

Scénario pour une jeune metteure en scène



Caroline Fréchette
Professeure de cinéma
Cégep du Vieux Montréal

Cet article se veut la synthèse d'une nouvelle expérience; celle d'une jeune professeure de cégep qui, pour la première fois en deux années d'enseignement, décida de quitter le métier d'actrice pour celui de metteure en scène...

Le texte qui suit a été écrit en mai dernier dans le cadre d'une activité PERFORMA portant sur la motivation scolaire. Cette activité fort stimulante, animée par M. Gérald Sigouin, m'a permis d'élaborer le cours dont il est question dans l'article. Je dois aussi souligner l'apport considérable de l'extraordinaire ouvrage de référence de Denise Barbeau, Angelo Montini et Claude Roy, *Tracer les chemins de la connaissance. La motivation scolaire*, qui m'a fourni les bases théoriques utilisées dans ce texte. D'ailleurs, le titre même de l'article m'a été directement inspiré par l'ouvrage, dans lequel on propose aux enseignants « un virage de 180 degrés. Il ne s'agit pas de faire taire l'artiste qui est dans l'âme de tout professeur mais de le mettre au service de la pédagogie d'une façon nouvelle. Au lieu de concevoir et de donner le spectacle comme s'il s'agissait d'un *one man show*, il s'agit de concevoir le rôle de l'enseignant comme celui du metteur en scène qui doit faire évoluer sur scène une troupe de comédiens amateurs qui auront, eux, à donner la représentation¹. »

Plan d'ensemble : le contexte

En tant que jeune metteure en scène, je devais d'abord élaborer un scénario qui se prêterait bien à ma nouvelle expérience, puis mettre en place un théâtre adéquat pour les répétitions de mes acteurs en herbe. Je trouvai très approprié de choisir le cours de la neuvième semaine d'*Analyse des médias*, c'est-à-dire le premier cours d'une série de trois sur la scénarisation cinématographique. Comme théâtre de mes expérimentations, je décidai de prendre la classe du vendredi 8 h, car elle ne comprenait que 14 acteurs qui, je dois l'avouer, étaient au départ très motivés. Il s'agissait d'élèves de première année, inscrits en Communications. La perspective d'écrire un scénario leur plaisait beaucoup. Les faire répéter serait ainsi moins ardu...

Gros plan : l'objectif du cours

Depuis le début de la session, je favorisais davantage l'acquisition de connaissances déclaratives, c'est-à-dire de connaissances théoriques. Or, le cours de scénarisation me semblait très approprié pour varier mon enseignement et ainsi motiver mes élèves, car il était principalement axé sur la rédaction d'un scénario de court métrage. Le problème principal que j'avais à surmonter était que j'avais peu d'expérience dans ce type d'enseignement (c'est-à-dire de favoriser l'acquisition de connaissances procédurales, de connaissances pratiques). Toutefois, à ma grande surprise, concevoir ce cours ne m'a pas pris plus de temps que d'habitude. En limitant le nombre de connaissances déclaratives que je souhaitais transmettre, en fonction de buts bien précis que je m'étais fixés, j'ai réussi à élaborer en peu de temps des cartes sémantiques, à prévoir des jeux et des exercices à faire en classe et à la maison.

Zoom in : l'introduction à la matière

Dans un premier temps, avant même d'aborder la matière du cours, j'ai appliqué la méthode SVA (ce que je Sais, ce que je Veux savoir, ce que j'ai Appris). Cette méthode, que j'ai empruntée au livre *Tracer les chemins de la connaissance. La motivation scolaire*², consiste en un court exercice très utile pour mieux connaître ses élèves et adapter ses stratégies d'enseignement. Sur une feuille qu'ils avaient à me remettre à la fin du cours, ils devaient écrire ce qu'ils connaissaient déjà sur la scénarisation cinématographique, ce qu'ils désiraient connaître et, finalement, à la fin du cours, ce qu'ils avaient appris de nouveau sur le sujet. J'ai orienté les élèves dans cet exercice en leur donnant des pistes, à savoir ce qu'ils connaissaient ou voulaient connaître des étapes d'un scénario, de sa structure, des problèmes liés à l'écriture d'un scénario, du métier, de la formation, etc.

Ma nouvelle responsabilité de metteure en scène m'obligeait tout d'abord à organiser les répétitions en fonction de ce que mes acteurs devaient accomplir. Mais avant de leur expliquer le contenu de la pièce, je leur ai présenté les rôles qu'ils devaient tenir au cours des trois semaines suivantes : tous devaient jouer les scénaristes à la recherche d'un financement pour leur prochain film – dans un contexte ludique, l'effort que demande l'apprentissage semble moins pénible ! Puis, je leur ai expliqué le but ultime de leur prestation : ils devaient présenter leur scénario en équipe devant un jury de producteurs délégués, composé des membres de la classe, qui devaient évaluer le potentiel dramatique des histoires, de l'idée initiale au scénarimage³, selon des critères bien précis que chacun devait respecter, critères que je m'apprêtais à leur fournir sur des feuilles

polycopiées. Ils devaient enfin remettre le tout par écrit au producteur en chef, c'est-à-dire à moi, dans un mois.

Je leur ai ensuite distribué, sur des feuilles volantes, les critères d'évaluation et les six grandes étapes de la rédaction d'un scénario, avec leur définition, que je m'appliquerais à expliquer en classe pendant les trois cours suivants. Les élèves avaient ainsi en main la « chaîne de procédures » en six étapes de l'écriture scénaristique qu'ils devaient respecter pour arriver à mettre en pratique leurs nouvelles connaissances. Je leur ai alors indiqué qu'à chaque cours, je leur enseignerais deux étapes en particulier, en revenant chaque fois sur les procédures antérieures. Je leur ai demandé d'inscrire à côté de chaque étape le chiffre correspondant à la place qu'elle occupait dans la procédure. Cette façon de faire avait pour but de montrer la « chaîne » de procédures qu'ils devaient réaliser lors du travail final qui, lui, servirait à démontrer qu'ils avaient acquis ces connaissances pratiques.

Afin de rassurer immédiatement les plus anxieux de mes acteurs, je leur ai promis de leur réserver du temps pour répéter en classe, en précisant qu'ils devaient aussi répéter à la maison, car la pièce à monter demandait beaucoup de temps et qu'elle comptait pour 30 % de la session.

Toujours dans le but de les rassurer, j'ai écrit au tableau, sous la forme d'un *ordre du jour* (auquel je me suis référée tout au long du cours), tous les éléments que nous allions aborder pendant le premier cours, en indiquant les périodes d'exercices et les extraits qui seraient présentés, de même que le temps de la pause, bien entendu ! En précisant ainsi le contenu du cours, je montrais que la metteuse en scène était maîtresse de la situation, qu'elle avait organisé et limité l'information à l'essentiel, en fonction du travail que l'élève devait accomplir. L'environnement ayant été bien structuré, la matière à aborder étant clairement présentée et les objectifs ayant été précisés, les élèves avaient l'impression

qu'il y avait un but tangible au cours, que tout ce qu'ils apprendraient ne serait pas inutile, car ils pouvaient ainsi percevoir l'importance de la tâche ; cet environnement était, je crois, propice au transfert des apprentissages.

Travelling avant : l'acquisition de nouvelles connaissances

Afin de capter immédiatement l'attention des élèves et pour qu'ils puissent comprendre en visualisant le type de travail final que je voulais qu'ils me remettent, je leur ai donné les premières pages du scénario dialogué de *L'amour est un pouvoir sacré* (*Breaking the Waves*) de Lars von Trier et je leur ai présenté le début du film. Comme le réalisateur n'a pas tourné son film de la façon dont il l'avait d'abord indiqué dans le scénario, les élèves ont dû chercher (avec grand intérêt, je dois l'avouer) les parties qui correspondaient aux scènes qu'ils voyaient à l'écran. Ils ont compris, par leur courte expérience, qu'il y avait une étape, entre le scénario final et le tournage du film, qui s'appelait le scénarimage (dont nous allions parler plus tard). J'ai pu ainsi aider les élèves à expérimenter le contenu d'une connaissance en utilisant le sens de la vue et de l'ouïe. C'est une façon d'acquérir une connaissance déclarative d'une manière stimulante et amusante.

Dans le but d'éviter la retranscription de longues définitions, ce qui ennuie et démotive, ils ont pu suivre, sur les feuilles volantes que je leur avais déjà remises, les définitions importantes des six étapes de la procédure à suivre – ce qui, comme j'ai pu le constater, leur servirait à mieux comprendre les exigences liées à la rédaction du travail final. Pendant ce premier cours, nous n'avons étudié que les deux premières étapes : celle de *l'idée* (qui contient le *thème* et le *point de vue*) et celle de la *prémisse* (qui contient le *personnage*, le *désir* et le *danger*). En limitant le cours à deux concepts principaux, je tenais compte des limites de la mémoire de travail. Afin qu'ils retiennent mieux ces deux concepts, nous avons lu ensemble les définitions. Pendant la lecture, je prenais une pause après

les mots importants, afin d'attirer l'attention des élèves. Ils devaient ainsi souligner les mots clés dans le texte photocopié. Puis, ils devaient les retranscrire dans leur cahier de notes à côté des concepts, afin qu'ils puissent comprendre comment éliminer l'information non essentielle et trouver leur propre façon d'organiser l'information. Cette façon de procéder s'avère efficace pour le transfert des informations de la mémoire de travail à la mémoire à long terme, puisque les élèves classent eux-mêmes l'information après l'avoir décelée dans le texte. Pour favoriser le classement efficace de l'information, j'ai alors collé sur le tableau des cartons de couleur. Sur chacun d'entre eux était inscrit un mot clé. Je les ai disposés sous la forme d'une carte sémantique. Le but de cette opération, qui les fit rire, était que cette carte colorée puisse occuper une seule unité dans leur mémoire, même si elle comportait plusieurs éléments. Ainsi, ils identifiaient et intériorisaient, par la répétition et la visualisation, la première étape de la procédure à suivre.

Une fois le concept de l'idée défini, je leur ai présenté un court métrage. Ils devaient, après le visionnement, se regrouper en équipes de trois personnes afin de répondre à une question claire : ils devaient, après en avoir discuté en équipe pendant environ 5 à 10 minutes, donner l'idée, le thème et le point de vue du film, ce qui donna lieu à des discussions intéressantes qui m'ont surtout permis de constater qu'ils confondaient allègrement le sujet du film avec le thème. J'ai donc pu rectifier le tir immédiatement. Je leur ai demandé d'identifier le sujet et le thème de courts métrages vus antérieurement en classe, afin de différencier ces deux concepts. Cet exercice a grandement stimulé leur intérêt et leur attention, car il faisait référence à des connaissances antérieures, ce qui amène les élèves à donner un sens à l'information, tout en valorisant leurs nouvelles connaissances. En donnant des exemples et des contre-exemples, qu'ils écrivaient à côté de leurs définitions, j'ai pu « décontextualiser » une connaissance

afin de favoriser le transfert. Si je n'avais pas pris le temps de les faire travailler en équipe et de les faire discuter en classe, je n'aurais pas pu identifier le problème avant la remise du travail final.

Après la pause, nous avons étudié la définition de la prémisse (de la même façon que l'idée), puis j'ai demandé aux élèves de rédiger, toujours en équipe, la prémisse du court métrage vu avant la pause, prémisse qu'ils devaient lire à haute voix. Ensuite, je leur ai fait faire un autre exercice qui avait la forme d'un jeu questionnaire ; je leur ai lu une dizaine de prémisses de films importants et ils devaient me donner le plus rapidement possible le titre du film en question. Ce jeu, qui faisait encore là référence aux connaissances antérieures des élèves, les a drôlement motivés, entre autres parce qu'ils pouvaient gagner un billet pour la Cinémathèque ! Puisque les informations ne peuvent avoir de la permanence dans la mémoire de travail que si elles sont continuellement reprises, ces deux derniers exercices ont permis aux élèves de reprendre efficacement les informations sur la prémisse, tout en s'amusant. Encore une fois, par ces deux exercices différents et par l'utilisation d'exemples variés, le transfert des apprentissages a pu s'effectuer en « décontextualisant » la connaissance.

Travelling arrière : devoir et conclusion

Enfin, je leur ai présenté le travail qu'ils devaient remettre la semaine suivante. Celui-ci consistait à les mettre en situation d'exercice afin de favoriser la mise en application des deux premières étapes de la procédure à suivre : ils devaient d'abord trouver une idée originale (ainsi que le thème et le point de vue), puis élaborer la prémisse. Ce travail était, je crois, l'étape ultime dans l'automatisation des connaissances théoriques apprises pendant le premier cours et avait pour but de favoriser l'acquisition de connaissances procédurales, même si ma chaîne de procédures ne contenait que deux maillons ! Afin que les consignes soient les plus claires possible, j'ai écrit au tableau

la question tout en soulignant les mots importants ; ce qui avait pour but d'aider les élèves dans leur processus d'élaboration et de transmission de réponse à une question. Toutefois, malgré ma bonne volonté et mes efforts déployés, très peu d'étudiants sont revenus la semaine suivante avec leur idée et leur prémisse, car cet exercice n'était pas noté. Mon but était simple : je cherchais à les responsabiliser. Cet échec m'a amené à exiger l'idée et la prémisse pour le cours suivant, mais cette fois-ci en leur précisant qu'ils devraient présenter le tout devant la classe. Et cette astuce a bien fonctionné !

Malheureusement, je ne peux comparer les résultats de mes élèves avec ceux des années antérieures, parce que c'était la première fois qu'il y avait à l'intérieur du cours d'*Analyse des médias* une partie sur la scénarisation cinématographique (le programme de Communications est en implantation depuis deux ans). Mais je dirais, en tenant compte du peu de temps qui était accordé aux élèves pour rédiger un scénario de court métrage, que seulement 10 à 15 % d'entre eux n'ont pas suivi la procédure et que, par conséquent, leur scénario était peu intéressant. Je crois qu'en les obligeant à exposer leur travail devant la classe, les élèves ont pu constater eux-mêmes, en se comparant, les erreurs qu'ils ont pu commettre, ce qui est une façon très efficace d'apprendre.

De plus, je crois que la majorité des élèves ont appris et intégré rapidement les procédures à suivre, parce que celles-ci étaient clairement identifiées. Malheureusement, plusieurs professeurs de scénarisation, à l'université comme au cégep, refusent d'enseigner ce type de procédure en affirmant qu'il s'agit de recettes hollywoodiennes. Le fait est que nous avons à enseigner à de jeunes élèves qui n'ont jamais (ou presque) écrit de scénario. D'autre part, ils ont, de par leur âge, peu d'expériences personnelles intéressantes à raconter et, surtout, ils n'ont pas vu beaucoup de films en dehors du cinéma américain. Bref, je crois qu'il faut s'adapter à nos élèves et qu'enseigner une procédure pour commencer

ne peut nuire à leur imaginaire. En somme, ce cours m'a permis de favoriser l'acquisition de connaissances procédurales chez les élèves, ce que je n'avais jamais vraiment fait auparavant. D'ailleurs, durant le reste de la session, j'ai moins mis l'accent sur le contenu théorique et je me suis concentrée sur quelques objectifs bien ciblés afin de faire mettre les connaissances déclaratives en pratique, ce qui a eu pour résultat de stimuler davantage mes élèves.

L'article que vous avez lu se voulait la synthèse d'une nouvelle expérience; celle d'une jeune professeure de cégep qui, pour la première fois en deux années d'enseignement, décida de quitter le métier d'actrice pour celui de metteuse en scène et qui se permit de respirer un peu... tout en suscitant l'intérêt de ses élèves. ▣

hist.art@videotron.ca

NOTES ET RÉFÉRENCES

1. Denise BARBEAU, Angelo MONTINI et Claude ROY, *Tracer les chemins de la connaissance. La motivation scolaire*, Montréal, AQPC, 1997, p. xxi.
2. *Id.*, p. 277.
3. Recommandation officielle pour *storyboard*. Il s'agit du découpage technique du film, non seulement décrit en mots, mais encore représenté visuellement par des dessins plus ou moins schématiques de chaque plan.

Caroline FRÉCHETTE détient une maîtrise en Histoire de l'art de l'Université de Montréal, et un certificat en Scénarisation cinématographique de l'Université du Québec à Montréal. En plus d'enseigner l'histoire de l'art et du cinéma au collégial depuis l'automne 1995, elle a été auxiliaire d'enseignement et de recherche en Histoire de l'art à l'Université de Montréal, en 1994 et 1995. Elle a de plus assumé plusieurs fonctions dans des musées montréalais, entre autres celles de conférencière, de rédactrice et de collaboratrice. Elle a obtenu son diplôme d'études collégiales en Arts, option cinéma, au cégep de Bois-de-Boulogne en 1989.