

Procédé, système et identité culturelle*

par

Roger Parent
Faculté Saint-Jean
University of Alberta
Edmonton (Alberta)

RÉSUMÉ

Ce troisième article de la série sur le projet «Pour une théâtralité franco-albertaine» analyse les procédés de jeu transmis par les professeurs participants du Québec aux stagiaires francophones de l'Alberta. L'étude systémique de l'art de l'acteur permet de vérifier la valeur opératoire des principes méthodologiques et esthétiques du Cercle linguistique de Prague pour l'analyse sémiologique du jeu. De plus, un réexamen critique des hypothèses initiales de la démarche fait voir les limites du modèle de culture de Lotman et ouvre la porte à une analyse complémentaire des facteurs extratextuels impliqués dans la dynamique de la création culturelle.

ABSTRACT

This third article of the series on the project "Pour une théâtralité franco-albertaine" examines the acting techniques developed during the training process. This study of the actor's art as a system tests the functional value of the methodological and esthetic principles of the Prague Linguistic Circle for the semiotics of acting. A critical reexamination of the project's initial hypotheses brings to light limits in Lotman's model of culture and

* Cet article est le troisième d'une série de six articles qui paraîtront dans les *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*. Le premier article, intitulé «"Pour une théâtralité franco-albertaine": survol et genèse», est paru dans le numéro précédent (vol. 6, n° 1, printemps 1994, p. 27-46). Le lecteur pourra lire, dans le présent numéro, le deuxième, «Histoire orale et création dramatique: stratégies nouvelles en milieu minoritaire» (p. 247-272), et le quatrième, «Le concept de l'interprète culturel dans la formation des artistes» (p. 297-320). Les deux autres textes paraîtront au printemps 1995 (vol. 7, n° 1) et à l'automne 1995 (vol. 7, n° 2). [note de la rédaction]

demonstrates the necessity for a complementary analysis of the extratextual factors implied in the dynamics of cultural development.

Au plan théorique, cet article vise essentiellement à déterminer la qualité opératoire des concepts du procédé et du système dans une démarche de création culturelle. L'analyse des procédés transmis dans le cadre du programme de formation professionnelle d'acteur, «Pour une théâtralité franco-albertaine» (PUTFA), recherchera la dynamique systémique sous-jacente à l'échange entre quatre professeurs d'art dramatique de Québec¹ et une dizaine d'artistes francophones de l'Alberta. Cette mise en situation avait comme objectif premier de vérifier l'importance évolutive attribuée par Chklovski au procédé artistique et, ainsi, de mieux en comprendre le fonctionnement:

Tout le travail des écoles poétiques n'est plus alors qu'une accumulation et révélation de nouveaux procédés pour disposer et élaborer le matériel verbal, et il consiste beaucoup plus en la disposition des images qu'en leur création (Chklovski, 1965, p. 78).

Le modèle complémentaire de Tynianov sur l'évolution des systèmes esthétiques servira à placer les procédés enseignés dans leur contexte et à situer la pédagogie des professeurs participants du Conservatoire d'art dramatique de Québec par rapport au devenir de cette institution. Défini comme un ensemble d'éléments qui «se trouvent en corrélation mutuelle et interaction» (Tynianov, 1965, p. 123), le système comprend à la fois une fonction synnyme qui régit les rapports intrasystémiques, et une fonction autonome par laquelle s'opère la mise en relation extrasystémique d'un élément avec les composantes dans d'autres systèmes.

En revanche, cette approche ne prétend pas traiter du «système» de jeu enseigné au Conservatoire, ni même suggérer que cette école de théâtre en ait un. L'analyse veut inventorier les techniques abordées dans le projet PUTFA seulement, et ce, dans l'intention de dépister les *patterns* et les constantes qui en ressortent. Nous croyons pouvoir ainsi documenter et préserver l'essentiel d'une rencontre à la fois pédagogique, interculturelle et artistique, et espérons démontrer par surcroît la valeur des notions du système et du procédé pour l'étude sémiologique du

jeu. L'interprétation des éléments récurrents dans les modules de formation se fera d'après les principes analytiques du Cercle linguistique de Prague dont nous retenons surtout les éléments de fonction, de hiérarchie et de dominante, de signe et de norme esthétiques (Travaux du Cercle linguistique de Prague, 1968). Le tout créé par les rapports entre ces composantes constituera, pour nous, l'ébauche d'un style de jeu propice à répondre à la problématique culturelle posée par l'initiative.

«Pour une théâtralité franco-albertaine»: hypothèses initiales

Le projet PUTFA entamait l'adaptation de la formation d'acteurs aux besoins de la culture des francophones de l'Alberta et, par extension, de l'Ouest. L'identification de ces besoins nous semblait pouvoir se faire à l'aide de la sémiologie; inversement, l'utilisation des modèles sémiologiques de culture pour la création culturelle permettrait de vérifier l'aspect fonctionnel de la théorie. À cet égard, le modèle de Lotman distingue trois fonctions culturelles majeures: mémoire collective, programme d'action et appareil générateur de textes nouveaux (Ivanov *et al.*, 1974). Au lieu de faire du développement culturel «en général», ces fonctions offraient des points d'ancrage permettant de rattacher une stratégie d'intervention à une dynamique culturelle réelle. La culture étant envisagée comme une «hiérarchie de systèmes signifiants couplés dont la corrélation se réalise dans une large mesure par l'intermédiaire de leur rapport au système de la langue naturelle» (Ivanov *et al.*, 1974, p. 147), l'intervention se trouverait nécessairement reliée aux autres sphères de la vie collective. Les répercussions senties à travers ces systèmes de réseaux stimuleraient alors la vitalité ethnolinguistique du milieu. Par exemple, la création d'un musée, tout en activant et en développant la mémoire collective, nécessite des textes explicatifs et met en branle un processus de production textuelle qui, par la suite, peut avoir des implications pour l'industrie de l'édition, les librairies, le système pédagogique, etc.

Selon Lotman, le texte constitue l'unité fondamentale de tout système culturel. Le terme est utilisé ici dans le sens de tout système d'expression, écrit ou oral, ayant «la faculté de se présenter sous un certain rapport (dans le système de signaux fonctionnant dans une collectivité) en tant que "notion élémentaire"» (Lotman et Pjatigorski, 1969, p. 205). Prière, danse, statue, poème, texte juridique, texte scientifique, ces

textes culturels représentent les moyens par lesquels une communauté se signifie à elle-même et se communique aux autres. Toute initiative visant à stimuler la création de nouveaux textes toucherait ainsi à un paradigme important de la culture franco-albertaine.

Le jeu d'acteur constitue un texte en tant que phénomène et signe culturels. Appuyés nécessairement sur le non-verbal de la culture desservie, le jeu et le type de théâtre qui en ressort reflètent l'attente esthétique de la collectivité et des artistes par rapport à cet art. Les improvisateurs ont créé la tragédie de la Grèce antique (Aristote, 1961); ils ont préparé la voie à Goldoni et à Molière (Wilson et Goldfarb, 1983; Lecoq, 1987). Le développement du jeu d'acteur semble alors constituer le préambule indispensable à l'évolution d'une dramaturgie indigène (Parent, 1995). Dans le projet PUTFA, la recherche d'un jeu d'acteur adapté à la spécificité culturelle des francophones de l'Ouest, en termes des conditions tant de production que de création, poserait conséquemment les bases d'une production textuelle écrite. L'aspect peu articulé de la culture franco-albertaine trouve sa cause dans un milieu hostile à l'épanouissement du français dans l'Ouest. Privés pendant un siècle d'institutions aussi essentielles qu'un système scolaire, les francophones de l'Alberta forment la contrepartie de la culture officielle, majoritaire, anglophone: «On peut dire à ce propos qu'à chaque type de culture correspond son type de chaos [...] Chaque type historiquement donné de culture a son type de non-culture qui lui appartient» (Ivanov *et al.*, 1974, p. 127). La non-culture n'implique pas une culture moindre, «non-organisée», mais une culture «autrement organisée». Comme le souligne Lotman, le passage du non-texte au texte peut alors servir de puissant stimulant au développement culturel des deux sphères. Or, les Franco-Albertains ont nouvellement reconquis leur droit à des écoles et à la gestion scolaire². Ils doivent assumer une énorme tâche de création culturelle dont un aspect majeur nous semble être la capacité de créer de nouveaux textes, en particulier des œuvres esthétiques qui donneront expression à leur identité collective depuis longtemps refoulée. La création de produits culturels favorisant le passage du non-texte au texte pourrait ainsi, selon nous, provoquer un changement dans la ligne de démarcation entre la non-culture et la culture. En d'autres mots, nous visions une production artistique qui susciterait une reconnaissance du

statut de la culture francophone dans les sphères non artistiques de la vie albertaine. Rappelons le rôle des artistes dans la Révolution tranquille au Québec.

Par contre, le modèle de Lotman pose problème. Faut-il conclure qu'une communauté sans textes oraux et écrits se trouve sans culture? Ou encore, Lotman définit la communication artistique par un parallélisme établi entre la structure de l'œuvre artistique et les influences extratextuelles dans les sphères avoisinantes: «Il convient de souligner que la structure extratextuelle est aussi hiérarchisée que le langage de l'œuvre artistique en entier» (Lotman, 1973, p. 90). Que faire lorsque ces systèmes sociaux sont inexistantes, ou presque? Comment l'artiste peut-il communiquer avec une culture fragmentée, qu'il arrive mal à identifier, qu'il ignore ou qui s'ignore elle-même?

Les modèles de culture

Ces interrogations illustrent bien les limites de nos hypothèses initiales (Parent, 1994b). Les concepts du procédé et du système établissent le cadre pour l'analyse immanente, structuraliste, du jeu comme tel, considéré en fonction des «seules relations des termes intérieurs à cet objet» (Dubois *et al.*, 1973, p. 250). Les difficultés soulevées font appel à des paramètres plus larges, sémiologiques, pour rendre compte de l'influence structurante du contexte communicatif sur le jeu comme système de signes. Cette problématique trouve ses racines dans la distinction fondamentale de Tynianov entre les structures intratextuelles et extratextuelles. Reprise dans le Cercle linguistique de Prague dont les travaux alimenteront la théorie culturelle de Lotman cinquante ans plus tard (Winner, 1979), la question de l'extratextuel s'insère dans un mouvement de pensée qui a duré trois quarts de siècle et dans lequel on voit s'opérer le passage du formalisme au structuralisme à la sémiologie; «par le jeu subtil des tendances assimilatrices, les hésitations de l'un se transforment soudainement en certitudes pour l'autre» (Francœur et Francœur, 1993, p. 8).

Au cœur de la problématique se trouve la notion de signe et, plus particulièrement, celle du signe artistique: comment l'identifier en tant qu'unité fondamentale du système, particulièrement dans l'œuvre esthétique? Comment en décrire la dynamique? De nombreux chercheurs avaient déjà signalé

l'importance d'élargir le modèle du signe pour faire face aux difficultés théoriques et méthodologiques soulevées, difficultés qui remettaient en cause la viabilité même de l'entreprise sémiologique: «il faut dépasser la notion saussurienne du signe comme principe unique, dont dépendraient à la fois la structure et le fonctionnement de la langue» (Benvéniste, 1969, p. 135).

Dans la deuxième année de planification (Parent, 1994a), nous avons pu élargir nos assises théoriques à l'aide du modèle de culture développé par le Groupe de recherche en phanéroscopie de la culture (GREPHAC) à l'Université Laval et dans lequel on retrouve l'intégration de la théorie esthétique de Lotman à la sémiotique de Peirce:

dans leur intérêt pour le *texte*, défini comme unité minimale de la culture, et pour sa "vérité" obligée, les *Thèses pour l'étude sémiotique des cultures* rejoignent les positions de Peirce quant à la vérité de l'art et à celle de la science (Francœur et Francœur, 1993, p. 50).

Avec le concept de l'interprétant, «ces autres signes équivalents ou plus développés que les premiers dont ils livrent la signification» (Francœur et Francœur, 1993, p. 51), le signe triadique de Peirce incorpore la subjectivité du sujet percevant dans la sémiosis. Transposée au niveau de la culture, cette sémiotique a fourni des éléments de réponse aux trois problématiques soulevées. Le non-dit collectif a pu être réexaminé en tant qu'étape évolutive dans le développement culturel. Le concept de l'*interprète culturel* a suggéré des stratégies de sensibilisation pour faciliter la communication entre les artistes de diverses cultures francophones. La théorie du *moi artiste* a présenté une démarche ontologique de construction d'identité, tant personnelle que collective, à travers le processus de création et de formation artistiques pour faire face à l'absence de parallélismes entre l'art et la société.

Nous aborderons donc l'analyse de la formation dans le projet PUTFA en deux temps. Cet article traitera du système immanent qui se dégage de l'enseignement transmis. Le second, intitulé «Le concept de l'interprète culturel dans la formation des artistes» (Parent, 1994c), fera l'analyse de la mise en situation de ce système dans le contexte d'une communauté où le public et les artistes sont aux prises avec des identités culturelles multiples et fragmentées. Au plan méthodologique, cette étude à deux volets demeure néanmoins constante par

rapport aux prémisses fondamentales du corpus. Comme deuxième et huitième thèses, Lotman et ses co-auteurs spécifient que l'analyse immanente doit constituer la première étape du travail afin de cerner «la composition et les corrélations des sous-systèmes sémiotiques particuliers» (Ivanov *et al.*, 1974, p. 130). L'unicité de la structure relevée permet alors de formuler des hypothèses sur le rôle structurant des influences environnantes: «le rapport de l'ensemble des éléments fixés dans le texte à l'ensemble des éléments à partir duquel fut réalisé le choix de l'élément utilisé donné» (Lotman, 1973, p. 90). Cette progression respecte également le déroulement pédagogique du programme de formation. Un volet en interprétation (deux modules³ à l'automne de 1993) a été suivi d'un volet en création (deux modules en improvisation et en écriture collective) au printemps de 1994. En interprétation, une entrevue avec Paule Savard fournira un aperçu global des méthodes utilisées. Nous chercherons ensuite à voir de quelle façon ces principes se sont manifestés concrètement dans l'enseignement au moyen d'une micro-analyse des principaux procédés véhiculés par la pédagogie de Jean Guy. Dans le volet de la création, nous chercherons moins à identifier les procédés individuels qu'à travailler au niveau de la macro-analyse pour cerner de quelle façon les interventions de Marc Doré et de Jacques Lessard ont progressivement amené ces procédés à se combiner entre eux pour créer un tout cohérent dans le jeu et ensuite dans l'écriture collective. Comme une série d'échantillonnages, ces points de vue descriptifs multiples visent à assurer la représentativité du compte rendu.

Le «jeu vrai»: un modèle implicite

Dans une entrevue qui a eu lieu le 9 décembre 1993 à Edmonton, Paule Savard répondait spontanément à des questions générales sur le jeu développé au Conservatoire d'art dramatique de Québec, approche désignée sommairement par les professeurs eux-mêmes comme la recherche d'un «jeu vrai». Cet entretien tentait de situer l'intervention du Conservatoire par rapport à deux pôles: son devenir synchronique, à l'époque actuelle, et une perspective diachronique de son cheminement historique. Les réponses citées doivent être prises dans leur contexte: des réflexions à voix haute d'une artiste qui a accepté de parler de son vécu comme partie de la première génération de professeurs québécois dans les écoles de théâtre au Canada.

1. La fonction synnome

Déjà en partant, les limites de l'approche immanente se manifestent. À la question hautement personnalisée du cheminement artistique s'ajoute le facteur de la relation pédagogique qui relativise d'emblée la notion de procédé. L'enseignement dépasse l'aspect purement technique de l'apprentissage artistique et fait appel à une rencontre véritable entre le pédagogue et l'apprenti, d'où la condition préalable à la transmission vitale de cet art: «trouver les moyens pour que la personne se révèle à elle-même». Ce point de vue pédagogique comporte cependant un avantage imprévu pour l'analyse. Georges Mounin avait signalé la difficulté de créer une théorie objective du théâtre (ce qu'il appelle une sémiologie théâtre *sui generis*) à partir de témoignages des artistes qui doivent décrire «à l'aide de mots des expériences biologiques, psychologiques, esthétiques souvent aux frontières de l'incommunicable» (Mounin, 1969, p. 173). À cet égard, les artistes-pédagogues sont plus habilités à objectiver et à communiquer par rapport au «métier» et peuvent alors plus facilement articuler les procédés et les *credo* esthétiques impliqués dans un processus de formation à cause de la nature même de l'enseignement. Il n'y a pas de recettes en art, mais chaque génération et chaque milieu développent des «façons de faire» qui, dans le contexte de cette analyse, constituent le point de départ de l'étude sémiologique du jeu théâtral.

Ces techniques, nous le rappelle Paule Savard, ne marchent pas pour tous les individus; les pratiques pédagogiques des professeurs du Conservatoire varient selon le degré d'expérimentation et l'orientation des recherches individuelles. Par contre, la quête de l'Absolu impose, tant chez l'artiste que chez le pédagogue, l'impératif d'une recherche et d'une formation continues. Dans l'ensemble, Paule Savard résume ces tendances multiples au Conservatoire comme une consolidation des acquis caractérisée par la libération de l'expression artistique individuelle, l'intégration du corps dans le jeu et une «débrouillardise théâtrale» provenant de la valorisation accordée au développement de compétences en création. Elle signale également une préoccupation continuelle au plan langagier pour que «notre langue d'aujourd'hui, telle qu'on la parle, puisse atteindre nos aspirations théâtrales et une noblesse aussi».

La présence de ces acquis permet de voir qu'en dépit de la personnalisation de la formation et de la multiplicité des approches, le jeu théâtral possède néanmoins son autonomie systémique. Le jeu est le jeu précisément parce qu'il n'est pas autre chose. La pratique pédagogique peut ainsi transcender les milieux, du moins partiellement, à cause de la nature immanente de cet art en tant que système de communication esthétique: «Je crois qu'on est toujours pareil avec tout le monde. Ce que je cherche en théâtre, moi, je l'ai cherché ici avec vous autres, comme je le cherche au Conservatoire». Cette autonomie crée l'essence même de la théâtralité, selon Paule Savard, d'où sa valorisation de l'indépendance artistique par rapport à divers types d'agendas.

De ce principe, on peut inférer que «la théâtralité franco-albertaine», comme toute autre problématique, trouverait les éléments de réponse recherchés dans et à travers le théâtre: «Je ne crois pas qu'on doit se servir du théâtre pour faire quelque chose nécessairement. Je crois qu'on doit être au service du théâtre [...]». Tout en reconnaissant qu'il existe différents *credo* esthétiques au théâtre, Paule Savard privilégie celui qui vise à «parler aux gens profondément dans leurs préoccupations profondes»: «tout à coup ils disent: "C'est moi ça!" Et ils communient avec ça parce que c'est eux-autres, profondément, comme un miroir tout à coup». Ce type d'expression dramatique dépasse l'identité culturelle pour situer l'identification du public à un niveau plus profond: «Plus on va loin là-dedans, plus le théâtre s'élève, à mon avis».

La participation émotive du spectateur à l'univers fictif comporte des conséquences pour le jeu d'acteur. L'interprète doit surtout être crédible afin de rejoindre le public dans son fond humain, anthropologique. Pour qu'un public y croie, l'acteur doit croire aussi, non seulement dans son jeu, mais en lui-même:

Il faut qu'il le joue à un tel point qu'il se prenne pour l'autre avec toute sa détresse et avec toutes ses émotions, avec toute son intelligence [...], avec tout son côté "pas beau". En fait, c'est ça le travail théâtral.

Le style de jeu prôné contient ainsi une vision implicite de la théâtralité visée.

Pour atteindre ce niveau de profondeur dans le jeu, la formation d'acteur nécessite une rééducation du corps et de la

sensibilité. L'artiste prend conscience de ses ressources intérieures et apprend à s'ouvrir aux rythmes et aux sensations du monde qui se sont déposés dans son être: «Mais on a tous les humains en nous. Et je dirais même qu'on a plus que ça, on a la nature, on a l'océan, on a les oiseaux, on a tout ça en nous. On les porte en nous parce qu'on le vit». La prise de conscience de soi et du monde oblige l'individu à dépasser son identité personnelle pour retrouver «la grande identité de la nature humaine». Comme pont entre la théâtralité visée et l'intégration au jeu des ressources individuelles se trouve le texte, dont les impératifs formels (personnage, situation, etc.) obligent l'artiste à savoir «exactement ce qu'[il] est en train de vivre, en train de jouer» pour communiquer efficacement.

2. La fonction autonome

La finalité visée par l'expérience théâtrale nécessite la création de liens extratextuels avec plusieurs types d'influences pour fusionner les attentes du public et les aspirations des artistes dans une même expérience esthétique: styles de jeu, écoles de théâtre, facteurs socioculturels. La création d'une théâtralité propre à une culture relève ainsi de la fonction autonome du jeu, de sa capacité d'emprunter de systèmes parallèles. La problématique du projet PUTFA devient significative à ce niveau et ne fait que reprendre le cheminement entrepris il y a quelques générations par les artistes du Québec. Paule Savard relate de quelle façon le premier directeur du Conservatoire, monsieur Valcourt, avait conféré à ses jeunes étudiants québécois la confiance nécessaire pour découvrir leurs propres façons de faire:

Donc on est devenu la première génération de pédagogues du Québec [...] à cause de ce Français-là. C'est à cause d'un Français [...] qui a eu plus de confiance en nous que les Québécois en avaient pour eux-mêmes.

Cheminement que les Franco-Albertains sont invités à entreprendre: «à un moment donné, vous allez le sentir [...] puis vous allez trouver».

Comme influences sur le Conservatoire, elle mentionne Grotowski pour l'exploration corporelle et signale en passant la contribution des courants américains. De Stanislavsky, elle souligne l'importance de certains principes de travail intérieur pour faciliter l'«attachement» des ressources sensibles au jeu.

L'influence européenne semble prédominer cependant par l'entremise de l'approche au jeu improvisé développée par Jacques Lecoq.

Dans l'évolution diachronique du Conservatoire, Paule Savard décrit une première étape de recherche d'identité caractérisée par le besoin qu'avaient les artistes à retrouver leurs corps dans le jeu et à intégrer le vécu émotif de leur culture à l'expression dramatique; c'était l'époque de la création collective et de l'improvisation. La contre-réaction à ce phénomène a déclenché un retour au texte et la recherche du poète dans la création; le joul semblait inadéquat pour arriver à l'expression pleine d'une identité: «les gens avaient soif d'une langue qui les exprimait plus complètement que ça».

Autonome dans son fonctionnement interne, le jeu subit l'influence structurante des autres sphères de la culture. La corrélation entre la structure artistique du jeu et les structures extratextuelles établit le parallélisme structural entre texte et contexte indispensable à la communication théâtrale; «la pédagogie ou les méthodes de travail de l'acteur viennent selon les besoins dans une société, et sans qu'on s'en aperçoive, tout à coup on dit: "Ça ne marche pas"». Ce processus dialogique entre la recherche, la création et l'horizon d'attentes du public assure la revitalisation des trois sphères et permet de mieux comprendre le rôle d'une pédagogie vivante pour assurer l'évolution d'un art: «Je pense que les pédagogies sont vivantes et les pédagogies vivantes sont tout près de ce qui se passe». Quatre paradigmes ressortent de cet entretien avec Paule Savard et serviront de grille thématique pour l'analyse du premier module en interprétation: théâtralité, communication, ressources sensibles, pédagogie-autonomie.

L'interprétation

Dès la première rencontre (13 septembre), Jean Guy définit le contenu de son cours en fonction de la relation pédagogique: «ce que je dis vient de ce que vous me donnez. N'enlevez pas. Ajoutez.» Posant au départ les deux grandes questions du travail théâtral (Quoi jouer? Comment?), l'enseignement vise deux objectifs principaux: augmenter les compétences communicatives des interprètes en leur donnant des principes de travail pour l'analyse du texte; entamer l'«accrochage» des ressources sensibles aux propositions dramatiques identifiées.

1. Théâtralité

Une référence à Copeau entame la définition progressive de la notion de théâtralité: «il n'y aura de vrai théâtre que lorsque l'homme de la scène aura les mêmes mots, avec les mêmes intentions, que l'homme de la salle» (Jean Guy, citant Copeau, 12 octobre). Cette écoute du public trouve son contrepoids dans l'originalité du travail artistique qu'il définit concrètement comme la capacité d'étonner le spectateur (14 septembre, 1^{er} octobre). L'entropie demeure cependant subordonnée à la crédibilité caractérisée par un naturel dans l'expression, «une livraison facile et harmonieuse de ses émotions» et par la justesse instinctive des choix: faire en sorte que, «ça ne peut pas être autrement» (14 octobre). À ces principes directeurs, Jean Guy ajoute des indications de mise en scène, particulièrement sur l'économie du geste (20 septembre, 14 octobre) et l'utilisation de l'espace pour «matérialiser les choses» (20 septembre).

2. Communication

Dans l'identification du «quoi» jouer, la situation dramatique constitue la donnée non négociable (13 septembre, 14 septembre): «On peut orienter le personnage vers une certaine chose, mais la situation, c'est ça qu'il faut saisir» (14 septembre). Ce principe cherche alors à mettre l'interprétation au service de l'intention de l'auteur: «l'auteur a fait un cadeau des mots; il faut s'en servir» (14 octobre). «Le temps à perdre sur ça [l'identification de la situation] est plus important que d'apprendre le texte» puisqu'il assure la précision de la trajectoire dans les autres étapes du travail. L'acteur peut ensuite déterminer le super-objectif de la scène, «la raison pour laquelle je parle» (14 octobre), les intentions du texte (14 septembre), les étapes dans l'action dramatique (14 octobre), analyse permettant à l'acteur de réaliser le sens de ce qu'il dit (16 septembre). S'ajoutent ensuite des questions techniques comme la respiration (16 septembre), l'interprétation de la tragédie (14 septembre) et de la comédie (14 octobre), les nuances et le contre-emploi dans la composition (20 septembre).

3. Ressources sensibles

Le comédien doit ensuite lier son rôle à sa propre personnalité pour lui donner vie: «après le travail de mise en place et d'intentions précises, on laisse aller le naturel, le fou»

(16 septembre). Dans cette deuxième phase, travail émotif et prise de conscience des ressources sensibles, il est impératif que l'interprète parte de lui-même pour créer son personnage: «avant de composer, il faut être soi-même; il faut ajouter» (14 octobre). Pour effectuer ce lien entre la sensibilité individuelle et le texte, Jean Guy propose l'appel à l'imaginaire, le «si», qu'il appelle le «tremplin de l'artiste» ou la «folle du logis» (1^{er} octobre). Ainsi, la recherche émotive autour d'un rôle ne repose pas nécessairement sur la mémoire émotive telle que prônée par les partisans de la «Méthode» du *Actor's Studio*: «le théâtre demande un jeu; on n'est pas obligé d'avoir mal pour jouer» (1^{er} octobre).

L'accrochage intérieur, source première de crédibilité dans le jeu, s'intègre à l'interprétation par la création du sous-texte. Ici, le comédien recherche des équivalences personnelles qui lui facilitent l'identification aux dictées du texte: «trouver le truc pour se mettre en situation» (1^{er} octobre). Le sous-texte constitue un continuum de *stimuli* imaginaires capables d'évoquer chez le comédien l'état émotif voulu au moment opportun: «On pousse sur le piton. Et l'élément déclencheur est là» (1^{er} octobre).

4. Pédagogie-autonomie

Le travail sur les ressources individuelles se termine par des réflexions plus globales sur la nature du travail créatif, en particulier sur l'importance du choix artistique: «de vos choix, vous allez tirer assurance et grandeur» (16 septembre). À travers ses choix, l'acteur développe son sens de l'autonomie: «il faut pouvoir faire son travail tout seul» (14 septembre, 14 octobre). Appuyé par ce sentiment d'indépendance, il commence à pouvoir prendre des risques créatifs: «ne pas faire appel au vouloir bien faire» (14 septembre). Il est ensuite en mesure d'entreprendre sa propre recherche et d'agir comme son propre pédagogue. Pour le soutenir dans cette quête d'absolu, quelques principes d'hygiène mentale adressés tant au groupe qu'à chaque individu: «il faut qu'il y ait un dynamisme. Il faut travailler où est la joie, la générosité, pour mettre en relief les choses qu'on veut» (20 septembre).

L'improvisation

Étant situés maintenant à mi-chemin dans le processus de formation, nous insisterons davantage sur les constantes qui

commencent à se dessiner entre les modules et qui relient les différentes disciplines en une approche unifiée. Nous chercherons aussi à préserver la même grille descriptive, tout en précisant que la thématique pédagogie-autonomie s'approche de plus en plus du concept du «moi artiste» qui sera abordé dans le prochain article.

1. Théâtralité

Le processus d'improvisation enseigné par Marc Doré aborde la théâtralité comme une transposition: «on aime mieux la silhouette ou le reflet d'une chose que la chose elle-même» (Marc Doré, 25 janvier). Ainsi, lorsqu'un acteur crée un moment de vérité sur scène, un phénomène paradoxal se produit: le spectateur est conscient à la fois de l'illusion du réel et du réel de l'illusion.

Plus qu'une simple variante au jeu d'acteur, le module d'improvisation véhicule une approche organique à l'apprentissage du langage théâtral. L'apprenant doit être à la fois acteur, écrivain et metteur en scène. De plus, la nature même de l'improvisation fait appel à la fusion progressive des procédés dans la globalité d'une pratique théâtrale où le travail corporel prépare le terrain pour l'improvisation parlée. Les stagiaires acquièrent des habitudes de jeu.

2. Communication

Les compétences communicatives de l'artiste se trouvent d'abord renforcées par la rétroaction qui suit chaque improvisation: «il faut être précis. Plus on est précis, plus on trouve» (11 janvier). Cette clarté de communication provient de l'extériorisation des états émotifs dans l'espace. Le jeu transforme l'apparent vide de l'espace en une dynamique auto-régulatrice qui établit une dialectique entre les dimensions intérieure et extérieure de la vérité scénique: «l'utilisation de l'espace doit traduire ce qui se passe» (27 janvier).

Fondées sur des principes de tension, de rythmes et de mouvement qui habituent l'acteur à «changer de pâte», les activités d'improvisation constituent une démarche corporelle qui oblige l'individu à sauter littéralement dans le vide pour trouver du nouveau: «il faut arriver au point où le corps ne sait plus comment faire» (13 janvier). Des activités comme «l'exercice du plateau», «clef d'or pour la mise en scène»

(27 janvier), font découvrir le principe de l'équilibre-déséquilibre scénique. En jouant ainsi, l'acteur se révèle à lui-même en découvrant le monde qui s'est déposé, à son insu, dans son propre organisme. Au cœur de cette approche se trouve le principe du «mimisme» comme mode de cognition. Il ne s'agit pas d'une imitation «mais [d']une saisie du réel qui se joue dans notre corps [...] L'homme pense avec tout son corps, il est un complexe de gestes et le réel est en lui, sans lui, malgré lui» (Lecoq, 1987, p. 17). La prise de conscience des ressources individuelles se fait ainsi à travers le corps, à travers la sensation de son propre dynamisme corporel (14 janvier).

3. Ressources sensibles

Le masque neutre et des masques de caractère préparent à la création de personnages, mais aussi à la recherche de l'absolu à travers le corps: «tout d'un coup, ça [le masque] devient plus grand que moi. Il faut aller dans cette dimension. Autrement, je ne sais pas ce qui n'est pas moi» (13 janvier). Ces composantes sont ensuite combinées en exercices plus complexes tels l'utilisation des niveaux de tension pour aborder l'interprétation des genres dramatiques. L'attachement intérieur va alors de pair avec l'extériorisation dans l'espace: «plus l'accrochage intérieur est grand, plus ça va tenir» (14 janvier). Un dialogue muet s'établit entre l'être de l'artiste et le monde fictif à jouer, créant l'état de disponibilité et de silence intérieur préalables à une prise de parole profondément ancrée dans le contexte de la situation et du personnage. Le non-verbal charge l'espace d'une atmosphère et d'une émotivité qui font jaillir la parole dramatique, profondément contextualisée par rapport aux paramètres de la situation de communication: «Je rejoue dans mon corps les grands rythmes de l'univers pour les reproduire à travers la parole» (8 février).

4. Pédagogie-autonomie

Le travail d'improvisation et le travail d'interprétation exploitent les mêmes fondements dramaturgiques: situation, personnage et action. De plus, les exercices d'improvisation parlée constituent un apprentissage pratique aux procédés de dramaturgie: la péripétie ou le renversement de situation (exemple: le «voleur volé»), le début et la fin d'une action dramatique, le non-verbal et le verbal (la «naissance de la parole dramatique»), le conflit, le point d'attaque, la narration (la forme

du conteur), les genres dramatiques et le chœur. Ce processus permet alors d'incorporer des compétences d'écrivain aux habitudes de jeu: «l'improvisation mène à l'écriture» (20 janvier). Le processus atteint sa finalité avec la technique de «La plus petite troupe au monde» qui opère la synthèse entre le jeu d'ensemble improvisé, la dramatisation et l'écriture dramatique. Les stagiaires se trouvent maintenant en possession des rudiments du langage théâtral pour assumer leur propre prise de parole.

L'écriture dramatique et les *Cycles Repère*

Dernière étape de la formation, la méthode des *Cycles Repère* a facilité l'apprentissage des principes d'écriture collective à travers l'expérience concrète d'un projet de création. Ce travail créatif a donné lieu à un *synopsis* d'un spectacle. En même temps, ce cheminement a permis de voir le lien entre les procédés d'encodage et l'articulation d'une identité culturelle. Un compte rendu des premières manifestations d'une «théâtralité franco-albertaine» suivra alors l'analyse de ce module.

1. Théâtralité

Adhérent à l'optique d'une expression théâtrale axée sur le fond anthropologique, «toujours retourner à l'humanité, ramener à l'humain» (2 juin), Jacques Lessard affirme, dès le début de son intervention, le principe de l'autonomie théâtrale: «la différence fondamentale entre le théâtre et l'idéologie, c'est que le théâtre parle de la vie» (24 mai). Pour que le théâtre soit vrai, les choses doivent être vraies théâtralement: «il n'y pas de démonstration en art. Le personnage vrai s'impose d'évidence. Les choses qui s'imposent, c'est le théâtre qui nous le dit» (3 mai). Cette vérité formelle ne fait pas appel à une copie passive, naturaliste, du réel, mais trouve son envol dans «la liberté d'imaginer en se dégageant du réel» (2 mai).

Autant la dramaturgie apporte au jeu improvisé sa finalité, autant le créateur des *Cycles Repère* insiste sur la capacité de pouvoir «jouer vrai» avant d'aborder ce processus d'écriture. Évocateur des modules d'interprétation et d'improvisation, le travail de création collective s'appuie largement sur les acquis établis lors des modules précédents. Les ressources sensibles et le «jeu vrai» se trouvent maintenant combinés dans une démarche dramaturgique pour la création d'une nouvelle

parole, celle des artistes participants. Tous les éléments d'une théâtralité sont ainsi assemblés devant le vide de l'espace scénique où les stagiaires auront à jouer, à se jouer.

Sur le plan formel, on retrouve les deux concepts récurrents du personnage et de la situation: «Regardez d'abord le personnage et les situations. C'est avec ça qu'on fait du théâtre [...] Le reste devient des idées» (16 mai). Dans cette dynamique, c'est «le personnage qui nourrit la situation» et qui nourrit également l'acteur dans le processus de création (18 mai). Devant l'importance primordiale de pouvoir jouer des personnages puissants et intéressants théâtralement afin d'alimenter le processus d'écriture, l'acteur se pratique à «changer de pâte», à trouver le rythme de ses personnages (18 mai). À cette orientation s'ajoute la recherche de «situations qui sortent de l'ordinaire» (2 juin), suivie de la notion de conflit comme élément générateur d'action et d'émotion. Encouragés en improvisation à «se rentrer dedans», les stagiaires découvrent maintenant la finalité de ce procédé dans l'écriture: «Le conflit fait avancer les choses. Ce qui intéresse les gens, c'est la résolution du conflit» (9 mai). En interprétation, les ressources sensibles de l'artiste sont coulées dans un texte existant tandis qu'en création, ces mêmes ressources cherchent la forme dramatique qui leur servira à la fois de miroir et de signe.

2. Ressources sensibles

La finalité de «l'accrochage émotif» se manifeste également comme procédé absolument fondamental à l'articulation artistique de sa propre identité: «l'artiste passe le monde à travers le filtre de ses émotions» (9 mai). Tel que constaté dans les autres modules, la crédibilité et la vérité émotive proviennent de l'investissement de soi dans la création: «l'art est une chose qui traite de nos émotions par rapport au monde. On est fait de ce qu'on a vécu» (25 avril). Il s'agit toujours du même mouvement en deux temps, impression-expression, de ce même dialogue entre le monde intérieur et le monde extérieur:

La création se fait avec des élans et des perceptions. L'artiste exprime ce qu'il ressent du monde et il redonne le monde avec ce qu'il a reçu. La création n'est pas une discussion d'opinions. La chose de base? S'amener avec ce qu'on aime (25 avril).

Cette intégration s'opère dans la première phase des *Cycles Repère*: la découverte des ressources. Celles-ci se définissent largement comme «tout ce avec quoi on crée » (28 avril) et comprennent également les objectifs propres à l'individu, au groupe et au projet de création à entamer: «tout objectif est ressource; toute ressource devient objectif» (26 mai).

L'explicitation de ces objectifs représente un moment tout à fait crucial au début des *Cycles Repère*, mise au clair que renforce la prochaine étape: la défense énergique et personnalisée des positions prises. Exigeant, ce premier cycle souligne encore l'impératif de l'attachement émotif au jeu, particulièrement dans un contexte d'improvisation: «Vous travaillez avec ce que vous êtes. Vous êtes obligés de partager ce que vous aimez, car c'est ça la matière à création. Ce que vous êtes!» Ces liens personnalisés s'intensifient par la recherche de «ressources sensibles»: objets, situations et personnages qui mobilisent l'artiste émotivement à la thématique de la création et qui, sur le plan communicatif, lui permettent «de parler des vraies affaires» (24 mai) à travers le travail d'improvisation.

3. Communication

Dans le prochain cycle, les partitions, l'artiste transpose ses ressources et son bagage personnel en situations et personnages, amorçant un début de communication théâtrale: «On impose ses idées par les personnages qu'on fait [...] Amenez vos affaires dans des personnages et des situations. C'est là où vous êtes forts» (3 mai). Ces partitions apportent une nouvelle dimension au processus de formation: la capacité de créer des scénarios de scène fondés sur des objectifs et un vécu à la fois collectifs et personnels. Puisque c'est «l'émotion qu'on veut explorer qui donne le sens» (2 mai), les partitions doivent clairement déterminer la zone émotive à explorer.

L'improvisation d'une partition s'accompagne toujours d'une évaluation à la fois orale et écrite, créant une rétroaction continue sur la création. Cette rétroaction est au cœur des *Cycles Repère*. Le retour fourni par le groupe agit comme un miroir et renvoie aux improvisateurs non seulement l'image de ce qui a été créé mais aussi des suggestions, sous forme de *wishful thinking*, pour améliorer la scène. L'improvisation devant le groupe devient ainsi «le creuset de l'art théâtral où se forme le nouveau métal de la création» (28 avril), car c'est dans la vérité

de l'action improvisée que le théâtre s'impose, que le théâtre arrive et que s'opère la rencontre artistique: «il n'y a pas de démonstration en art. Le personnage vrai s'impose d'évidence. Les choses qui s'imposent, c'est le théâtre qui nous le dit» (3 mai). La boucle est bouclée; théâtralité, communication et ressources sensibles se rejoignent sous la dominance de la norme esthétique qui régit le fonctionnement communicatif de l'ensemble.

4. Pédagogie-autonomie

Devant l'ampleur de la matière générée, et fondamentale à la rétroaction continue, se trouve la capacité de faire des choix: «créer, c'est choisir» (2 mai, 13 mai, 16 mai, 19 mai, 2 juin). Le critère pour évaluer le choix, deux normes maintenant familières: la qualité émotive et la valeur théâtrale. On garde «ce qui touche» (3 mai), mais aussi ce qui «est théâtralement viable [...] ce qui étonne» (16 mai). De ces choix, garants à la fois d'autonomie artistique et de créativité, ressortira une théâtralité qui variera selon les choix propres à chaque groupe (2 juin).

Indispensable au processus de choisir, la communication exigée par le travail de groupe exige une transparence individuelle: «vous êtes obligés de partager ce que vous aimez; c'est ça la matière à création. Ce que vous êtes!» (25 avril). La valorisation des valeurs et de la subjectivité individuelles comme sources motrices de la création deviennent ainsi indices de modalités régissant l'expression d'une identité collective à travers la rencontre artistique. Déjà, le groupe en formation était le miroir de la collectivité desservie, de ses aspirations, de ses composantes, de ses conflits. Dans ces éléments, les participants ont trouvé la matière même d'un projet d'écriture fermement implanté dans le terreau réel de la vie des francophones en Alberta.

«Pour une théâtralité franco-albertaine»: signes initiaux

Quant au projet de création, le processus des *Cycles Repère* a généré une quarantaine de partitions, allant d'une banque initiale de personnages et de situations à un *synopsis* de texte. Comme les morceaux d'un casse-tête dont on ignore encore l'image globale, les meilleures partitions devenaient les composantes du spectacle qui se construisait progressivement à travers l'improvisation. La démarche prenait soin d'éviter l'anecdote, utilisant la scène comme unité de base pour créer,

avant tout, des moments de vie puissants. Complémentaires au travail d'exploration, les partitions de synthèse visaient ensuite à regrouper ces scènes en une structure cohérente. Les *Cycles Repère* fonctionnent alors comme un cône qui, après avoir établi les paramètres de la recherche initiale, opère un resserrement progressif de la matière par des procédés d'unification, tels que la création de la généalogie des personnages, la délimitation des lieux et l'articulation du focus ou de la prémisse du spectacle.

Par contre, le fait de passer de la partition ou de la proposition dramatique au dialogue représente plus que le passage d'un résumé ou du plan d'action à sa version dialoguée. C'est le passage du non-théâtre au théâtre, là où les idées, les aspirations, les émotions et les objectifs prennent une valeur artistique, là où la proposition dramatique meurt, fait appel à une nouvelle exploration ou prend vie théâtralement. Ce moment de vie donnait lieu à un phénomène de reconnaissance dans le groupe, à une réaction instinctive d'acceptation émotive du rendement accordé à la proposition dramatique: «Oui, c'est ça». En plus de réagir en tant qu'artistes, les stagiaires étaient en même temps le premier public du spectacle et de cette théâtralité qui surgissait devant eux, intégrant dans leurs réactions l'horizon d'attentes du public virtuel, fusionnant les objectifs collectifs et personnels à la méta-communication entre l'artiste et le public. Caractérisée par une vérité émotive et communicative, la théâtralité s'articulait progressivement à travers le parcours des *Cycles Repère*. Inconnue d'avance, elle se laissait reconnaître. Ce nouveau signe se révélait au fur et à mesure que le théâtre et l'état de jeu arrivaient. Ce n'était pas le fruit d'une connaissance préalable, mais celui d'une reconnaissance ultérieure à l'action qui l'avait produit.

Conclusion

Le processus de formation dans le projet «Pour une théâtralité franco-albertaine» comprend essentiellement une dynamique en deux temps: l'artiste reçoit le monde et le redonne. Cette dichotomie, impression-expression, régit non seulement les modalités du travail intérieur et extérieur du comédien, mais la théâtralité et la dramaturgie qui ressortent de cette prémisse. La finalité de la communication théâtrale se caractérise par la recherche d'une *communion* avec le public, obligeant le comédien à puiser au fond de son être pour lier ses ressources sensibles à la proposition dramatique. Dans un

second temps, l'interprète doit pouvoir extérioriser sa vision artistique en signes dans l'espace scénique de façon à communiquer avec le public. Insérée dans le contexte d'une pratique vivante, tant de la pédagogie du jeu que du jeu lui-même, la formation de l'acteur s'avère un processus continu, un apprentissage à vie, de la vie.

Les préceptes de jeu et de dramaturgie trouvent leur raison d'être, leur fonction, dans l'esthétique théâtrale envisagée. Dans les deux modules d'interprétation, la problématique de la théâtralité franco-albertaine s'est développée autour des liens référentiels entre le théâtre et le vécu collectif: «tout ce qu'on fait sur scène doit être vu dans la vie» (Jean Guy, 20 septembre 1993). La valorisation de la situation dramatique comme donnée objective défend l'esthétique d'une interprétation fidèle à l'intentionnalité de l'auteur. Par contre, l'acteur doit regarder en lui-même pour trouver la vérité émotive du rôle de façon à être crédible dans un contexte imaginaire: un «jeu vrai». De cette écoute et de ce respect de soi proviennent l'autonomie artistique et la capacité d'innover. Plus cette crédibilité et ce lien émotif s'intègrent au jeu, plus la transposition théâtrale peut être à la fois considérable et véridique dans l'improvisation et l'écriture collective. L'assimilation des procédés de dramaturgie, le savoir en habitudes de jeu, le savoir-faire et la rétroaction continue dans le travail d'improvisation créent une approche globale à l'apprentissage du langage théâtral.

Ces trois principes majeurs, un «théâtre à la portée des masses» (Vierge, 1978, p. 21), la fidélité au texte dans l'interprétation et l'utilisation de l'improvisation comme apprentissage au jeu, au théâtre et à soi-même, rejoignent les grandes orientations du travail de Jacques Copeau (Frost et Yarrow, 1990; Moussinac, 1966). À cet effet, il nous semble que la spécificité immanente de l'enseignement du Conservatoire d'art dramatique de Québec se situe dans la lignée de l'esthétique de Copeau dont l'influence se poursuit à travers l'enseignement des nombreux professeurs formés chez Lecoq. Au risque d'une catégorisation simpliste, nous pouvons néanmoins suggérer, à titre d'hypothèse sur les influences extratextuelles, que le «jeu vrai» réussit l'intégration de la théâtralité brechtienne à la vérité «réaliste» d'Antoine et de Stanislavsky. Notons que Lecoq a travaillé avec Strehler sur les

premières mises en scène de Brecht en Italie (Frost et Yarrow, 1990).

Au plan théorique, nous constatons que le modèle de Lotman, appuyé par les principes des formalistes russes et du Cercle linguistique de Prague, permet d'analyser le jeu théâtral comme système et comme texte. Puissant élément catalyseur, le procédé provoque des répercussions qui dépassent la sphère immanente de son fonctionnement. Situées à l'extérieur des paramètres de la présente étude, ces conséquences ont nécessité des analyses subséquentes pour rendre compte des fonctions culturelles stimulées par l'apparition de procédés nouveaux en matière de création théâtrale. Dans le paradigme de la mémoire collective, les procédés acquis, combinés avec les méthodes de l'histoire orale et de l'ethnologie, favorisent la création de nouveaux textes axés sur le vécu souvent peu connu, et reconnu, de la culture franco-albertaine (Parent et Millar, 1994). Par rapport au programme d'action, le concept de procédé a servi de terrain neutre, et fertile, pour amorcer un dialogue entre artistes francophones de l'Alberta et du Québec; ce dialogue a donné lieu à de nouvelles stratégies de communication pour agrandir le rayonnement du théâtre d'expression française en Alberta. De plus, la nature nécessairement émotive de ce dialogue, surtout dans le processus de création, a fait ressortir les difficultés de communication entre les différentes francophonies rassemblées au sein de la démarche et a permis de mieux comprendre le rôle éventuel de l'art dans l'amorce d'un dialogue entre ces cultures distinctes. Ces deux thématiques, programme d'action et rapports interculturels, font l'objet de notre prochaine étude (Parent, 1994c) sur le rôle de l'interprète culturel dans la formation artistique. Le modèle culturel de Lotman nous amène ainsi à constater que le procédé s'avère plus important par le dialogue qu'il suscite que par la technique qu'il transmet. La sémiotique peircéenne et le modèle du GREPHAC nous permettront maintenant de voir, dans la nature dialogique du signe, l'élément moteur de l'évolution culturelle.

NOTES

1. Jean Guy: interprétation; Paule Savard: interprétation; Marc Doré: improvisation; Jacques Lessard: écriture dramatique.
2. Décision de la Cour suprême du Canada dans l'arrêt Bugnet, le 15 mars 1990.

3. Chaque module comptait six semaines.

BIBLIOGRAPHIE

- ARISTOTE (1961) *Poétique*, Paris, Société d'édition «Les Belles Lettres», 99 p.
- BENVÉNISTE, Émile (1969) «Sémiologie de la langue (2)», *Semiotica*, vol. 1, n° 2, p. 127-135.
- CHKLOVSKI, Victor (1965) «L'art comme procédé», dans TODOROV, Tzvetan (dir.) *Théorie de la littérature*, Paris, Seuil, p. 76-97.
- DUBOIS, Jean, GIACOMO, Mathée, GUESPIN, Louis, MARCELLESI, Christiane, MARCELLESI, Jean-Baptiste et MÉVEL, Jean-Pierre (1973) *Dictionnaire de linguistique*, Paris, Librairie Larousse, 516 p.
- FRANCEUR, Louis et FRANCEUR, Marie (1993) *Grimoire de l'art, grammaire de l'être*, Québec, Les Presses de l'Université Laval et Les Éditions Klincksieck, 376 p.
- FROST, Antony et YARROW, Ralph (1990) *Improvisation In Drama*, London, MacMillan Education Ltd., 214 p.
- IVANOV, V. V., LOTMAN, I. M., OUSPENSKI, B. A., PJATIGORSKI, Alexandre M. et TODOROV, V. N. (1974) «Thèses pour l'étude sémiotique des cultures», *Recherches internationales à la lumière du marxisme*, n° 81, p. 125-156.
- LECOQ, Jacques (1987) *Le théâtre du geste*, Paris, Bordas, 152 p.
- LOTMAN, Iouri M. (1973) *La structure du texte artistique*, Paris, Gallimard, 415 p.
- LOTMAN, Iouri M. et PJATIGORSKI, Alexandre M. (1969) «Le texte et la fonction», *Semiotica*, vol. 1, n° 2, p. 205-217.
- MOUNIN, Georges (1969) *Introduction à la sémiologie*, Paris, Éditions de Minuit, 248 p.
- MOUSSINAC, Léon (1966) *Le théâtre: des origines à nos jours*, Paris, Flammarion, 346 p.
- PARENT, Roger (1994a) «Création culturelle et identité franco-albertaine», dans FAUCHON, André (dir.) *La production culturelle en milieu minoritaire*, Saint-Boniface, Presses universitaires de Saint-Boniface, p. 241-254. (Actes du treizième colloque annuel du Centre d'études franco-canadiennes de l'Ouest qui a eu lieu au Collège universitaire de Saint-Boniface, les 14, 15 et 16 octobre 1993)
- _____ (1994b) «L'altérité et l'identité culturelle des Franco-Albertains: prémisses sémiologiques pour une stratégie de développement culturel», dans PAQUIN, Jacques et

MOCQUAIS, Pierre-Yves (dir.) *Les discours de l'altérité*, Regina, Institut de formation linguistique (University of Regina), p. 83-93. (Actes du douzième colloque annuel du Centre d'études franco-canadiennes de l'Ouest qui a eu lieu à l'Institut de formation linguistique, les 22, 23 et 24 octobre 1992)

_____ (1994c) «Le concept de l'interprète culturel dans la formation des artistes», *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, vol. 6, n° 2, p. 297-320.

_____ (1995) «Récit, jeu et théâtralité: texte et méta-texte», dans TOTOSY, Steve et DIMIC, Milan (dir.) *Volumes thématiques de l'AILC*. (à paraître) (Actes du quatorzième congrès de l'Association internationale de littérature comparée qui a eu lieu du 15 au 20 août 1994)

PARENT, Roger et MILLAR, David (1995) «Tradition, oralité et création théâtrale» dans *Francophonies d'Amérique*. (à paraître).

TRAVAUX DU CERCLE LINGUISTIQUE DE PRAGUE (1968) *Mélanges linguistiques dédiés au premier congrès des philologues slaves*, Nendeln, Kraus Reprint, 245 p.

TYNIANOV, Iouri (1965) «De l'évolution littéraire», dans TODOROV, Tzvetan (dir.) *Théorie de la littérature*, Paris, Seuil, p. 120-137.

VIERGE, Gabriel Daniel (1978) «L'art dramatique et l'évolution économique et sociale depuis 1914», *Le théâtre moderne: hommes et tendances*, Paris, Éditions du Centre national de la recherche scientifique, 372 p.

WILSON, Edwin et GOLDFARB, Alvin (1983) *Living Theatre: An Introduction to Theater History*, New York, McGraw-Hill, 482 p.

WINNER, Thomas G. (1979) «Some Fundamental Concepts Leading to a Semiotics of Culture: An Historical Overview», *Semiotics of Culture*, The Hague, Mouton, p. 75-82.

(Acceptation définitive en janvier 1995)