

Aides et obstacles à l'expression créative, et formation de formateurs en art dramatique

Diane Saint-Jacques

Numéro 16, automne 1994

L'enfance de l'art : théâtre et éducation

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/041209ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/041209ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Société québécoise d'études théâtrales (SQET)

ISSN

0827-0198 (imprimé)

1923-0893 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Saint-Jacques, D. (1994). Aides et obstacles à l'expression créative, et formation de formateurs en art dramatique. *L'Annuaire théâtral*, (16), 31–46.
<https://doi.org/10.7202/041209ar>

Diane Saint-Jacques

Aides et obstacles à l'expression créative

et formation de formateurs en art dramatique¹

L'engagement créatif en atelier d'art dramatique se particularise lorsqu'il s'inscrit en contexte institutionnel, avec ses contraintes d'objectifs et de contenus de programme, d'évaluation et de notation. Par ailleurs, dans le cadre d'un programme de formation à l'enseignement, le cours de didactique de l'art dramatique rassemble des participants ayant généralement peu d'expérience en activités dramatiques et plus ou moins de motivation à entreprendre l'exploration de ce médium artistique. Ces programmes accordent en effet aux arts une faible importance qui est à l'image de celle que lui accordent les milieux d'enseignement. De plus, cette motivation est spécifiée par leurs préoccupations didactiques: quoi, pourquoi et comment faire des activités dramatiques avec des enfants à l'école. Un tel contexte confère une acuité particulière à la question du colloque: comment former «des êtres sensibles à l'art dramatique (au jeu et à la création), mais aussi capables de communiquer cet art à de jeunes élèves à l'intérieur d'une pratique pédagogique cohérente»? (Programme du colloque.)

La réponse à cette question prend différentes formes puisqu'elle interroge le réseau des rapports entre l'art dramatique, l'étudiant et le formateur. J'ai choisi de la traiter sous l'angle du rapport de l'étudiant avec sa démarche artistique, à partir des études que je mène, depuis quelques années, sur l'expression créative en activités dramatiques. Il me semble que le futur

¹ Communication présentée au Colloque *L'art de former des formateurs en art dramatique*, dans le cadre du Congrès de l'ACFAS, mai 1994.

enseignant sera d'autant plus capable de stimuler la démarche créative de ses élèves, dans une pratique pédagogique cohérente, qu'il aura acquis des savoirs tant implicites qu'explicites sur le processus créatif, à travers une pratique personnelle réfléchie. Pour aider ses étudiants à développer cette sensibilité au processus créatif, le formateur est appelé à soutenir à la fois leur démarche créative et cette réflexion sur leur démarche créative, ce qui implique une compréhension claire du processus. La réflexion ici proposée souhaiterait contribuer à la construction de cette compréhension en présentant des facteurs constituant des obstacles ou des aides à l'expression créative en art dramatique en contexte institutionnel.

Cette réflexion s'articule sur des présuppositions théoriques qu'il importe de rappeler, même brièvement, pour mieux situer les propos. Ainsi, je définis l'expression créative en art dramatique «comme une attitude de la personne explorant les rapports entre elle-même et son environnement dans un 'faire' où s'exerce son aptitude à produire du fictif» (Saint-Jacques, 1991, p. 18). Selon Legendre (1988), l'attitude est l'«état d'esprit [...] d'une personne à l'égard d'elle-même ou de tout élément de son environnement [...] qui incite à une manière d'être ou d'agir favorable ou défavorable» (p. 51). Toutefois, en art dramatique, un faire créatif, l'attitude n'est pas seulement un état d'esprit, elle est aussi un «vouloir faire». Pour Barba (1982), «ce n'est pas le vouloir exprimer qui décide de l'action de l'acteur [...]. C'est le vouloir faire qui décide de l'expression de l'acteur» (p. 84). Ainsi, l'attitude créative réfère à l'engagement du joueur dans un faire d'exploration interactive entre la personne et son environnement. Cette attitude se manifeste, concrètement, à travers des manières d'être, en rapport avec des perceptions ou des sentiments, et des manières d'agir, des comportements.

Cette réflexion repose sur des informations relatives aux manières d'être recueillies auprès de quatre groupes (n=91) d'étudiants en formation à l'enseignement de l'art dramatique. Suite à un atelier comprenant une improvisation non verbale d'environ trois minutes, en équipe de cinq ou six personnes, présentée au groupe et enregistrée sur vidéo, les participants ont été appelés à se remémorer leur vécu au cours de la présentation de l'improvisation et à le décrire

par écrit. Ils ont ensuite été invités à ordonner 60 énoncés en 6 classes, allant des énoncés les plus caractéristiques de leur vécu subjectif au cours de la présentation de l'improvisation, aux énoncés les moins caractéristiques (cf. notes méthodologiques à la fin du document).

Les énoncés désignés les plus caractéristiques et les rétroactions écrites ont été examinés sous l'angle des facteurs ayant constitué des obstacles ou des aides à l'expression créative. Une première partie présente les traits caractérisant les attitudes d'«auto-contrainte», de «facilité» et d'«implication» et en dégage les types de facteurs favorisant ou défavorisant l'expression créative en art dramatique. La deuxième partie précise la nature de ces facteurs à partir de l'analyse des rétroactions écrites. Enfin, une troisième partie, en guise de conclusion, expose de possibles impacts sur l'intervention pédagogique du formateur d'une prise en considération des facteurs favorables ou défavorables à l'expression créative en art dramatique en contexte institutionnel.

1. Types de facteurs favorables ou défavorables à l'expression créative

Les 60 énoncés que les participants ont été appelés à classer rendent compte du vécu, agréable ou désagréable, des rapports que la personne a entretenus avec elle-même et avec son environnement lors de la présentation de l'improvisation, sous six dimensions: sa motivation, sa perception d'elle-même sous le regard des spectateurs, l'exercice de ses ressources, sa concentration, sa relation avec les partenaires et sa perception de l'activité (thème, consignes, etc.). L'analyse des énoncés désignés les plus caractéristiques par les participants a permis de dégager trois attitudes: l'«auto-contrainte», la «facilité» et l'«implication» (Saint-Jacques, 1992). L'examen des traits caractérisant le vécu subjectif sous ces trois attitudes (cf. tableau 1 de la page suivante) permettra de mieux saisir le type d'obstacles ou d'aides que le participant rencontre dans une expérience créative en contexte institutionnel.

Tableau 1

Traits caractérisant le vécu subjectif des participants

Attitude d'auto-contrainte	Attitude de facilité	Attitude d'implication
Malaise dominant le rapport avec soi	Aisance dominant le rapport avec l'environnement	Aisance dans les rapports avec soi et avec l'environnement
Perception négative de l'exercice de ses ressources	Relation satisfaisante avec les partenaires	Concentration par absorption dans le jeu, le ressenti et la fiction
Norme substituée à une motivation interne	Attention soutenue à ce qui se passe	Motivation interne soutenant l'implication
Ambivalente perception de soi sous le regard des spectateurs	Implication libre d'entraves	Sentiment de fusion avec les partenaires
Appréciation et/ou critique de l'activité	Mise à distance des spectateurs	Appropriation de la présence des spectateurs
Confiance envers les partenaires et/ou problèmes de communication	Appréciation de l'activité et/ou de son potentiel de jeu	Accroissement d'engagement de ressources
Attention et/ou difficultés de concentration	Exercice spontané des ressources	Appréciation et/ou intériorisation de l'activité

La couleur affective dominant le vécu subjectif des participants en «**auto-contrainte**» relève du malaise et de l'insatisfaction, toutefois non généralisés. L'exercice de ses ressources est la source majeure du malaise provoqué par les jugements négatifs que ces participants portent sur leur manière d'exercer et d'exploiter leurs ressources créatives lors de l'improvisation, considérant ne pas les avoir exploitées au maximum, se sentant peu créatifs, ayant l'impression de se répéter ou ne sachant pas quoi ou comment faire. Leur manière de s'impliquer dans le jeu est une source de malaise presque aussi importante, liée aux normes qu'ils se fixent ou qu'ils perçoivent, considérant que ce qu'ils ont fait ne ressemblait pas à ce qu'ils auraient voulu faire, doutant avoir répondu aux exigences du jeu ou aux attentes de leurs partenaires ou, encore, pour certains, se sentant obligés d'inventer, de trouver des idées spéciales, voire de participer à l'activité. De plus, ces participants craignent que les spectateurs ne trouvent pas intéressant ou original ce qu'ils font, quoique leur perception des effets du regard des spectateurs sur eux est ambivalente, certains se sentant bloqués par les spectateurs et d'autres non. Le malaise suscité par l'activité, la relation avec les partenaires et leur concentration apparaît cependant relatif, puisque ces trois dimensions sont parfois désignées comme source d'aisance et de satisfaction.

La couleur affective du vécu des participants sous une **attitude de «facilité»** est très nettement sous le signe de l'aisance et de la satisfaction, pratiquement généralisées. Ce plaisir, sans les nuages du doute, est déjà un signe de la facilité qui caractérise leur attitude. Ils ont confiance envers leurs partenaires, ils apprécient l'harmonie et la complicité de leurs relations, mais sans chercher à nourrir leur jeu par cette interaction. Ils sont concentrés, attentifs à ce qui se passe et présents à diverses sensations, sans toutefois s'absorber dans le jeu ou la fiction. Ils s'impliquent dans le jeu et se laissent aller dans l'action selon ce qu'ils ressentent, mais cet engagement est soutenu par des normes, le désir de répondre aux exigences et aux attentes, et s'enracine peu dans le monde intérieur de la personne. Cette tendance à l'extériorité se confirme à l'analyse des dimensions moins caractéristiques de leur vécu subjectif. La présence des spectateurs n'affecte pas leur jeu, mais ne vient pas les stimuler ou les énerger; ils les tiennent à distance. L'activité leur plaît, elle leur permet de faire ce qu'ils veulent, mais ils ne cherchent pas à y donner un sens personnel. Enfin, les idées

leur viennent facilement, mais ils accordent relativement peu d'importance à l'exercice de leurs ressources que, d'ailleurs, ils engagent peu.

Les traits descriptifs de l'attitude d'«implication» s'apparentent à ceux de l'attitude de «facilité». L'aisance et la satisfaction dominent le vécu affectif de ces participants, quoiqu'elles soient moins généralisées qu'en «facilité». De plus, elles touchent le rapport à soi autant qu'à l'environnement, indice de leur implication globale. La concentration, la dimension la plus caractéristique, est un facteur d'ouverture à l'expérience, mais aussi d'absorption dans le jeu, le ressenti et la fiction. L'implication se qualifie par un laisser-aller à l'action et au ressenti, comme en «facilité», mais elle est plus enracinée, puisque certains sentent la correspondance entre leur faire et leurs élans intérieurs ou se surprennent de la qualité de leur jeu. La relation avec les partenaires mène à une interaction complice nourrissant le jeu et c'est le sentiment de fusion avec l'équipe qui domine plutôt que la facilité des échanges. Des indices d'engagement personnalisé se retrouvent aussi dans les trois dimensions moins caractéristiques. Les spectateurs sont maintenus à distance, mais des participants tendent à s'approprier leur présence perçue comme stimulante et énergisante. Ils engagent plus de ressources dans leur jeu, l'enrichissant de diverses manières, explorant des actions variées ou cherchant à se dépasser par rapport à ce qu'ils font habituellement. L'activité est appréciée, mais ils l'intériorisent davantage, donnant un sens personnel, voire intime aux résonances qu'elle suscite chez eux.

Les traits caractérisant le vécu subjectif des participants dans les trois attitudes fournissent des indices sur les types de facteurs susceptibles de constituer des obstacles ou des aides à l'expression créative en art dramatique. Le trait relatif au plaisir éprouvé, en marquant l'importance du vécu affectif du participant, désigne des facteurs internes plutôt qu'externes, ce que confirme l'examen de traits spécifiques aux six dimensions. La dimension relative à la perception de l'activité (thèmes, consignes) vient respectivement aux quatrième, cinquième et sixième rangs. Notons, de plus, que le recours à des normes extérieures est l'obstacle majeur à un engagement créatif; la concentration sur l'extérieur, les partenaires et les actions produites, témoignent de «facilité»; la personnalisation de l'engagement, soit l'enracinement du jeu dans le monde

intérieur de la personne, apparaît comme un facteur décisif de la qualité du faire créatif.

Les obstacles ou les aides à l'expression sont donc internes, relevant de la personne plus que du contexte extérieur. De plus, ils relèvent de facteurs socio-affectifs plus que de facteur cognitifs ou d'habiletés. La dimension relative à l'exercice de ses ressources est également de faible importance; elle vient au dernier et à l'avant-dernier rangs chez les participants en «facilité» et en «implication», quoique ces derniers cherchent davantage à explorer des actions variées. Elle est au premier rang de l'attitude d'«auto-contrainte», mais sous des énoncés en rapport avec des normes (le sentiment d'avoir été peu créatif et de n'avoir pas exploité ses ressources au maximum), plutôt qu'en rapport avec des difficultés éprouvées. Il en est de même pour la relation avec les partenaires et la concentration, des dimensions majeures d'aisance. C'est la présence au jeu des partenaires plutôt que leurs habiletés de socialisation ou de communication qui est sollicitée dans la relation avec les partenaires. C'est l'absorption dans le jeu qui accroît l'engagement plutôt que la capacité de focaliser son attention sans se laisser distraire.

L'ambivalence de l'impact du regard des spectateurs chez les participants en «auto-contrainte» et en «implication» fait aussi référence à des facteurs socio-affectifs. Sous cette dimension, se retrouvent le plus d'énoncés positifs chez les participants en «autocontrainte» où domine le malaise et le plus d'énoncés négatifs chez les participants en «implication» où l'aisance l'emporte. Chez ces derniers, l'énoncé négatif le plus caractéristique est celui référant à la crainte de la dépréciation des spectateurs. Par ailleurs, la présence des spectateurs n'affecte pas les participants en «facilité» qui en font abstraction, les mettent à distance. Ce sont donc la crainte du jugement des spectateurs et le manque de relation avec eux qui font obstacle à l'engagement sous cette dimension, plutôt que le fait d'être ou non exposés à leurs regards.

2. Nature des facteurs constituant des aides et des obstacles à l'expression créative

L'analyse des énoncés désignés comme étant les plus caractéristiques par les participants indique que les facteurs constituant des aides et des obstacles à l'expression créative en art dramatique en contexte institutionnel sont essentiellement des facteurs internes, d'ordre socio-affectif. Les rétroactions écrites permettent de préciser la nature de ces facteurs. Suite à la présentation des improvisations et avant le classement des énoncés, les participants ont été invités à décrire, par écrit, leur ressenti au cours de la présentation, soit les sensations, les sentiments, les images et les idées qui les ont habités à ce moment. L'analyse de ces écrits spontanés vient confirmer les indices fournis par l'examen des traits caractérisant les trois attitudes, en y apportant des nuances et des précisions.

Les rétroactions confirment la prédominance de facteurs internes sur les facteurs externes comme aides ou obstacles à l'expression créative et de facteurs d'ordre socio-affectif. En témoignage, d'abord, l'importance du vécu affectif dans l'expérience créative. La majorité des participants évoquent explicitement un état affectif, les autres, sauf exception, décrivent ce qui s'est passé d'une manière qui indique leur état affectif. Toutefois, cet état affectif n'est pas toujours stable ou évident. La moitié des participants rapportent avoir vécu et du malaise et de l'aisance au cours de la présentation de l'improvisation. Cette ambivalence affective prend la forme d'un passage d'un état à un autre (par exemple, d'une crainte surgie avant de commencer au plaisir venu en cours de jeu), de dominance d'un état affectif sauf pour un ou quelques aspects, de confusion ou d'ambivalence perçue parfois comme paradoxale.

À l'importance du vécu subjectif s'ajoute la relative présence d'éléments externes. Les éléments relatifs à l'environnement (l'activité, les spectateurs et les partenaires) sont moins présents que ceux relatifs à la personne, à ses manières d'être et d'agir. L'activité (thème ou consigne) est peu mentionnée. Les partenaires et les spectateurs sont fréquemment évoqués, mais associés aux états affectifs que leur présence provoque. Par exemple, dans la relation avec les partenaires, il est question de complicité, de cohésion, de confiance ou, au

contraire, de méfiance, d'isolement; les spectateurs sont évoqués en rapport avec l'impact de leur présence sur le joueur, la gêne ou la satisfaction de les avoir fait rire. Ainsi, les éléments relatifs à l'environnement sont non seulement moins présents que ceux relatifs à la personne, mais ils sont de plus abordés en rapport avec la personne. Les facteurs influençant négativement ou positivement l'engagement créatif apparaissent donc essentiellement internes et d'ordre socio-affectif.

L'évocation ou la description de manières d'être ou d'agir sous un état affectif négatif renvoient à la perception d'un obstacle qui bloque, entrave ou suscite de l'inconfort. Cet obstacle est une menace pour la moitié des participants mentionnant un état affectif négatif et une contrainte pour les autres, quoique pour certains la nature de cet obstacle soit indéterminée. La menace s'exprime principalement sous les vocables de peur et de crainte. La source de cette menace est parfois imprécise et certains en sont conscients, disant par exemple avoir eu «peur de j'sais pas quoi». Évoquée, elle est désignée soit en rapport avec le jeu (au niveau de la relation avec les partenaires, de l'émergence des idées ou de l'espace/temps), soit en rapport avec les spectateurs (au niveau de la crainte de leur jugement parfois indirectement abordée, comme la «peur de faire un fou de soi»). La contrainte s'exprime sous des vocables et des expressions fort diversifiés, traduisant plus ou moins d'intensité, allant de l'exaspération à l'embarras. Lorsque la contrainte est évoquée, elle est présentée en rapport avec l'impact de la présence des spectateurs et en rapport avec la production d'actions ou l'engagement dans le jeu.

La description ou l'évocation de manières d'être et d'agir sous un état affectif positif s'accompagnent, pour la majorité des participants concernés, de l'expression du plaisir éprouvé, plaisir d'intensité variable cependant, relevant du bien-être ou de la détente chez certains ou, chez d'autres, de l'excitation, voire de l'emballement ou de l'euphorie. Les sources des états affectifs positifs sont les partenaires et les spectateurs, parfois l'activité elle-même. Les états affectifs positifs sont donc exprimés de manière différente des états affectifs négatifs. Ces derniers sont d'emblée spécifiés, sous forme de menace ou de contrainte, et ne s'accompagnent pas, sauf exceptions, d'expression du déplaisir. La sensation de plaisir l'emporte chez les participants vivant un état affectif positif; d'ailleurs,

pour une participante, «la seule sensation vraiment importante est le plaisir de s'amuser». L'importance accordée à la sensation de plaisir en fait un facteur clé d'engagement dans le jeu, quoiqu'elle apparaisse autant comme composante de l'expérience ou conséquence d'une attitude positive, que comme aide à l'expression créative.

Les états affectifs positifs sont spécifiés, pour la moitié de ces participants, à travers l'absence d'obstacles, menace ou contrainte, de manière différente des états affectifs négatifs. Alors que plus de la moitié des participants en malaise qualifient cet état négatif à travers la peur, seulement le tiers des participants en aisance qualifient cet état positif à travers la sécurité ou la confiance. L'absence de contrainte est davantage présente, puisqu'elle est évoquée par les deux tiers des participants en état affectif positif; toutefois, elle s'exprime par la négative (pas gêné, pas nerveux) ou sous les vocables neutres d'aisance ou de laisser-aller plutôt que sous un sentiment de liberté. La sécurité et la liberté sont certes des facteurs importants d'engagement créatif, mais leur accès ou, du moins, la conscience de leur présence apparaît difficile.

Un état affectif positif se manifeste aussi, pour un peu moins de la moitié des participants, à travers l'expression d'un désir. Comparativement à l'absence d'obstacles, le désir a un caractère actif; il renvoie à une motivation, à un élan intérieur qui pousse à l'engagement. Pour certains, cette motivation est extrinsèque, s'exprimant sous le désir de plaire aux spectateurs ou un sentiment d'obligation («il fallait»); elle est parfois intrinsèque, se manifestant alors à travers un sentiment d'intérêt, de curiosité ou d'enthousiasme («goût de jouer longtemps»).

Les rétroactions nous signalent des éléments clés de l'expérience créative en contexte institutionnel. Les facteurs favorables ou défavorables à l'expression créative sont essentiellement internes et d'ordre socio-affectif. Plus précisément, la peur et la contrainte font obstacle à l'engagement créatif, alors que la sécurité, la liberté et le désir, surtout lorsque ce dernier est porté par une motivation intrinsèque, le facilitent. De tels résultats, confirmant ce que nous savions déjà

d'intuition à travers notre propre expérience de joueur et de formateur, viennent fixer des balises à notre intervention.

3. Impact sur l'intervention pédagogique du formateur

La prise en compte des facteurs favorables ou défavorables à l'expression créative en art dramatique dans un contexte institutionnel est susceptible d'orienter l'intervention pédagogique du formateur. Ces facteurs appellent une intervention, centrée sur le participant, où le formateur accepte de limiter son investissement pédagogique et de responsabiliser l'apprenant.

Le caractère interne et socio-affectif des facteurs invite le formateur à centrer son attention sur le participant plutôt que sur un contenu disciplinaire, le thème ou les consignes de l'activité. Le moteur de l'expérience dramatique vécue en atelier est la dynamique interne du processus créatif et non l'intervention pédagogique. Ainsi, le formateur assume un rôle de «donneur de jeu» (Ryngaert, 1985) soutenant et stimulant l'engagement du joueur dans son faire, plutôt qu'un rôle d'animateur, de «donneur d'âme». Ce rôle implique qu'il porte attention aux manières d'être, d'agir et de s'engager dans l'expérience créative de ses étudiants, donne sens à ses observations en rapport avec le processus créatif et ajuste son intervention en conséquence.

Plus encore, ces facteurs invitent le formateur à limiter ou, du moins, à circonscrire son investissement pédagogique. Selon les participants, l'activité, le thème, les consignes, tout ce qu'apporte le formateur a peu d'impact, négatif ou positif, sur leur engagement créatif. Certes, le peu d'importance qu'ils y accordent ne dispense pas le formateur de son rôle de donneur de jeu, au contraire, il devra soigner d'autant plus attentivement le dispositif pédagogique qui encadre et déclenche le jeu, ce que Mauriras (1984) appelle le «piège à ludique» (p. 28). Ce désengagement pédagogique est de l'ordre non du laisser-faire, mais du laisser-aller au jeu, à l'expression, à l'invention. Accepter que les facteurs pédagogiques aient peu d'impact, c'est accepter de ne pas prendre le contrôle du jeu et de le remettre aux joueurs.

Une intervention pédagogique centrée sur le participant et réclamant un désengagement pédagogique appelle donc la responsabilisation de l'apprenant. Le formateur devient alors un accompagnateur qui aide l'étudiant à nommer ce qui se passe en cours de processus, à en évaluer l'impact sur son attitude et ses comportements, à trouver les moyens d'accroître son potentiel créatif, bref, à prendre le contrôle de son expérience et de son cheminement créatif. Dans cette prise en charge, l'étudiant recourra à différentes stratégies d'apprentissage, notamment à l'attention à ses manières d'être et d'agir, au partage et à la confrontation de son expérience avec ses pairs, à la clarification de ses représentations et conceptions de la démarche créative. Pour sa part, le formateur veillera à soutenir cet apprentissage par diverses mises en situation et modalités d'intervention pédagogique.

Les facteurs favorables ou défavorables à l'expression créative orientent le choix des situations et modalités pédagogiques. Ainsi, il convient au formateur de préserver le plaisir, moteur de l'engagement créatif, et de stimuler les motivations internes. Comme l'indiquent Morgan et Saxton (1987), «the full power of drama can only be realized when the inner world of meaning is harnessed to the outer world of expressive action» (p. 21). De plus, ces facteurs l'invitent à diversifier les expériences créatives des joueurs; en effet, l'attention au processus, le partage et la clarification seront d'autant plus facilités que les expériences données à vivre aux participants présenteront une variété permettant de comparer, de confronter, d'éviter l'enfermement dans la routine, dans les habitudes. Une telle perspective incite aussi le formateur à accorder de l'importance aux situations d'échanges, de discussions et, d'une manière particulière, à l'écriture rétroactive.

Des caractéristiques des facteurs viennent suggérer des manières d'aborder ces rétroactions orales ou écrites. Certaines incitent, notamment, à porter attention aux états affectifs des participants. Ce qui les aide ou leur nuit, ce sont moins les éléments externes objectifs (spectateurs, partenaires ou consigne) que les perceptions subjectives de ces éléments. Le cœur de l'expérience créative est un état affectif, agréable ou désagréable, et spécifié sous un sentiment de peur ou de confiance, de gêne ou de liberté, etc.. Ainsi, le formateur conviera les

étudiants à nommer, par exemple, les sentiments qui constituent pour eux des aides ou des obstacles, à cerner la menace derrière le dénigrement de l'activité ou des partenaires, pour ainsi libérer le climat relationnel et les aider à se donner du contrôle sur l'expérience en cessant d'attribuer à l'extérieur ce qui leur arrive. Cependant, laisser place à l'expression des états affectifs dans les rétroactions ne signifie pas de leur donner toute la place; c'est plutôt reconnaître, y compris dans l'analyse des productions, que l'état affectif est une voie d'accès au processus créatif, à l'attitude qui détermine la qualité de la mise en exercice de ses ressources.

Cette réflexion sur les facteurs favorables ou défavorables à l'expression créative en contexte institutionnel apporte une réponse à la question du colloque. La formation d'enseignants sensibles à l'art et capables de le communiquer à leurs élèves est une formation à la fois personnelle et professionnelle où l'étudiant est amené, d'une part, à vivre des expériences créatives riches et diversifiées et, d'autre part, à y réfléchir. La mise à jour des facteurs ayant favorisé ou défavorisé son engagement créatif lui permet de mieux comprendre son processus et d'apporter les changements nécessaires au développement de son potentiel d'expression créative. Par ailleurs, en connaissant d'expérience ce qui peut constituer un obstacle ou une aide à l'expression créative en art dramatique, le futur enseignant développe une sensibilité qui lui permettra d'orienter plus pertinemment son intervention pédagogique auprès d'élèves. Certes, cette réponse est partielle et partielle, mais elle ajoute une pierre le long du chemin à peine balisé de la formation de formateurs en art dramatique.

Notes méthodologiques

Les données ont été recueillies auprès de quatre groupes (91 personnes) d'étudiants en formation à l'enseignement des activités dramatiques dans des programmes de théâtre, d'expression dramatique et de formation initiale à l'enseignement primaire, de l'Université de Montréal et de l'Université du Québec à Montréal. Les points communs à cette population sont leur insertion en contexte institutionnel universitaire, dans un cours véhiculant une intention didactique, à travers des ateliers pratiques. La motivation,

l'expérience et la formation en activités dramatiques de ces personnes sont toutefois variables; ces différences entraînent une plus grande diversification des données permettant de repérer plus aisément les points de convergence et de divergence.

Ces étudiants ont participé à un atelier qui s'est déroulé sensiblement de la même façon dans les quatre groupes. L'atelier a débuté par une mise en train d'environ 30 minutes préparant à l'interaction et au travail corporel et sonore du Faire et sensibilisant au thème de la «maison étrange» pour faciliter la levée des images de fable et de personnage. Le Faire invitait les joueurs à préparer, pendant environ 5 minutes, en équipe de 5 ou 6 personnes, une improvisation non verbale (mouvements, gestes et sons) de trois minutes sur le thème de la «maison étrange» et à la présenter au reste du groupe.

Suite à la présentation, les participants ont d'abord été appelés à se remémorer leur vécu durant la présentation de l'improvisation et à le décrire par écrit, c'est-à-dire à rendre compte des sensations, des sentiments, des idées et des images qui les habitaient à ce moment. Ils ont ensuite été invités, suivant la procédure du «Q-sort», à trier et ordonner 60 énoncés en 6 classes (respectivement de 6, 9, 15, 15, 9 et 6 fiches), allant de l'énoncé le plus caractéristique de leur vécu au cours de la présentation, à l'énoncé le moins caractéristique. La procédure de «Q-sort» a été préférée au questionnaire pour diverses raisons, notamment, parce que le classement forcé provoque une démarche de réflexion, la manipulation des fiches entraîne des allers et retours favorisant la concentration et que les énoncés peuvent aider certains participants à reconnaître et à nommer des facettes de leur vécu (Cf. Saint-Jacques, 1992, pour plus de détails sur la procédure du «Q-sort», les fondements théoriques de sa structure et de son contenu, ainsi que sur les méthodes d'analyse des données).

Références

- Barba, E. (1982). *L'Archipel du théâtre*. Paris: Bouffonneries.
Legendre, R. (1988). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Paris: Larousse.
Mauriras, M. (1984). *Théorie et pratique ludiques*. Paris: Economica.
Morgan, N. et J. Saxton (1987). *Teaching Drama*. London: Hutchison.
Ryngaert, J.-P. (1985). *Jouer, représenter*. Paris: CEDIC.

- Saint-Jacques, D. (1991). *L'Attitude créative en activités dramatiques* (collection rapports de recherche), Montréal: Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal.
- Saint-Jacques, D. (1992). «Attitudes créatives en activités dramatiques», *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XVIII, n° 3, pp. 355-375.



LE PROTONOTAIRE PERRAULT

Joseph-François Perrault, protonotaire, député et même acteur, considéré par les historiens de l'éducation comme le père de l'enseignement laïc au Québec. (Gravure: Napoléon Aubin, pasteur, journaliste, dramaturge et metteur en scène.)