

La question du « réel et son double » dans les créations théâtrales au secondaire

Monique Hamel

Volume 39, numéro 1, 2018

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1055466ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1055466ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Graduate Centre for the Study of Drama, University of Toronto

ISSN

1196-1198 (imprimé)

1913-9101 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Hamel, M. (2018). La question du « réel et son double » dans les créations théâtrales au secondaire. *Theatre Research in Canada / Recherches théâtrales au Canada*, 39(1). <https://doi.org/10.7202/1055466ar>

Résumé de l'article

Cet article traite de la question du « réel et son double » dans la création théâtrale au secondaire (2^e cycle); la pièce de théâtre et la représentation publique comme le double du réel et le personnage comme le double de son créateur, un double appréhendé, idéalisé, contesté, à l'opposé, désiré. Ce sont des signes à la fois référentiels et autoréférentiels. Comment la question du double se dégage-t-elle du travail de création et en quoi cela est-il significatif dans le cheminement de l'élève d'un point de vue éducatif, artistique ainsi que du point de vue du spectateur? Cette étude réalisée dans un contexte universitaire de 3^e cycle se fait à partir de l'analyse de contenu de trois créations théâtrales (textes, mises en situation, personnages, mise en scène et représentations) et d'une série d'entrevues semi-structurées avec six élèves devenus adultes (de 32 à 36 ans, soit de 16 à 20 ans après l'expérience vécue). Enfin, quel a été le sens profond de cette expérience de création théâtrale pour ces jeunes à l'aube de la vie adulte? Ultiment, il s'agit de comprendre que l'essence de cet apprentissage puisse se situer du côté de l'être, de l'existence même.

La question du « réel et son double » dans les créations théâtrales au secondaire

MONIQUE HAMEL†

Cet article traite de la question du « réel et son double » dans la création théâtrale au secondaire (2^e cycle); la pièce de théâtre et la représentation publique comme le double du réel et le personnage comme le double de son créateur, un double appréhendé, idéalisé, contesté, à l'opposé, désiré. Ce sont des signes à la fois référentiels et autoréférentiels. Comment la question du double se dégage-t-elle du travail de création et en quoi cela est-il significatif dans le cheminement de l'élève d'un point de vue éducatif, artistique ainsi que du point de vue du spectateur? Cette étude réalisée dans un contexte universitaire de 3^e cycle se fait à partir de l'analyse de contenu de trois créations théâtrales (textes, mises en situation, personnages, mise en scène et représentations) et d'une série d'entrevues semi-structurées avec six élèves devenus adultes (de 32 à 36 ans, soit de 16 à 20 ans après l'expérience vécue). Enfin, quel a été le sens profond de cette expérience de création théâtrale pour ces jeunes à l'aube de la vie adulte? Ultiment, il s'agit de comprendre que l'essence de cet apprentissage puisse se situer du côté de l'être, de l'existence même.

In this article, Hamel examines the question of reality and its double in the context of theatrical creation at the high school level. The play and its public performance are seen as reality's double and the character, that of its creator. Both doubles are apprehended, idealized, contested, opposed, and desired, as well as referential and autoreferential. How does the double emerge from creative work, and how is it significant in students' educational and artistic experiences as well as their journey as spectators? Hamel's study was carried out in the context of her doctoral work and is based on a content analysis of three theatrical creations (texts, scenarios, characters, stagings, and performances) as well as a series of semi-structured interviews with six students (now 32 to 36 years old, 16 to 20 years after the fact). What deeper significance did this creative experience have for these students as they prepared to enter adulthood? Hamel concludes that these learning experiences can have effects on the students' very existence.



Introduction : un « double » théâtral significatif

Le présent texte traite de la question du « réel et son double » lors de créations théâtrales au secondaire (2^e cycle), de la pièce de théâtre et de la représentation publique comme le double du réel et du personnage comme le double de son créateur, un double appréhendé, idéalisé,

désiré, à l'opposé, contesté—signes à la fois référentiels et autoréférentiels. L'ouvrage de Rosset *Le réel et son double* a inspiré cette réflexion. C'est une analyse réalisée dans un contexte universitaire dans le cadre d'un doctorat en études et pratiques des arts.¹ Comment la question du double se dégage-t-elle du travail de création théâtrale et en quoi cela est-il significatif dans le cheminement de l'élève d'un point de vue éducatif, artistique ainsi que du point de vue du spectateur? Cette analyse se fera à partir de trois créations théâtrales (textes, mises en situation, personnages, mises en scène et représentations) et d'une série d'entrevues semi-structurées (2008 et 2011) auprès de six anciens élèves qui ont participé à ces créations.²

Il s'agit d'élèves avec lesquels j'ai travaillé dans le passé et qui sont âgés de 32 à 36 ans au moment des entrevues. Les textes ont été écrits par les adolescents en équipe de 7 ou 8 élèves dans le cadre d'un cours d'art dramatique de 3^e, 4^e et 5^e secondaire (cours optionnels). Ce sont les étudiants qui ont choisi le ou les thèmes (3^e et 4^e secondaire) ainsi que l'influence artistique (5^e secondaire). En fait, l'encadrement des élèves s'est fait au niveau de la structure dramatique, incluant la démarche, les jeux, les ateliers, les contraintes artistiques et les principes de progression. Ils étaient libres en ce qui concernait le contenu (thèmes, opinions, prises de parole) et certains choix artistiques. La censure de l'enseignante intervenait uniquement pour éviter les préjugés et le cabotinage. Précisons que, lors des processus de création théâtrale, chaque élève avait à choisir et à construire son personnage. L'équipe devait inventer une histoire à partir de tous les personnages choisis. Il n'y avait pas de distribution de rôles. Chaque élève devait avoir la possibilité de s'investir dans un rôle signifiant et substantiel. Un jeune pouvait nourrir cette création d'une réalité qui était sienne sans que ses coéquipiers le sachent. Enfin, le principe d'équité entre les élèves était primordial lors du processus de création et sur scène. Il n'y avait ni vedette ni rôles secondaires ou de figuration.

Avec le recul, la maturité et le discernement de leurs trente ans (de 32 à 36 ans), ces étudiants sont maintenant en mesure de comprendre et d'évaluer l'influence de cette expérience théâtrale dans leur vie. Les projets de création théâtrale ont été réalisés sur une période de trois mois par des élèves du secondaire qui étaient d'âges, d'expériences, de niveaux scolaires, d'écoles et de milieux socioéconomiques différents (de la 3^e à la 5^e secondaire). Les pièces de théâtre ont été créées par les élèves en fonction de deux thèmes communs : la mort et la folie. Ce sont les jeunes qui avaient à choisir les thèmes et il n'y a eu aucune consultation entre les différentes équipes ni entre les deux écoles. Bien que dans la pratique la forme et le contenu soient indissociables, il sera d'abord question de l'aspect éducatif et pédagogique, puis de l'aspect artistique et esthétique de ces créations. Ensuite, cet article abordera le point de vue du spectateur, son appréciation, sa reconnaissance. Comment les spectateurs reçoivent-ils ces pièces de théâtre créées par leurs enfants, leurs amis ou leurs élèves? Que comprennent-ils de la sensibilisation ou de la dénonciation que tentent de leur communiquer les jeunes? Une annexe avec le tableau des projets de création théâtrale complète cet article.

Une question demeure fondamentale : quel est le sens profond d'une telle expérience pour ces jeunes à l'aube de la vie adulte ? En milieu scolaire, pour qu'une telle expérience ait un sens, l'enseignant doit construire un scénario didactique et pédagogique cohérent qui fait nécessairement appel à la responsabilisation et à l'engagement de l'adolescent. L'approche éducative fut socioconstructiviste et humaniste dans le cadre de l'ancien programme du

ministère de l'Éducation du Québec (approche par objectifs). Le socioconstructivisme est une approche globale centrée sur l'élève, qui tient compte des différentes façons d'apprendre et qui fait appel au développement de l'enfant, à l'appropriation et à la maîtrise de savoirs complexes. En résumé, lorsqu'on tient compte du rôle que joue l'élève dans l'installation de la relation entre situation et réponse, on parle d'un apprentissage par construction d'une réponse dont celui-ci est le premier artisan. Cela permet à chaque élève, s'il le désire, de s'investir personnellement, d'actualiser son potentiel créateur, d'exercer son jugement critique, de coopérer dans un climat de respect mutuel et d'équité. La création théâtrale en milieu scolaire peut-elle s'inscrire de manière significative dans l'univers en perpétuelle construction de l'adolescent? Est-ce un lieu privilégié pour maximiser les potentialités de l'élève? Est-ce que les pédagogues ont une responsabilité éducative, sociale et humaine? Quelles sont les finalités d'une éducation artistique en milieu scolaire? Essentiellement, cet article s'est employé à comprendre quel sont les liens entre la réalité de l'adolescent créateur et les éléments fictifs de sa création (personnage, mise en situation, choix artistiques, mise en scène, etc.) aux niveaux relationnel, personnel et existentiel.

Du point de vue éducatif et pédagogique

Dans cette partie, un regard sera posé sur la pertinence du double théâtral d'un point de vue éducatif et pédagogique par l'analyse du contenu de trois créations adolescentes. Avant d'entamer cette analyse, il faut d'abord distinguer le double artistique ou théâtral du double que l'on se fabrique dans la vie de tous les jours pour tenter d'échapper à la réalité. Pour Rosset, le double est une fabrication de l'être humain pour fuir un « réel idiot »³ (*Le réel* 52) parce qu'unique. Mais le double peut également être perçu comme une construction fantastique ou imaginaire, un espace transitionnel (concept mis de l'avant par Winnicott), un détour passager pour revenir au réel. En pédagogie de l'art dramatique, il ne s'agit pas de créer un double qui se substituerait à une réalité que l'on voudrait ignorer, mais un double qui peut servir à comprendre et à composer avec cette réalité, à l'affronter sans faire de distorsion ou à l'exorciser si elle est insupportable. Les adolescents sont libres de faire des liens avec leur vie au moment de la création et par la suite. L'opportunité leur est offerte. L'enseignant doit faire confiance au discernement, à la capacité d'analyse, aux ressources et à l'esprit critique de ses élèves. D'ailleurs, les entrevues semi-structurées avec les anciens élèves devenus adultes confirment qu'ils sont aptes à faire des liens significatifs, à l'adolescence et par la suite, dans leur vie adulte. Il est important de spécifier qu'il ne s'agit pas d'un processus d'analyse ou d'interprétation psychologique. Les enseignants en arts n'ont pas la formation nécessaire. Ils ne doivent pas s'improviser thérapeutes ni s'immiscer dans la psyché de leurs élèves (interprétation sauvage, contre-transferts, etc.). Bien sûr, on ne peut pas nier l'effet thérapeutique ou le « pouvoir de révélation » du jeu et de la création (Lemoine 28), mais ce n'est pas l'objectif premier poursuivi par ce projet théâtral. Le but ultime est du côté du sens et c'est à l'individu de déterminer lequel. En fait, le double théâtral offre une certaine emprise, pendant un temps, sur ce réel que le jeune désire transformer. Ce n'est pas dans l'optique d'une illusion passagère, mais d'une reconnaissance de ce réel. C'est un double qui fait sens pour pallier le réel qui n'en fait pas toujours et face auquel les adolescents se sentent souvent impuissants. Comme le rappelle Rosset (*Le réel*), on n'échappe pas au réel par la fuite puisque fuir une réalité c'est toujours se

positionner par rapport à celle-ci. Puis, il ne s'agit pas d'un double de la réalité dans le sens d'une copie, d'un calque ou d'une imitation. Les élèves n'ont pas cherché à créer une reproduction fidèle du réel; ils ont tenté de s'en éloigner de façon artistique—jouer l'indicible, contrôler l'issue, inverser les rôles, critiquer—pour potentiellement y revenir autrement. De toute façon, même si on voulait imiter ou « re-présenter » le réel, il y a toute la question de la perception, de la mémoire et de la subjectivité qui entre en ligne de compte.

Cela dit, pour que le double soit authentique et original, les élèves doivent bénéficier d'un espace de liberté satisfaisant. Cette liberté de création est un préalable à toute étude sur le sujet; les visées éducatives et pédagogiques seront atteintes dans la mesure où les élèves se sentent véritablement à l'aise d'être, de dire et de faire. Comme le souligne Vygotsky, tel que cité par Archambault et Venet : « L'imagination et la créativité exigent la liberté de penser et d'agir et un niveau de connaissance propre à la pensée conceptuelle » (17). Pour ce faire, l'enseignant doit offrir un lieu où règnent la confiance mutuelle et l'empathie, un lieu où les jeunes apprivoisent le théâtre, apprennent à se connaître, à connaître le monde, à reconnaître leur potentiel, à créer ensemble. L'encadrement des élèves se fait au niveau de la structure dramatique (démarche, ateliers, jeux de théâtralisation). Ils doivent être libres au niveau des choix artistiques et du contenu. Ils doivent également apprendre à agir avec cette liberté, et ce, malgré les moments d'incertitude ou d'angoisse. Il ne faut pas confondre ou opposer structure et liberté. Comme le précise Barret, tel que cité par Lefebvre : « Loin de nuire à la fantaisie, la structure est l'épine dorsale de l'atelier. Grâce à elle, il y aura solidité, sécurité et efficacité. [...] Il y a une nuance assez délicate entre faire évoluer l'action et la diriger » (221-2). Enfin, pour que le double théâtral soit signifiant, il doit être celui des élèves.

Trois exemples de créations théâtrales d'adolescents qui intègrent la présence du double

Abordons maintenant le thème du double dans les trois pièces de théâtre écrites et jouées par les adolescents à partir de leur perception d'adulte. Les détails sur ces productions sont fournis en annexe. Pour ce faire, posons un bref regard sur le personnage comme le double de son créateur. Dans la première création (3^e secondaire, 14 et 15 ans) sur la vie après la mort, la folie devient le réel du personnage principal de *Marianne* et ce qu'on prenait pour le réel (les passagers en attente au purgatoire) était un double dans la tête de celle-ci après la mort de sa fille lors de son hospitalisation. Il y a également le double mère/enfant ou femme/enfant symbolisé par la poupée et la petite fille de la scène finale. De plus, les personnages sont les doubles fantaisistes des intervenants en psychiatrie—ce qu'on comprend uniquement vers la fin. Cette pièce est un double transposé à la scène de la maladie mentale présente dans les familles des deux auteures; les deux anciennes élèves interviewées ont chacune un frère psychotique (schizophrénie et bipolarité) et avaient très peur de la folie (informations obtenues des années plus tard, lors des entrevues). Dans cette création, le personnage principal de *Marianne* met aujourd'hui l'intériorité de sa créatrice, Annie. Celle-ci lève le voile sur un aspect méconnu de sa personnalité (fragilité, peur de la folie). C'est un double à la fois redouté et révélé. Le personnage insipide de la vendeuse de produits Avon est, pour sa créatrice Nathalie, une critique sociale, une dénonciation de la surconsommation; c'est un double contesté.

Dans la deuxième création (4^e secondaire, 15 à 17 ans), *Le jeu du désespoir*, la réalité représentée n'est que souvenir où mémoire et silence se confrontent. C'est le double adolescent du personnage principal devenu adulte. Janis fait des allers-retours constants entre son passé et son présent. À la toute fin, lorsqu'il y a réconciliation avec elle-même pour éviter la folie, il y a représentation du double sur scène (les deux Janis, adolescente et adulte). Janis adulte peut enfin conjurer ce réel infernal et poursuivre sa route. Fait percutant, toute cette histoire est le double artistique du réel de son auteure, Maria—différent et semblable à la fois (violence du père envers les membres de sa famille). Il y a des éléments de fiction qui traduisent certaines peurs de l'adolescente (meurtre de la mère déguisé en suicide, belle-mère abusive, favoritisme des parents envers une demi-sœur) et probablement une pudeur à mettre en scène la véritable histoire des membres de sa famille. Dans cette création, le personnage de Janis (à deux âges différents) est le double de l'auteure ; celle-ci s'est mise en scène, a présenté sa réalité à travers la fiction. De plus, il y a une forme de dédoublement de soi par le biais du personnage à seize et à trente ans. Enfin, en faisant tuer son père de façon symbolique par le personnage principal, c'est elle-même qu'elle a sacrifiée; le personnage vit continuellement avec une culpabilité destructrice qu'elle doit contrer. C'est un double de survivance.

Pour la troisième création (5^e secondaire, 16 et 17 ans), *Un nouveau visage pour Fanny*, les personnages fantaisistes sont le double de l'imaginaire de l'enfant. C'est une façon pour *Fanny* de fuir son réel insoutenable, la folie ambiante de sa famille dysfonctionnelle et l'emprise de son oncle psychiatre autodidacte. Dans cette création, pour le personnage du psychiatre autodidacte et dominateur, son créateur, Vincent, voulait expérimenter un aspect qu'il ne pouvait exploiter dans la vie soit la psychose ou la névrose (personnage à l'opposé de Vincent, un adolescent sain d'esprit); c'est un double à la fois intrigué et critiqué. L'adolescente droguée et dérangée est un double libérateur (extravertie et exaltée) à l'opposé de sa créatrice, Aretoula, une élève réservée et studieuse. Celle-ci voulait briser l'image que les autres avaient d'elle. Elle souhaitait également sensibiliser les spectateurs à la réalité des jeunes drogués. C'est un double à la fois opposé et conscientisé. Finalement, pour le beau-frère incapable de s'affirmer, se laissant abuser et exploiter, sa créatrice, Marie-Sol, a seulement le souvenir d'avoir voulu jouer un homme. Voulait-elle taire les liens possibles avec sa réalité ou n'avait-elle véritablement pas de souvenir?²⁴ Quoi qu'il en soit, pour Vygotsky, tel que cité par Archambault et Venet : « Le jeu libère [l'enfant] des contraintes du réel et favorise l'émergence d'une nouvelle forme de prise de conscience et de perception de son environnement culturel, ce qui est favorable à son développement » (15). En fait, chacune des pièces—en tout ou en partie—est le double des pensées ou des songes du personnage principal mis en scène dans un lieu imaginaire, un double pour se réfugier ou affronter un réel odieux. Somme toute, à travers les trois pièces de théâtre, le double est omniprésent et significatif. Enfin, cette expérience artistique vécue à l'adolescence a transformé les élèves à l'aube de leur vie adulte ; une expérience déterminante parce que l'art n'est jamais neutre, que la création change, que l'intersubjectivité créatrice nourrit, que l'expression authentique éclaire et que la réflexion sous-jacente révèle et approfondit jusqu'à l'essence même de l'expérience humaine.

La mise en scène de la réalité des adolescents à travers leurs créations théâtrales

Pourquoi les êtres humains, depuis des siècles, mettent-ils en scène leur réalité? À quel besoin fondamental la création théâtrale répond-elle? Manifestement, par l'intermédiaire de leurs œuvres théâtrales, les élèves étaient à la recherche de sens. Pour la première création, *Marianne*, les jeunes se posent des questions existentielles sur la vie après la mort, l'au-delà, la réincarnation, la folie, le mérite de notre existence ainsi que l'intolérable absurdité du décès d'un enfant. Pour la deuxième création, *Le jeu du désespoir*, le meurtre symbolique du père est présenté pour échapper au désespoir et à la folie et, surtout, mettre un terme à ce réel invivable. Le message de dénonciation est double et le meurtre est contre-productif. Ce n'est pas une solution, mais une perpétuation, car Janis revit continuellement la violence de son père doublée de la sienne puisqu'elle l'a tué. La réconciliation avec elle-même passe donc par la reconnaissance de ce passé et non par le silence et la culpabilité. Le meurtre symbolique du père à la fin de la pièce s'est substitué à son désir de meurtre réel. En conséquence, cette expérience fut un élément constitutif de sa personnalité. Comme le souligne Winnicott :

Si dans le fantasme de la première croissance, il y a la *mort*, dans celui de l'adolescence, il y a le *meurtre*. [...] Mais sachez bien que les choses sont tout aussi difficiles pour l'adolescent qui s'achemine timidement vers le meurtre et le triomphe qui sont, à ce stade crucial, le propre de la maturation. (260)

Enfin, pour la troisième création, *Un nouveau visage pour Fanny*, les adolescents mettent en scène, par la dérision et l'absurde, le non-sens d'une situation familiale qui mène inexorablement à la folie. Ils sont tous irrécupérables à cause de l'incompétence de l'oncle psychiatre autodidacte. Le seul espoir réside au début et à la fin de la vie, ce qui est symbolisé par l'enfant et la grand-mère. Ces jeunes mettent également en lumière les dommages possibles faits aux enfants lorsque les parents sont impuissants à agir (crédulité, manque de courage, désordre psychique). Sans contredit, par ces trois créations, nos jeunes tiennent le même discours, soit *le sens nous échappe et la folie nous menace lorsque nous renonçons à intervenir sur nos vies, lorsque notre environnement reste sourd ou aveugle à notre réalité*. Ce constat est fait, dans les différentes créations, indépendamment de l'âge et du milieu socioéconomique des jeunes. Comme pédagogue, c'est un message qu'on ne peut ignorer.

Concernant les thèmes de la mort et de la folie, posons les questions suivantes : la mort de l'être humain nous oblige-t-elle à donner un sens ou une raison d'être à notre vie? On ne peut échapper à la fuite du temps qui mène fatalement à la mort (angoisse, désir d'éternité, d'immortalité), mais peut-on constamment éviter la folie? Indéniablement, la mort et la folie sont des formes d'altération de l'individu contre lesquelles nous luttons. En théâtre, ces thèmes sont omniprésents autant du côté des dramaturges professionnels que des adolescents. Somme toute, par leurs créations, les jeunes démontrent que leur courage d'être est plus fort que leur instinct de mort. Annie et Nathalie, les deux auteures de la première création, *Marianne*, ont affronté leur peur de la folie et apprivoisé leur réalité familiale. Maria, l'auteure de la deuxième création, *Le jeu du désespoir* a réussi, indirectement, à nommer et à partager son problème (violence du père envers sa famille), ce qu'elle n'osait pas faire autrement. À trente-trois ans, soit seize ans plus tard, elle est

convaincue—grâce à cette création théâtrale—d’avoir échappé au désespoir, à la dépression et vraisemblablement, au suicide. Elle ne pouvait pas se résigner à subir une telle violence. Pour Vincent, Aretoula, et Marie-Sol, les trois auteurs de la troisième pièce, *Un nouveau visage pour Fanny*, leur critique et leur dénonciation sociale leur ont permis de se situer par rapport à l’actualité de l’époque (phénomène de secte et de gourou) et de sensibiliser leur entourage aux dangers de laisser une autre personne faire intrusion dans sa psyché. D’après ces anciens élèves devenus adultes, les bénéfices de ce processus de création théâtrale se sont avérés bien réels.

En fait, pour la plupart, les adolescents savent déjà que la vie est difficile, qu’elle n’a pas toujours un sens ou le sens que l’on voudrait. Malgré cela, en général, ils veulent changer le monde et donner un sens à leur vie. Ils sont sensibles à leur environnement, aux injustices, à la violence, aux guerres et aux problèmes sociaux. Ils posent un regard lucide sur la société et souhaitent créer un réel autre, faire une différence dans ce vaste monde où ils s’inscrivent. Leur théâtre ne faisait pas que divertir, il dénonçait et cherchait à faire réfléchir. À différents degrés, leurs créations théâtrales étaient engagées, elles cherchaient à conscientiser, à sensibiliser ou à dénoncer. En somme, cette expérience théâtrale leur a donné confiance en leurs capacités artistiques d’abord, et réelles ensuite, des capacités de médiateur culturel, médiateur entre leur univers culturel et nous, entre la société et eux. Ainsi, certains d’entre eux ont pu agir sur une réalité complexe même si les résultats n’étaient pas toujours optimaux. Cela dit, leur expérience théâtrale a eu une influence constructive dans leur cheminement parce que si certains d’entre eux considéraient déjà que la vie ou l’organisation sociale telle qu’elle est n’a pas de sens, pour paraphraser Camus dans *L’homme révolté*, leur existence et leurs actions pouvaient tout de même avoir une raison d’être. Lorsque les jeunes se révoltent contre ce qui est insoutenable, cela porte en soi une part d’espérance. D’ailleurs, les trois pièces de théâtre retenues font référence à une réalité insoutenable : la mort d’un enfant, la violence psychologique et physique d’un père, l’abus de pouvoir d’un oncle et la folie d’une famille dysfonctionnelle. En fait, selon Camus, « [...] la révolte est l’une des dimensions essentielles de l’homme [l’être humain]. Elle est notre réalité historique. [...] Cette évidence tire l’individu de la solitude. [...] Je me révolte donc nous sommes » (4^e couverture). Et ensemble, les adolescents ont été les créateurs et les acteurs privilégiés de leur existence, une existence réinventée. Offrons-leur donc une tribune, en l’occurrence la scène, et considérons-les comme des artistes ayant des choses à dire. En milieu scolaire, comme pédagogue, en plus d’avoir des visées artistiques et esthétiques, il est essentiel de faire émerger cette parole adolescente tout en assumant des visées éducatives, sociales et humanistes.

Du point de vue artistique et esthétique

Au fil des années et suite aux entrevues, un constat s’impose : pour rendre un processus de création théâtrale significatif—en lien avec la question du « réel et son double »—, la transposition artistique est primordiale. Autrement dit, un réel transposé offre un espace de liberté qui assure la distance émotive et la confidentialité même si la fable de la pièce est inspirée de la vie d’un ou des élèves ou composée, en partie, de faits réels. Cela favorise une création inédite, un double porteur de sens. Le traitement dramaturgique du temps, de l’espace et de l’action ainsi que l’organisation sémantique des signes de la représentation (continu ou discontinu, homogène ou hétérogène, signes référentiels, historiques, culturels

et autoréférentiels) orientent les élèves vers la fiction. Selon Ubersfeld, construire une fable suppose des choix esthétiques, un jugement et un travail linguistique de l'imaginaire (métonymies, métaphores, symboles, etc.) (281-302). Le jeune se sent libre de créer à partir de ce qu'il est, perçoit et comprend parce qu'aucun lien ni aucune interprétation psychologique n'en découle. C'est grâce à cela que l'élève ose, s'abandonne et prend des risques. Il n'a pas l'impression de se jouer lui-même, il est un personnage et la pièce de théâtre est une fiction. La distanciation lui évite les préoccupations liées à la peur d'être jugé, la peur du ridicule. Cela minimise la censure et l'autocensure. Comme le souligne Boucris : « [...] le jeu institue par sa nature fictionnelle un espace protégé qui permet d'expérimenter » (8). Paradoxalement, la distance permet l'investissement émotif, l'émergence des idées, l'appropriation des savoirs et surtout, le plaisir. De plus, Ubersfeld rappelle que l'univers fictionnel ne peut être fabriqué sans le recours conscient ou inconscient à l'univers de référence de son créateur, à son idéologie. En fait, nous ne pouvons pas nous substituer à nos œuvres, ni à notre culture, notre histoire, notre mémoire. De surcroît, le théâtre peut nous présenter l'être humain dans toute son absurdité jusque dans ses retranchements les plus cruels. Les adolescents comprennent les conventions théâtrales : sur scène, on ne tue pas, on ne brutalise pas réellement. La réalité difficile devient tolérable parce qu'elle est transposée. Il s'agit ici de portée symbolique, de pertinence des signes de la représentation, qu'ils soient opaques ou transparents. Ce passage par un double artistique, en l'occurrence théâtral, apparaît nécessaire, voire salvateur pour certains élèves.

Regardons de plus près les trois créations adolescentes sur le plan esthétique. Pour deux des trois créations, la forme privilégiée n'est pas réaliste. Celle de *Marianne* est symboliste et celle d'*Un nouveau visage pour Fanny* est surréaliste et absurde. Celle du *Jeu du désespoir* vacille entre le réalisme et le poétique. Les élèves se sont éloignés du quotidien, entre autres, par le vocabulaire gestuel, les lieux imaginaires, la construction de scènes en tableaux et une superposition d'événements, d'époques, de temps ou de réalités. De plus, ils ont choisi des sources d'inspiration fort pertinentes. Les élèves de la première équipe, *Marianne*, se sont inspirés de Marie-Antoinette pour le personnage principal et de la pièce musicale *Carmina Burana* de Carl Orff. Ceux de la deuxième équipe, *Le jeu du désespoir*, ont créé une situation à partir d'une réalité insoutenable, la violence d'un père. Enfin, ceux de la troisième équipe, *Un nouveau visage pour Fanny*, se sont inspirés des œuvres de Salvador Dali, du mouvement surréaliste et de l'actualité de l'époque (sectes et gourous) et ont privilégié la comédie.

Évidemment, les élèves devaient intégrer à leur création des éléments du langage dramatique acquis dans une formation préalable. Il y a des points communs entre les trois pièces de théâtre : des tableaux d'immobilités, des mouvements de groupe, un environnement sonore et musical, des objets significatifs, des éléments d'humour et un décor minimaliste. Leurs fables sont discontinues et continues à la fois. Le maquillage et les costumes sont soit réalistes, soit fantaisistes. Les dénouements sont inattendus. L'enseignante a imposé des contraintes pour favoriser la transposition artistique : deux lieux, un imaginaire et un réaliste, des personnages de composition, la création d'une mise en situation à partir des personnages choisis, l'intégration de techniques théâtrales et la conception d'éclairage. Pour la première pièce, *Marianne*, à la toute fin, c'est la poupée représentant la petite fille qui rend fou son porteur. Pour la deuxième pièce, *Le jeu du désespoir*, l'action se termine sur un tableau d'immobilité, la scène de conciliation entre le présent et le passé où on retrouve tous les

personnages. Enfin, pour la troisième pièce, *Un nouveau visage pour Fanny*, c'est la grand-mère qui porte le masque et fuit dans le monde imaginaire de sa petite-fille, ce masque symbolisant les choix déchirants et le non-retour. C'est une fin ouverte qui permet bien des hypothèses : la grand-mère est-elle morte ou réellement partie avec les personnages fantaisistes? L'enfant échappera-t-elle à la folie ambiante de sa famille? Il y a aussi des distinctions appréciables entre ces trois créations au niveau du style et du traitement esthétique : pour la pièce *Marianne*, les élèves ont intégré des marches rythmées, une « voix off », l'agencement de personnages réalistes, fantaisistes et historiques et des anachronismes. Pour *Le Jeu du désespoir*, les élèves ont privilégié les mouvements au ralenti : l'éclairage découpe l'espace scénique en deux lieux distincts (passé et présent). Pour *Un nouveau visage pour Fanny*, quelques-uns ont choisi le jeu masqué et la *commedia dell'arte*; pour le psychiatre autodidacte et les membres de la famille, ils ont intégré des personnages caricaturaux. En fait, seule la petite fille est jouée de façon réaliste. L'action des personnages masqués a lieu pendant que la famille est immobile, et vice versa. Seule l'enfant passe d'une réalité à l'autre. C'est son monde imaginaire à elle. L'ensemble de ces choix esthétiques faits par les adolescents permet l'existence d'un réel transposé, d'un double artistique et riche de sens représenté devant un public que l'on souhaite réceptif.

Du point de vue du spectateur

Selon Ubersfeld, l'univers fictionnel du metteur en scène (donc, du jeune) est en relation avec l'univers culturel et idéologique du spectateur et sa marge de liberté réside dans l'écart entre ces deux univers. Le jeune peut aplanir ou élargir cet écart, s'efforcer de plaire ou, au contraire, déstabiliser le spectateur. Et, entre les deux, les possibilités sont presque infinies. Ubersfeld spécifie que c'est d'autant plus complexe que le public n'est pas UN (horizons et idéologies divers, division sociale). L'adolescent est libre de créer son univers fictionnel dans la mesure où l'enseignant n'assume pas cette mise en scène. Comme adultes, laissons aux jeunes le droit de nous imposer leur univers, voire de nous bousculer un peu. La représentation publique doit avoir un sens, non seulement pour les spectateurs (appréciation, interprétation des signes de la représentation), mais pour les adolescents (valorisation, fierté, engagement). Comme le mentionne Page:

Les adultes sont fiers du devoir accompli. Ils ont permis que la parole des jeunes se libère. Oui. C'est bien. Mais après? Ils s'expriment mieux en faisant du théâtre! Oui, mais aussi que disent-ils? À qui? Qu'allons-nous faire de ces paroles, de ces interrogations sur la société, sur nous, sur eux? [...] Que répondre? [...] Si la parole qu'ils nous adressent n'a aucun effet, croiront-ils longtemps à la puissance du langage? Et à la démocratie? (118-9)

Il est donc important de ne pas détourner le regard et de tenir compte de leurs discours pour ensuite agir en conséquence. Il ne faut pas attendre qu'ils soient désorganisés ni que leur message soit excessif pour leur porter attention. Boucris précise :

Faire du théâtre, c'est chercher d'abord le regard de l'autre sur soi-même devenu fiction. [...] Mais il y a encore le besoin d'être vu, simplement pour exister, ou au-delà pour être connu et

reconnu, dans le double sens du terme. S'y ajoute aussi l'attirance trouble parfois, mais vitale, pour le danger que représente le regard de l'autre. C'est pourquoi il est si important de savoir quoi faire de ce désir. (8)

Guillaumin, tel que cité par Laporte, nous met en garde : « si l'œuvre, qui est pour le créateur une partie de lui-même, est rejetée par le public lors de l'épreuve de la réalité elle revient sous forme d'un introject destructeur à l'intérieur du monde intime de son créateur » (Laporte, « Création collective » 14). En milieu scolaire, on se doit d'être vigilants. La situation est délicate; toute représentation publique comporte des risques. Et c'est à minimiser cette part de risque que l'enseignant doit s'employer. C'est sa responsabilité.⁵

En fait, les adolescents ont tous besoin de reconnaissance et parfois même de réparation. Le double théâtral (pièce et personnage) peut-il offrir cette reconnaissance aux jeunes? Un réel artistique non reconnu ou banalisé peut être l'équivalent d'une non-existence de ce réel. C'est particulièrement vrai pour ceux qui sont abusés, manipulés, victimes d'intimidation ou de violence. Si personne n'admet leur réalité pour ce qu'elle est, alors ils se diront qu'ils ont peut-être tout imaginé ou mal compris. Cela peut avoir des conséquences catastrophiques; le déni, la dénégation ou la banalisation d'un problème par l'entourage, les pairs, la famille et finalement eux-mêmes peut mener à la folie. Les jeunes ne sont pas à l'abri des névroses, des dépressions et, comme les statistiques le démontrent, du suicide. En fait, par le truchement du symbolique, le jeune a la possibilité de faire face à sa réalité pour ce qu'elle est. Autrement dit, c'est parce qu'elle existe sur le plan symbolique qu'elle est reconnue. La création d'un double théâtral et sa représentation publique confirment à l'adolescent que sa perception du réel correspond bien à sa réalité. Ils sont environ quatre cents spectateurs à reconnaître cette réalité avec lui. Cela sert à valider sa position et ainsi à consolider sa confiance en son jugement et son discernement. Sa création est devenue une œuvre d'art appréciée et applaudie. Comme le mentionne Laporte : « le sujet tentera de se réparer lui-même en utilisant le théâtre pour faire les rencontres qui n'ont pas eu lieu dans sa famille. [...] Le théâtre fournit un cadre qui remplace la famille et permet de compenser les déficits identitaires » (« Le jeu d'acteur » 62). Cela permet « la rencontre symbolique en mettant des mots à la place du manque » (Laporte, « Création collective » 21). La création théâtrale peut être une première réponse positive à une demande d'aide, si tel est le cas. Les élèves peuvent être influencés, voire transformés par cette expérience artistique. Pour Laporte, le besoin de se réparer est au fondement même de toute démarche de création. Alors, aussi bien combler ce besoin à l'adolescence, en milieu scolaire, et leur donner la possibilité, un tant soit peu, de commencer à se réparer avant l'âge adulte, si besoin il y a. De toute façon, selon Rosset (*Le réel*), lorsque la réalité est insupportable, l'individu s'invente un double pour pallier manques ou lacunes. Certaines injustices ne sont admises, comprises ou abordées — voire abordables — que par le biais de la « re-présentation ». La création théâtrale invite donc les adolescents à ne pas se réfugier dans le déni ou l'illusoire. Comme le précise Rosset : « L'imaginaire est un des modes de préhension du réel alors que l'illusoire est le mode par excellence de dénégation du réel » (85). Bref, par la représentation publique, les adolescents ont l'opportunité d'aplanir un présent ou un passé difficile au bénéfice d'un présent artistique et gratifiant.

Chaque pièce de théâtre présentée devient à son tour un nouveau réel (celui de la représentation) qu'il est difficile d'ignorer. Bien sûr, comme l'explique Mannoni, par un

processus d'économie psychique et pour toutes sortes de raisons, certains spectateurs peuvent nier, en tout ou en partie, cette représentation du réel : « je sais bien, mais quand même... » (7-31). Celui-ci ajoute : « une croyance peut se maintenir malgré le démenti de la réalité » (19). Qui plus est, certaines personnes peuvent reconnaître la réalité ou le problème au moment présent—à la soirée théâtrale—et faire preuve de déni, de dénégation ou de banalisation ensuite, et ce, malgré l'évidence du problème qui perdure. Car comme le constate Rosset : « Rien de plus fragile que la faculté humaine d'admettre la réalité » (*Fantasmagories* 7). Le théâtre n'est pas magique et chaque spectateur est responsable de sa compréhension du monde ou de la suite qu'il donne aux événements (par exemple, la remise en question du père de Maria, l'auteur de la deuxième pièce de théâtre, *Le jeu du désespoir*, fut malheureusement de courte durée). En résumé, lorsque le réel est transposé de façon théâtrale, il y a plus de chance pour que le spectateur le perçoive ou le reconnaisse pour ce qu'il est, qu'il puisse le supporter même s'il est inacceptable,⁶ d'autant plus que les jeunes, le temps d'une soirée, nous impressionnent par leur talent et leur passion. En général,—pour ne pas dire toujours—, les spectateurs sont émus, les applaudissements sont chaleureux, les ovations nombreuses et les commentaires élogieux.

Conclusion

L'analyse des trois créations théâtrales a démontré que la question du « réel et son double » se dégage inévitablement du travail des adolescents et s'inscrit de façon constructive dans leur cheminement d'un point de vue éducatif, artistique et relationnel. La reconnaissance de leur réalité et de leur potentiel en a fait une expérience déterminante. Les six anciens élèves devenus adultes, que nous avons interrogés, ont affirmé, avec le recul des années, que la création d'un double transposé et mis en scène a facilité une distance indispensable avec leur réel difficile ou intolérable. Au moment de l'adolescence, les jeunes ont eu la possibilité d'aborder leur réalité avec plus d'assurance et de maturité. Pour Lenoir et Sauvé, un « projet signifiant en regard des réalités du milieu de vie devient alors un créneau privilégié pour une intégration globale des contenus, des démarches, des apprentissages et des savoirs » (126). Par conséquent, ce processus de création théâtrale a permis l'appropriation et le transfert de savoirs complexes dans des contextes similaires et différents (réinvestissements de plus en plus complexes). Leur création théâtrale est devenue un lieu privilégié pour maximiser leurs potentialités (capacité d'adaptation, pensée et attitude créatives, jugement critique, responsabilisation, indépendance d'esprit) et ainsi favoriser les réinvestissements possibles de leurs apprentissages.

Qui plus est, certaines prises de conscience peuvent advenir des années plus tard. La création est celle des jeunes et ce sont eux qui interprètent, dans tous les sens du terme. Ils ont créé un univers idéal dans lequel ils ont joué un rôle désiré. Leur création théâtrale est devenue le symbole de leurs aspirations personnelles et sociales, elle exprime leur conception du réel telle que perçue à l'adolescence. Mais, indépendamment de toute analyse, c'est avec justesse que Lévy, cité dans Lenoir et Sauvé, nous met en garde contre l'illusion de vouloir saisir le « réel » dans son intégralité. D'après lui, cette illusion serait

d'autant plus dangereuse qu'elle s'ignorerait : [elle tendrait à] réduire le « réel » à ce qui est intelligible, représentable. Dans cette perspective, la visée consistant à vouloir saisir ce « réel » dans sa globalité, aboutit paradoxalement à nier dans ce « réel » tout ce qui résiste à cette appréhension, tout ce qui échappe aux règles de la pensée logique—l'aléatoire, le désordre, l'inachevé, le non-sens. (135)

Sans vouloir faire de jeu de mots, au théâtre, le « réel » va bien au-delà de ce qui est représentable, bien au-delà de la représentation.

Cela dit, par l'intermédiaire de leurs créations théâtrales en milieu scolaire—un milieu protégé—il apparaît évident que les adolescents étaient à la recherche de sens et qu'ils en étaient conscients (métacognition, réflexion existentielle, critique sociale, pouvoir d'indignation). Cela a mis à jour leurs ressources, leur valeur intrinsèque et profonde d'être humain. Ce fut une expérience signifiante et constructive, voire constructiviste. Après mûre réflexion, comme pédagogue, je conserve une certitude : comme expérience esthétique et humaine, les créations théâtrales de ces jeunes sont aussi pertinentes et nécessaires que les nôtres, pour ne pas dire davantage. Et si l'enseignement des arts en milieu scolaire a un sens, c'est celui-là. En somme, lorsque le pédagogue réussit à réunir des conditions favorables, lorsque les élèves se respectent mutuellement et s'investissent entièrement dans le processus de création, lorsque la relation pédagogique en est une de confiance et d'empathie, ultimement, il est possible que l'influence de cette expérience aille bien au-delà des attentes pédagogiques et artistiques, que le sens profond puisse se situer du côté de l'existence même. En fait, ma recherche a démontré que

le sens profond d'une telle expérience se situe du côté de l'être, de l'existence—encore plus que les savoirs faire, agir ou apprendre—avec et au-delà du savoir-être, il s'agit de l'être au monde, de l'existence, du savoir-être au monde en relation avec les autres et le monde de la vie. (Hamel, *L'impact de la création* 222)

Il s'agit donc, pour l'adolescent, de prendre conscience de son droit à l'existence, le droit d'exister en tant qu'être social, comme individu à part entière faisant partie intégrante d'un groupe, d'une société, d'une culture. C'est « le droit profond et inaliénable que chaque être humain devrait s'attribuer ; être soi dans ce monde comme je me perçois et me conçois; le pouvoir d'être et d'assumer ce que je suis » (Hamel, *L'impact de la création* 222). Par le biais de leurs créations théâtrales, les anciens élèves ont légitimé leur être et donné un sens à leurs actions. Ils ont mis en scène leurs perceptions, leur vision du monde, leurs aspirations, leurs révoltes. C'est une démarche artistique à travers laquelle ils ont choisi de s'engager en relation avec les autres (subjectivités et intersubjectivités créatrices, intentionnalités partagées vers un but commun, plaisir). C'est une intention irrésistible, pour eux et pour elles, de revisiter la société avant de s'y investir pleinement. C'est une expression authentique pour que leur conscience d'être se donne le droit d'exister en relation avec les autres dans ce monde auquel ils appartiennent, dans ce monde qu'ils souhaitent transformer. Le travail de création théâtrale auprès des jeunes est « une forme d'engagement; [un engagement] auprès d'eux bien sûr, mais [un engagement] social aussi » (Hamel, « La distribution, la création » 144). Ces adolescents ont été coresponsables de leurs apprentissages et de leur développement global

en coopération avec leurs pairs et leur enseignante. C'est un processus fort complexe, une stratégie cognitive personnalisée et originale dont ils ont été les acteurs, voire les créateurs. Pour Bernard Charlot, « un savoir n'a de sens et de valeur qu'en référence aux rapports qu'il présuppose et qu'il produit avec le monde, avec soi-même, avec les autres » (70). Enfin, si les chefs-d'œuvre sont l'ensemble des œuvres qui traversent le temps, les cultures ou les modes, les trois créations adolescentes qui ont survécu à l'épreuve du temps sont assurément des chefs-d'œuvre.⁷

Notes

- 1 Le titre de cette thèse de doctorat en études et pratiques des arts de l'Université du Québec à Montréal est : *L'impact de la création théâtrale au secondaire : pour une compréhension phénoménologique du potentiel transdisciplinaire de l'enseignement de l'art dramatique en milieu scolaire*. Elle est disponible à l'adresse suivante : <http://www.archipel.uqam.ca/7620/1/D2886.pdf>.
- 2 Les représentations publiques ont eu lieu à l'auditorium de l'école secondaire de Mortagne à Boucherville (mai 1989) et au Théâtre de la Ville avec des jeunes de l'école secondaire Jacques-Rousseau à Longueuil (mai 1992). Les entrevues ont duré entre 2 et 4 heures chacune et elles ont eu lieu de 16 à 20 ans après l'expérience vécue.
- 3 « avant de signifier imbécile, idiot signifie simple, particulier, unique de son espèce » (Rosset, *Le reel* 52).
- 4 Lors de l'entrevue au printemps 2008, on a senti un malaise et on n'a pas insisté. Elle a tout de même dit que son père avait quitté la salle avant la fin du spectacle et ne lui avait jamais reparlé de cette pièce. Est-ce significatif? Elle seule peut répondre.
- 5 Je tiens à spécifier que nous n'avons jamais été témoin d'un rejet des œuvres adolescentes. Mais cela demeure une éventualité. Il faut donc en tenir compte lorsqu'on décide d'orienter des jeunes vers la représentation publique.
- 6 Deux jours avant la soirée théâtrale du 12 mai 1992 au Théâtre de la Ville à Longueuil, un adolescent de 14 ans (2^e secondaire.) de l'école Jacques-Rousseau a tué ses parents et son frère de décharges de fusil de calibre 12 (deux meurtres prémédités et un non prémédité). On a dû modifier l'ordre des représentations et mettre *Le jeu du désespoir* avant la pause pour faire réfléchir les spectateurs. On a remplacé cette pièce sur la violence familiale par une adaptation des *Voisins* de Claude Meunier pour alléger l'atmosphère. Malgré cela, à l'entracte, plusieurs parlaient de la pièce *Le jeu du désespoir* et du génie des jeunes à dénoncer la violence, et ce, malgré la scène du meurtre du père à la fin (meurtre symbolique).
- 7 L'auteure est décédée avant la publication de ce texte.

Annexe 1 Tableau des différents projets de création théâtrale

Projets de création théâtrale à partir de thèmes choisis par les élèves

— Annie et Nathalie : *Marianne*, création sur la vie après la mort et la folie inspirée de Marie-Antoinette et de la pièce musicale *Carmina Burana* de Carl Orff (3^e secondaire, 14 et 15 ans), école secondaire De Mortagne à Boucherville (milieu favorisé; certains élèves sont issus de la classe moyenne).

— Maria : *Le jeu du désespoir*, création sur la violence d'un père envers sa famille (4^e secondaire, 17 ans), école secondaire Jacques-Rousseau à Longueuil (classe moyenne; plusieurs élèves étaient issus de familles pauvres).

Projet de création théâtrale à partir d'un artiste ou d'un courant artistique choisi par les élèves (projet interdisciplinaire en arts)

— Vincent, Aretoula et Marie-Sol : *Un nouveau visage pour Fanny*, création inspirée de Salvador Dalí et du surréalisme sur les thèmes de la folie, du phénomène des sectes et de l'enfermement psychique (5^e secondaire, 16 et 17 ans), école secondaire Jacques-Rousseau à Longueuil (classe moyenne et défavorisée; plusieurs élèves étaient issus de familles pauvres).

Ouvrages Cités

Archambault, Andrée et Venet, Michèle. « Le développement de l'imagination selon Piaget et Vygotsky : d'un acte spontané à une activité consciente. » *Revue des sciences de l'éducation* 33.1 (2007) : 5-24. Imprimé.

Boucris, Luc. « Théâtre : un si fréquent désir. » *Le désir de jouer*. Ed. Luc Boucris, Paris : ADAPT Édition, Librairie théâtrale, 2000. 5-12. Imprimé.

Camus, Albert. *L'homme révolté*. Paris : Éditions Gallimard, 1951. Imprimé.

Charlot, Bernard. *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris : Économica-Anthropos, 1997. Imprimé.

Hamel, Monique. « La distribution, la création et la construction de personnages en milieu scolaire. » *Les Cahiers de théâtre Jeu* 128 (2008) : 139-44. Imprimé.

— . *L'impact de la création théâtrale au secondaire : pour une compréhension phénoménologique du potentiel transdisciplinaire de l'enseignement de l'art dramatique en milieu scolaire*. Thèse de doctorat en études et pratiques des arts inédite, Université du Québec à Montréal, 2015. Imprimé.

Laporte, Michel. « Création collective au théâtre et psychodrame. Parallèle différencié. » *La grande réplique* 2.3 (1978) : 13-21. Imprimé.

— . « Le jeu d'acteur comme réparation. » *Le désir de jouer*. Ed. Luc Boucris, Paris : ADAPT Édition, Librairie théâtrale, 2000. 55-64. Imprimé.

Lefebvre, André. *À la rencontre de Gisèle Barret*. Québec, Outremont : Éditions recherche en expression, 1989. Imprimé.

Lenoir, Yves et Lucie Sauvé. « De l'interdisciplinarité scolaire à l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement : un état de la question 2 — interdisciplinarité scolaire et formation interdisciplinaire à l'enseignement. » *Revue française de pédagogie* 125 (1998) : 109-46. Imprimé.

Mannoni, Octave. *Clefs pour l'imaginaire ou l'autre scène*. Paris : Éditions du Seuil, 1969. Imprimé.

Page, Christiane. « À l'école, un théâtre en liberté. » *Le désir de jouer*. Ed. Luc Boucris. Paris : ADAPT Édition, Librairie théâtrale, 2000. 107-20. Imprimé.

Rosset, Clément. *Le réel et son double*. Paris : Éditions Gallimard, 1976. Imprimé.

— . *Fantasmagories suivi de le réel, l'imaginaire et l'illusoire*. Paris : Les éditions de minuit, 2006. Imprimé.

Ubersfeld, Anne. *L'école du spectateur*. Paris : Les éditions sociales, 1991. Imprimé.

Winnicott, Donald W. *Jeu et réalité*. Traduit par C. Monod et J. B. Pontalis. Paris : Gallimard, 1975 [1971]. Imprimé.