

EXPRESSION DRAMATIQUE

EN CLASSE : l'enjeu de la modernité

Jean-Pierre RYNGAERT

La question de l'écart entre la pratique artistique contemporaine et la pédagogie de l'art se pose avec une acuité particulière dans le domaine de l'expression dramatique à l'école. Tout se passe souvent comme si l'intérêt pour les formes contemporaines relevait d'une activité de « recherche » réservée à une minorité, et que l'enseignement, loin derrière, longtemps après, suivait avec prudence. Du même coup l'initiation au théâtre se fait parfois à travers des formes qui n'en finissent pas de mourir. Les pratiques actuelles (dans le cadre de la classe de français ou des 10 %, menées par l'enseignant ou l'animateur) hésitent entre l'application de textes officiels vagues et la poursuite d'objectifs ambitieux difficiles à relier à l'ensemble de l'activité pédagogique. (1)

Qu'existe-t-il actuellement sous l'étiquette « jeu dramatique » ou « expression dramatique » en classe ? Un peu de « mime », des « saynètes », de l'expression corporelle, voire des exercices empruntés à différentes méthodes de formation de l'acteur ; ou encore, des mises en espaces de scènes dramatiques au programme, diverses formes d'improvisation. Et tout ce qui se rapproche de cela sans porter la même étiquette. Au fil des interventions d'animateurs venus de Centres Culturels, de celles d'enseignants qui prennent sur leur temps pour se former, se constitue peu à peu une somme de pratiques dont les objectifs ne sont pas toujours clairement définis. Notre intention n'est pas d'introduire un ordre dans une variété dont les divergences mêmes peuvent être bénéfiques. Pourtant, le concept de théâtre renvoie à tant d'images différentes, il recouvre tant d'idéologies contradictoires, qu'il nous paraît utile de nous repérer dans les modèles proposés aux élèves, parfois tout à fait involontairement. Du reste, il est bon de marquer les frontières, parfois fragiles, qui séparent l'activité dramatique de certaines thérapeutiques, voire de pratiques vaguement mystiques. Il faut être en mesure de les manier

(1) Dans la réforme Haby, les objectifs de l'éducation artistique en classe de sixième et cinquième des collèges sont évoqués. Les programmes, axés principalement sur la musique et les arts plastiques, proposent de faire appel aux moyens d'expression les plus divers. C'est ainsi que le travail dramatique (surtout corporel) est mentionné en liaison avec le programme d'Arts Plastiques. Une telle ouverture ne serait pas inintéressante si elle ne mettait pas tout sur le même plan et si elle posait en même temps le problème de la formation des enseignants.

avec prudence afin de faire face aux glissements accidentels. Certains exercices « sauvages » entraînent des dangers dont nous devons être conscients.

Il n'est pas possible, dans le cadre de cet article, d'analyser en détail l'évolution de la réflexion sur le théâtre contemporain. Nous choisirons d'évoquer ce qui concerne directement notre propos, afin de nous attarder plus longuement sur le travail en classe et de proposer un exemple. Pour en finir avec les précautions, invitons à garder toujours en mémoire la vraie question, celle de la formation des enseignants dans le domaine particulier du théâtre.

1. NOS ÉLÈVES ET LE THÉÂTRE

Quelle conception du théâtre nos élèves ont-ils ? Pour la plus grande majorité d'entre eux, et une fois écartés les privilégiés dont l'éducation artistique est prise en charge par le milieu familial, la connaissance du théâtre passe par les exercices scolaires traditionnels relevant d'une « oralisation » ou d'une « dramatisation » dont le degré varie évidemment selon les classes d'âge et les méthodes d'enseignement. En second lieu, elle subit l'influence de différents modèles culturels : films, dramatiques, feuilletons, retransmissions théâtrales télévisées, voire matinées scolaires. Enfin, et dans des cas encore exceptionnels, elle peut être déterminée par une activité scolaire ou péri-scolaire du type *animation théâtrale* ou club-théâtre dont les objectifs sont très variables. Au risque de simplifier, examinons quelques expériences courantes et établissons un constat de l'image du théâtre qui se dessine.

a) Sur quelques exercices scolaires.

Nous ne recommencerons pas la critique (déjà souvent faite) d'exercices connus dont nous n'avons pas à mesurer l'efficacité. Nous voulons plutôt mettre en lumière les liens (avoués ou non, peu importe) que ces exercices entretiennent avec l'activité dramatique, car ils contribuent à former dans les esprits une certaine conception de la théâtralité.

— La lecture à une voix.

Exercice banal et inévitable, destiné à vérifier que les enfants savent lire et à les entraîner à « lire mieux ». Le « bien-lire » scolaire, presque aussi codifié que le « bien-dire », débouche sur la « lecture expressive », celle où l'on met du sentiment. (L'article partitif suffit à qualifier ce sentiment insidieusement plaqué sur le texte). La règle du genre veut que soit respectée soigneusement la *forme* du texte (au moins la syntaxe et la ponctuation), donc que le lecteur ne touche pas au signifiant. Tenu de transmettre *un* sens, le lecteur est invité à lire comme il faut écrire, c'est-à-dire sans fautes, tout en affirmant les qualités admises de l'oralisation minimale, celles qui président à la recherche du *ton juste*.

— La récitation.

Mêmes remarques que précédemment. La récitation est un exercice de mémoire autant que de diction, mais son cérémonial repose sur un simulacre ; un élève, et un seul, dit un texte à *tous* (il se trouve donc placé en position de *spectacle*), à d'autres élèves qui, en principe, le connaissent déjà par cœur. De là des excès opposés, selon que prévaut le cabotinage ou la timidité chez le sujet ainsi mis sur la sellette.

— *La lecture dialoguée* (plus ou moins dramatisée).

Exercice fréquent dans le cadre des « lectures suivies ». Très prisé des élèves parce qu'il introduit vaguement la notion de spectacle et qu'il provoque une animation gratifiante dans la classe. Généralement, le partage du texte se fait entre des personnages pris en charge par la voix, et par la voix seulement. Il s'agit encore ici « d'y mettre le ton », voire « d'entrer dans la peau du personnage », au besoin en contrefaisant sa voix. Comme le rappellent certains rapports d'inspection, la lecture dialoguée se doit d'être « vivante », c'est-à-dire, semble-t-il, de redonner la vie à un texte qui serait mort.

— *La mise en espace dans la classe d'une scène extraite d'un texte dramatique* (sue par cœur ou brochure en main).

Exercice plus rare, très prisé, qui repose selon nous sur une série de malentendus. Ce travail peut rarement être autre chose qu'un essai d'amélioration de la lecture dialoguée par l'introduction des corps dans un espace, en fonction d'indications données par le maître et/ou l'animateur. La mise en espace et la gestualisation s'effectuent à partir de directives rapides parfois fournies par les didascalies (indications scéniques). Ce qui revient à considérer les didascalies comme l'essentiel de la mise en scène, et la mise en scène comme le texte oralisé plus un « quelque chose d'autre » assez mal défini. Embarrassés de leur corps, rebutés par les pièges d'une syntaxe difficile, gênés d'être au centre de l'attention, (ou satisfaits d'attirer tous les regards) les « acteurs » hésitent entre la précipitation brouillonne (il est souvent bon de faire rire) et la lenteur imposée par les multiples carcans qui les alourdissent.

La vieille image du théâtre que l'école transmet encore — et que nous connaissons tous — repose sur une entière subordination au texte, à la voix, à l'effet et au ton (ou au sentiment, mais ces deux notions se confondent, l'une devant finir par mener à l'autre). L'école encourage des pratiques individuelles ou semi-individuelles où surgit, au moins en filigrane, l'idée de la « représentation possible » (Un individu ou quelques uns se donnent en spectacle à tous). Rien d'étonnant à ce que la notion d'*identification* avec un *personnage* soit si souvent mise en avant par les élèves que nous rencontrons.

Dans une classe où le corps est banni ou admis à titre officieux, en contrebande, le triomphe conjugué du texte et de la voix (mais, nous l'avons vu, d'une voix elle-même soumise au texte, aseptisée et assagie) impose parfois à l'insu des enseignants l'image d'un théâtre décharné, radiophonique, dont les balbutiements ne doivent servir à rien d'autre qu'à « faire passer un texte » qui n'en demandait pas tant.

b) Sur les modèles culturels.

Ces exercices prennent insidieusement un sens qui échappe aux meilleures intentions dans la mesure où ils se trouvent *confirmés* et justifiés par un environnement culturel propre à donner du théâtre une image qui date du XIX^e siècle (2). Pour beaucoup de nos élèves, le théâtre, si ce n'est pas

(2) Patrice Pavis fait remarquer que l'appareil critique du théâtre a été essentiellement élaboré au dix-neuvième siècle, aux plus belles heures du réalisme et du naturalisme. Il ajoute : « Des termes comme « personnage », « acte », « dialogue », « décors », « costume », ont cours dans la réalité quotidienne : on ne perçoit plus dès lors la différence essentielle entre ces termes de critique et la réalité. (*Problèmes de sémiologie théâtrale*, Les presses de l'Université du Québec, Montréal, 1976, pp. 99-100).

la scène lue pendant les cours de français, la saynète jouée au centre de vacances, c'est peut-être la matinée classique perçue comme une alternative au travail scolaire ou comme l'occasion de chahuter. (Rappelons que dans ce genre, même les meilleures représentations échappent difficilement à la vengeance du troupeau d'élèves contraint d'assister à un spectacle qu'il n'a pas choisi, et dans des conditions parfois précaires). Mais sont aussi perçus comme « du théâtre », les dramatiques et les feuilletons télévisés, les films et les représentations filmées par la télévision. L'amalgame se fait avec d'autant plus de facilité que l'émission télévisée *Au théâtre ce soir* n'offre que des retransmissions de représentations tirées d'un répertoire vieilli et presque exclusivement consacré au « boulevard ». Faisons l'économie de l'analyse idéologique de ce type de représentation (3). Notons que dans sa forme, qui n'est pas innocente, tout est prévu pour que les spectateurs confondent l'être et le paraître, le monde réel et l'univers bien particulier où se meuvent les personnages.

Habilement, ceux-ci sont d'ailleurs superposés à des comédiens connus, à des vedettes qui jouent perpétuellement leurs propres rôles.

Fondée sur un texte bavard où prédomine l'effet, réduite à une gestuelle sommaire destinée à « faire vrai » (ce sont les mains et les bras qui virevoltent principalement, comme pour soutenir le discours et la mimique), cantonnée dans un décor qui reproduit une somptueuse pseudo-réalité (l'intérieur « de bon goût »), cette représentation accrédite une sorte de naturalisme abâtardi et sommaire d'autant plus volontiers admis qu'il est destiné à « faire rire ».

Rien d'étonnant, dès lors, à ce que, au cours des premiers débats en classe, les élèves proposent des définitions du théâtre dont nous reconnaissons bien l'origine. Les spectateurs familiers de l'effet de réel produit par l'image filmique et habitués à un type de représentation dont l'apparente fidélité au monde n'est que plus dangereuse n'imaginent plus autre chose. Ils sont désarçonnés par un code théâtral dont ils ne détiennent pas les clefs et dont ils ne soupçonnent même pas les possibilités.

Un élève de cinquième écrivait à ce propos :

« Je n'aime pas le théâtre car presque tout le temps ça arrive dans la même pièce et on ne voit jamais la rue, moi je préfère le cinéma. »

Cet aveu résume clairement l'enjeu de notre travail : comment faire pour qu'on puisse « montrer la rue » au théâtre sans que ce soit « faux », c'est-à-dire inférieur à la vérité de l'image enregistrée ? Comment faire admettre que le théâtre contemporain est en quête d'un langage d'une nature différente, et que l'objet montré sera d'autant plus vrai (d'une autre vérité, d'une vérité supérieure, enrichie par la transposition) qu'il ne s'efforce pas de reproduire l'objet *véritable* ? A des spectateurs drogués de pseudo-réalisme au point qu'ils refusent *a priori* toute forme artistique fondée sur le détour et la métaphore, comment faire partager un code radicalement différent du code qu'ils connaissent sans même en avoir conscience, puisque celui-ci est présenté comme pure transparence ? Et cela, dans la plupart des situations scolaires, sans que l'enseignant puisse espérer recevoir du renfort de spectateurs qui aideraient à faire la mise au point et à lutter contre des formes poussiéreuses malheureusement dominantes ?

(3) Quelques passages de cet article, ainsi qu'un exemple, sont extraits de notre livre, *Le jeu dramatique en classe*, à paraître en mai-juin 1977 dans la collection TnT, aux Editions CEDIC. Nous remercions l'éditeur de son aimable autorisation.

c) Questions posées à propos du récit d'une animation.

Face au triomphe du texte et de la parole, face à l'imitation sclérosante d'un réel frelaté, tout un courant du théâtre contemporain cherche son salut dans une redécouverte du corps, afin de donner un peu d'air frais à un mode d'expression enclin à douter de lui-même. Ce courant, qui passe aussi pour un retour aux sources, s'accompagne parfois d'un anti-intellectualisme plus ou moins discret. Inévitablement, quand un animateur met en question un point de départ exclusivement textuel, le voilà classé dans les tenants de « l'expression corporelle », voire du vagissement et du borborygme, comme s'il n'y avait pas d'autre alternative et que tout se réglait par des querelles de chapelle. Quand nous interrogeons la modernité, c'est dans l'intention de faire le point sur les objectifs très divers des animations qui se développent un peu partout.

Un article du journal *Le Monde* (4) mérite d'être examiné à ce sujet, car, bien que nous ne voudrions pas faire le procès de la séance d'animation décrite, les termes dans lesquels elle est rapportée nous intéressent.

A propos de l'intervention d'un groupe de danseurs dans une école primaire, la journaliste titre : **Comprendre que la danse est une forme de langage**. Puis elle décrit une séance de travail où nous reconnaissons au passage bon nombre d'exercices utilisés par des animateurs d'expression dramatique : étirements, exercices de respiration et de relaxation, traversée d'un espace imaginaire (aquatique dans l'exemple choisi) :

« Après avoir écouté une musique évocatrice, réfléchi les yeux fermés et discuté par petits groupes, les enfants se lancent à l'eau tour à tour. Debout, accroupis ou sur les genoux, ils traversent la salle en ondulant, rampant ou se tortillant, et ils y prennent de plus en plus de plaisir. La séance se termine par un exercice à succès, le miroir. »

Ce travail, que nous ne sommes pas en mesure de juger à travers une description fatalement sommaire, illustre, au moins à travers le récit qui en est fait, les contradictions d'une pratique artistique (danse ou théâtre, peu importe ici) qui se veut résolument moderne. Catherine Atlani, l'animatrice, explique que l'objectif est que les enfants « arrivent à bouger et à comprendre que la danse est une forme de langage ». Pourtant, la journaliste conclut abruptement :

« La danse *moderne* est visiblement pour eux un univers très *naturel*. (C'est nous qui soulignons). Même s'ils ne sont pas encore tous à l'aise, ils n'en paraissent pas moins heureux d'échapper aux contraintes de la classe, ne serait-ce qu'une heure par semaine. »

A en croire les intentions de l'animatrice, il ne s'agit nullement d'une simple récréation artistique ; pourtant l'article se termine par une pirouette opposant cette heure d'apprentissage d'un langage aux « contraintes de la classe ». N'y apprendrait-on pas aussi un/des langages ? Tout semble confondu quand la danse moderne est qualifiée « d'univers naturel » alors que les enfants font des exercices destinés à leur fournir les clefs de ce langage, et que parallèlement l'émotion est convoquée via une musique « évocatrice ». Quant au langage dont il est question, outre que son acquisition passe, semble-t-il, par les exercices les plus traditionnels des cours de mime et d'expression corporelle (y compris le fameux « miroir »), nous ne savons pas quel discours

(4) *Le Monde* du 17 décembre 1976. L'article est de Catherine Arditti.

il permet de tenir puisque les élèves en sont à l'acquisition d'une sorte de « grammaire ». Est-il donc renvoyé à un futur vague, à un « plus tard », quand ils auront tous acquis de « l'aisance » ?

N'allons pas plus loin sur cet exercice particulier et élargissons le débat. La modernité réside-t-elle simplement dans l'opposition avec ce qui se fait en classe ? Peut-on convoquer à la fois une sensibilité vaguement définie qui s'opposerait elle aussi à l'intellectualisme des programmes scolaires, et des exercices calqués, eux, sur les méthodes traditionnelles ? L'enseignant n'est-il pas en droit d'espérer une relation avec sa pratique pédagogique ? Ou veut-on tout attendre du corps et réintroduire la vieille opposition corps/esprit par le biais de l'apprentissage artistique ? La question du contenu des animations est assez importante pour que l'on s'efforce de théoriser les pratiques actuelles et mesurer les enjeux.

2. L'ENJEU DE LA MODERNITÉ

a) Le théâtre en tant qu'art.

Nous ne procéderons pas à l'étude systématique de l'évolution du théâtre au cours de ces dernières décennies. Il faudrait dans ce cas distinguer des courants, des écoles, puis rattacher les pratiques en milieu scolaire à quelles chapelles ? Au risque d'une tautologie, disons pour aller vite que c'est l'affirmation de la théâtralité, « cette épaisseur de signes et de sensations qui s'édifie sur la scène à partir de l'argument écrit » (5) que nous retenons comme caractéristique de l'évolution de l'écriture scénique. En prenant ses distances avec les institutions, en descendant dans la rue, en s'emparant de lieux nouveaux, en dynamitant le texte et les personnages, la création théâtrale cesse de jouer à cache-cache avec l'illusion. Elle renonce à paraître comme un succédané de la réalité, elle exhibe sa spécificité et ses artifices. Dès lors, nous ne tenons pas compte dans notre travail de polémiques qui opposeraient l'écrit et le parlé, le textuel et le visuel ; ce qui est en jeu, pour nos élèves, c'est une appropriation globale du théâtre perçu comme un art, comme le rappelle P. Pavis :

« Il faut traiter le théâtre comme un art, c'est-à-dire comme un système artificiel et non comme une nature ou une imitation de la nature... » (6).

Le développement de la sémiotique théâtrale contribue à préciser l'importance d'une telle démarche ; si la sémiotique ne montre pas nécessairement le chemin aux praticiens, les relations dialectiques qui s'établissent entre la théorie et la pratique, stimulent à la fois l'analyse et la création.

Et P. Pavis continue :

« On sera donc amené dans cette théorie sémiotique à travailler sur le monde théâtral considéré non comme copie de la réalité, mais comme système modelant secondaire, c'est-à-dire comme un monde parallèle clos et logique en lui-même. »

Une approche de ce type bouleverse la hiérarchie des composantes de la représentation telle qu'on l'admettait de façon implicite. Sans pouvoir reprendre ici des développements scientifiques (7), notons que tout ce qui

(5) Roland Barthes, *Essais critiques*, p. 41, cité par P. Pavis, *ouv. cit.* p. 83.

(6) *Ouv. cit.*, p. 99.

(7) Outre l'ouvrage déjà cité de P. Pavis, on s'appuiera sur le livre d'Anne Ubersfeld, *Lire le théâtre* (Ed. Sociales, Mars 1977) dont le chapitre sur les personnages figure dans *Travail Théâtral*, n° XXIV-XXV, Été-Automne 1976.

constitue le langage théâtral entretient une relation différente avec le texte ; le décor n'est pas un écrin plus ou moins réussi et « décoratif » mais un élément constitutif du spectacle et de l'élaboration du message. Il en est de même des costumes, du maquillage, des éclairages, du jeu des acteurs, de leurs déplacements dans l'espace, de leur situation par rapport aux spectateurs. Tous les signes qui constituent l'image théâtrale ne sont plus examinés selon un principe hiérarchique qui poserait une fois pour toutes que c'est le texte qui dit l'essentiel, mais à l'intérieur d'un système à réinventer, selon le code choisi pour transmettre le sens dans la représentation.

Nous n'avons pas pour but de faire passer nos élèves d'un modèle culturel à un autre, d'une esthétique à son opposé. Pas même, en nous plaçant du point de vue de transmetteurs d'une culture théâtrale, de former des spectateurs capables de comprendre un « nouveau théâtre ». L'enjeu passe effectivement par l'invention de nouveaux codes et par une prise de conscience de la théâtralité, mais il se situe au-delà, dans l'appropriation de formes contemporaines, d'outils d'expression qui les aideront à modifier le regard qu'ils portent sur le monde. Il est indispensable de lutter contre une mystique de la création qui entoure de secrets dérisoires le travail de l'artiste. A ce titre la sémiologie, si elle n'exclut pas le danger d'un scientisme parfois pesant, montre le chemin de l'invention en dévoilant les mécanismes théâtraux. Reste à lier ces prémisses aux obligations d'une pratique scolaire.

b) L'apprentissage du jeu dramatique : le monde et les signes.

Les travaux que nous proposons prennent des formes différentes, longues à détailler. Nous posons cependant d'une façon générale que le jeu dramatique ne se donne pas comme *spectacle* (donné à voir) mais comme discours tenu dans un langage artistique particulier (donné à comprendre). Qu'il s'agisse au départ d'une improvisation à thème libre ou imposé, d'une dramatisation d'un texte ou d'une construction d'images dans l'espace, nous tenons à une constante. Toutes ces formes s'élaborent pour un groupe de regardants actifs invité à la fin de chaque présentation à vérifier comment il a reçu le sens et à proposer des améliorations, dans un perpétuel travail d'encodage et de décodage. Chaque groupe passe tour à tour de la situation de jouant à celle de regardant. Les travaux entrepris stimulent une réinvention perpétuelle de la théâtralité, et toutes les conventions sont admises pourvu qu'elles fonctionnent comme telles, c'est-à-dire qu'elles soient reconnues par les regardants. Ainsi, un groupe d'élèves du Cours Préparatoire choisit de raconter un extrait du *Roman de Renart* que la maîtresse leur a lu la semaine précédente. Puisqu'il s'agit tout d'abord de pêcher dans un étang gelé, comment figurer le trou dans la glace ? Logiquement, la première solution tient compte des conditions matérielles réelles ; prenons une hache, disent quelques enfants, et détruisons la partie du plancher dont nous avons besoin. Une fois qu'ils ont admis qu'une solution aussi radicale (et irréversible) est à écarter, pendant l'heure qui suit nous inventons et jouons toutes les solutions métaphoriques possibles en vérifiant leur intérêt par l'expérimentation. Le trou est tracé à la craie, matérialisé par des tables (ce qui lui donne une profondeur), par les corps des jouants, par une ficelle... par le simple geste de pêcher. Cette mise en signes s'élabore collectivement à partir de l'espace réel de la classe, des objets présents et de l'imagination.

La construction d'un langage authentiquement théâtral passe par l'acquisition d'un système de conventions cohérent. L'objectif n'est pas de faire

vrai, mais de faire faux délibérément, pour en dire plus, puisque tout se passe comme si les rapports entre le réel et le jeu devenaient plus producteurs de sens à mesure que se réduit la part de l'imitation. L'exemple qui suit montre l'intérêt d'aller loin dans la recherche d'une théâtralité.

1) Dans cette classe, les élèves désirent jouer une scène qui se passe à bord d'un voilier. Quelques voix s'élèvent : nous n'avons pas de voilier, *donc* nous ne pouvons pas jouer cette scène. Le jeu dramatique se limite-t-il à représenter « toujours la même salle » ?

2) Les élèves ont passé outre. Ils construisent activement le navire avec les tables et les chaises de la classe. L'utilisation du lieu suffira à le rendre clair.

3) Le navire essuie une tempête. Les élèves expriment par le geste et la parole le désarroi de l'équipage, mais ils sont gênés par la convention adoptée. Vont-ils démanteler concrètement le navire si celui-ci échoue sur le rivage, et se priver de leur espace de jeu ?

4) Les élèves ont renoncé à figurer le navire, ils voulaient disposer d'un espace de jeu plus vaste, le pont tout entier, et ils occupent toute la classe. Quand la tempête surprend le navire, celui-ci est figuré par une maquette en papier journal qu'un jouant agite, juché sur une table.

Dans la plupart des cas le travail perd de son intérêt quand l'un des deux pôles (le réel/l'imaginaire) s'affaiblit. Si bien que les formes prenant appui sur une transposition, sur la métaphore ou la métonymie, au lieu d'amener les jouants à négliger le réel dont ils veulent parler, les obligent parfois à approfondir leur connaissance du monde. Il peut arriver que les détours envisagés deviennent des afféteries et engendrent un esthétisme sans rapport avec nos objectifs. Mais la plupart du temps nous pourrions mettre en tête de nos préoccupations cette définition du réalisme que donne J.-P. Jatteau :

« Le réalisme passe par ce jeu de tension du vrai et du faux, par un réel de l'artifice » (8).

C'est quand le jeu dramatique parvient à maintenir cette tension, à ne pas renoncer au discours sur le monde au profit d'une recherche formelle et inversement, que les dangers qui menacent toujours un travail théâtral *par* des enfants sont le plus facilement écartés.

c) Jouer pour comprendre et faire comprendre.

Le choix d'une méthode et la réflexion systématique sur le sens produit permettent d'éviter le piège de l'identification et remettent l'acquisition de la technique à sa vraie place.

— L'identification n'est jamais une fin ; pas plus que la chaise que cet élève chevauche en jouant à la prendre pour une monture n'est *vraiment* une monture, il n'est lui-même *vraiment* un cow-boy. L'inscription des jouants dans un système signifiant complexe qui rappelle à chaque instant ses conventions les débarrasse de la tyrannie du personnage et de celle d'un sentiment *vécu* qu'il faudrait reproduire. De telles barrières n'évitent pas les glissements accidentels dans le psychodrame chez certains sujets prédisposés. C'est là un risque qui n'est jamais totalement éliminé et qu'il faut savoir

(8) J.P. Jatteau, « Sur le réalisme », dans *Théâtre/Public*, n° 11-12.

courir (9). Cependant, tout jeu élaboré à plusieurs dans la perspective de communication d'un sens maîtrisé par tous, éloigne les dangers de manifestations affectives incontrôlées qui ne sont pas au premier chef du ressort de l'animateur ni de l'enseignant. En quelques séances les jouants découvrent de l'intérieur les obligations qu'impose l'improvisation quand elle est destinée à être déchiffrée par d'autres ; les excès de l'individualisme et du cabotinage nuisent à la conduite lucide du récit. Les conventions touchant à l'âge, au sexe, au comportement, éloignent dans la pratique les modèles pseudo-naturalistes qu'imposent d'abord les habitudes culturelles dont nous avons parlé plus haut.

— Du même coup la technique se trouve remise à sa vraie place : dans notre perspective le jeu dramatique ne réclame pas des virtuoses de l'imitation, des spécialistes du faux-semblant et de l'illusion. L'enfant ou l'adolescent n'a pas à se poser en comédien, et tout point de départ trop exclusivement consacré à l'acquisition de *moyens* du jeu perd du même coup une partie de sa justification. Non que nous attendions tout d'une « créativité naturelle » chez l'enfant qui serait, comme on l'entend dire parfois, un « comédien instinctif ». Bien au contraire, c'est au sein même du jeu que se pose, toujours avec le même souci de produire du sens dans une situation de communication, la question de l'acquisition des moyens minimaux. (Par exemple, la nécessité de se faire entendre de tous dans une salle de classe). Il nous semble dangereux de commencer par l'initiation à une technique sans avoir montré à quoi elle servait, les relations qu'elle entretenait avec le désir d'améliorer le discours tenu. La qualité de l'expression n'est pas un objectif que nous éliminons. Mais il ne sert à rien de vouloir l'atteindre sans se préoccuper de ce que le groupe cherche à dire. La « forme » n'est jamais indépendante du message à construire. C'est pourquoi nous ne commençons pas par l'acquisition d'une grammaire en repoussant à un futur lointain le moment de s'en servir, pas plus que nous ne nous contentons éternellement des balbutiements d'un groupe sous prétexte qu'ils seraient « naturels ». On joue autant pour comprendre que pour faire comprendre, ce qui oblige à faire face simultanément à l'élaboration et à la communication d'un message.

d) Propositions pour une définition du jeu dramatique.

Les remarques qui suivent ont pour objet de nous faire réfléchir sur nos pratiques scolaires, et elles doivent évidemment être remises en question par chacun, à l'intérieur de son travail.

1) Le jeu dramatique ne vise pas à une reproduction fidèle de la réalité, mais à une analyse de celle-ci à partir d'un discours tenu dans un langage artistique original qui s'éloigne du naturalisme.

2) Le jeu dramatique est une activité collective. Le groupe est le lieu où l'individu s'élabore *pour soi* et avec les autres. Mais il ne saurait demeurer clos sans sombrer dans le narcissisme et l'illusion groupale.

3) Le jeu dramatique n'est pas subordonné au texte. Celui-ci est improvisé ou établi à partir d'un canevas. Dans certains cas le jeu porte autant sur les *moments contingents* qui accompagnent le texte, sur la production de

(9) Là encore se pose la question de la formation. Il ne s'agit ni de craindre, ni de provoquer, dans une intention de manipulation, les décharges affectives et les phénomènes relevant du psychodrame. Nous développons cette importante question dans notre livre.

signes visuels et sonores inscrits dans un espace déterminé que sur l'élaboration de celui-ci. L'établissement du sens est une démarche collective qui s'inscrit dans un langage global.

4) Le jeu dramatique ne vise pas à la représentation officielle entourée d'un appareil important. Il utilise la présentation à l'intérieur de l'atelier comme un moyen d'interrogation et de vérification de la communicabilité du discours tenu. Le va-et-vient entre le jeu et la mise en question du jeu par des regardants actifs est une donnée essentielle du travail.

5) Le jeu dramatique ne réclame pas des acteurs virtuoses rompus à toutes les techniques d'expression. Il vise à former des « jouants » plus soucieux de maîtriser leur discours que de créer l'illusion. La recherche de l'expression est étroitement liée aux exigences du discours, le travail sur la forme à une critique du contenu.

6) Le jeu dramatique ne nécessite ni décors, ni costumes, ni accessoires au sens traditionnel. La construction de l'espace de jeu se fait à partir de l'espace scolaire et du mobilier courant requis pour de nouvelles fonctions.

7) Les objectifs éducatifs visés à long terme ne doivent pas nuire au plaisir du jeu « ici et maintenant ». Si celui-ci disparaît, le concept de jeu disparaît. Or il est un des deux termes indispensables à l'existence du jeu dramatique proprement dit.

3. EXEMPLE

Il est embarrassant de proposer un exemple unique qui semble devoir résumer les choix énoncés. En fait nos séances de travail prennent des formes très différentes selon les classes, l'âge des participants, l'objectif provisoire fixé avec l'enseignant (10). Nous intitulons cet exemple « L'improvisation de situations à partir de consignes modifiables », nous l'avons expérimenté avec un groupe très à l'aise dans l'expression verbale. Dans ce cas les participants s'installent tout naturellement dans la sécurité de ce qu'ils savent faire, proposent des improvisations libres très bavardes, d'où la théâtralisation se trouve à l'avance exclue. La parole devient un refuge commode pour refuser de s'avancer sur d'autres terrains. C'est pourquoi en accord avec le groupe on fabrique des consignes qui aident à progresser. (Il est évident que la contrainte pourrait devenir une cause de blocage pour des groupes encore timides et peu enclins à toute forme d'expression). L'invention reste autorisée, mais à l'intérieur d'un cadre plus strict qui oblige l'improvisateur à dépasser ses premières envies, à refuser les premières facilités. Les participants s'obligent à trouver des signes qui ne relèvent pas du seul langage parlé ni même du seul langage gestuel afin de compléter la palette expressive à leur disposition. Attention : on cherche les signes en soi-mêmes, puisqu'il est hors de question d'apprendre une grammaire de la pantomime. Tout apprentissage du geste n'est pas banni, mais la notion d'invention personnelle reste fondamentale. Le groupe expérimente comment les signes circulent et se modifient, quels codes différents s'offrent à celui qui souhaite traduire une émotion ou communiquer une information : pourquoi choisit-on tel code plutôt que tel autre pour essayer de *dire* la même chose ? L'appren-

(10) La plupart de ces séances se déroulent dans le cadre des expériences de recyclage menées à l'U.E.R. d'Etudes Théâtrales de Paris III.

tissage des différents systèmes d'expression ne se développe pas indépendamment les uns des autres.

a) Le jardin public.

Une classe de troisième mixte de vingt-cinq élèves, pendant une heure, dans une salle banale de l'établissement. Le groupe a déjà travaillé sous d'autres formes. L'animateur fixe un lieu qui reste constant, un espace tout à fait simple. Ici, un square, lieu de rencontre neutre. Un banc formé de quelques chaises. La consigne varie ou non pour chacune des prises à partir d'une base constante. L'animateur ou l'enseignant fait les premières propositions mais il est souhaitable que tous puissent proposer des consignes.

1) Première consigne : Il fait beau (c'est le printemps). Deux élèves sèchent le cours de latin et se retrouvent dans un square. Le jeu est timide et très verbal. Les protagonistes entrent, énoncent « Il fait beau ». Longue discussion sur le goûter que l'on peut acheter. Combien as-tu d'argent ? Quel chocolat préfères-tu ? C'est mieux que le latin, mais si le prof. survenait ?

2) Même consigne ; en plus : un professeur rencontre les élèves dans le square. C'est le professeur de français de la classe qui joue le rôle. Elle tourne autour des élèves qui offrent leur visage au soleil (c'est le premier geste notable). Les élèves sont pétrifiés quand ils aperçoivent l'enseignante. Elle leur demande ce qu'ils font là. Explications embarrassées : « Madame Dupont a eu un malaise, alors on a pu sortir. » (Rire général).

3) Même base, et en plus : sur les trois élèves qui sèchent il y a deux « habitués » et un néophyte. Longue discussion. Moqueries. Inquiétude du malheureux qui croit découvrir un surveillant partout : « Tu as peur de tout ». L'animateur souligne le verbalisme des improvisations.

4) Même consigne de base mais le jeu est muet. Entrée lente et prudente. Les élèves s'étirent, baillent longuement, l'un d'eux ôte son blouson. Ils goûtent le premier soleil.

5) Même consigne. Au cours du jeu muet on abandonne enfin le banc pour ce qui semble être une pelouse. On se vautre dans l'herbe, une élève cueille une pâquerette qu'elle fait mine de sentir.

Nous invitons à réfléchir sur ce nouveau code. On n'a pas mimé mais cherché à transposer les informations. Le banc, seul élément obligatoire de l'espace défini au départ prend enfin moins d'importance. Peut-être utilise-t-on des clichés (cueillir des petites fleurs), mais au moins il y a changement de registre.

6) Même consigne. Deux filles voudraient bien rencontrer des garçons. Parole à nouveau autorisée.

Dans le jeu, elles inventent tout un scénario. Elles goûtent d'abord simplement leur liberté en silence. Un garçon au loin (en fait, il est réellement désigné dans le public). Elles l'observent, se moquent de lui, commentent son allure, son costume recherché : blouson, jean et « boots » à la mode. Puis elles inventent une buvette, boivent, vont se rasseoir. Deux garçons passent au loin, du moins on le devine. Attente muette et peu à peu désenchantement et solitude. Ennui. Une sorte d'équilibre est trouvé ici entre un jeu verbal et un jeu non verbal. Elles sont les premières à oser s'installer dans l'espace, à prendre et à donner conscience du temps dramatique.

7) Même chose, mais avec deux garçons. Entrée fracassante et ostensiblement « virile ». Le banc est détruit, les chaises renversées pour permettre

de s'y installer dans une attitude décontractée. Ils ôtent leur blouson, retroussent leurs manches. Stéréotypes verbaux du jeune mâle agressif. Solitude.

8) Reprise : Deux habituées et une néophyte. Le jeu est cette fois franchement outré et on s'installe dans un délire verbal qui fait rire. « On a rampé dans le caniveau derrière les voitures, on aurait dû s'enfuir par le trou de la serrure. Si le « surgé » vient (canif à l'appui), j'ai mon couteau. »

9) Cette fois on sèche pour aller à une manifestation. Longue discussion. Va-t-on finalement y aller, que va-t-il se passer ?

10) Même chose. Deux « militantes » essaient de convaincre une élève timorée de les accompagner à la manif. « Je ne veux pas y aller, j'ai peur de recevoir une bombe ; mes parents m'ont prévenue que ça risquait d'arriver. » Réponse : « Moi, j'ai fait toutes les manif, et tu vois, je suis toujours entière. »

Depuis longtemps le banc n'est plus considéré comme un élément contraignant, elles sont installées dans l'herbe. La discussion réintroduit à nouveau un jeu très verbal.

b) Analyse du travail

Dans une séance assez courte, une trentaine de participants sont passés. Quelles constatations fait-on ?

— Le discours, d'abord franchement réaliste, tout à fait à ras de terre et très innocent (Que va-t-on acheter pour le goûter ?) devient de plus en plus personnel (ira-t-on à la manif ?).

Cette évolution s'accompagne d'une invention verbale qui assimile peu à peu l'action de « sécher » à un exploit sportif ou à une aventure avec laquelle on prend cependant des distances. (« Si on passait par le trou de la serrure ; si je pouvais me cacher dans un trou de souris »).

— La forme utilisée permet d'inscrire dans le même cadre fixe et en un temps record un grand nombre d'essais de jeu qui ne prêtent pas à conséquence. Une gamme de propositions est essayée, et elle émane de tous.

— Le plaisir n'est jamais absent de la séance.

— L'improvisation muette, dont il ne faut pas abuser car elle devient artificielle, fait prendre conscience de toute une gamme de signes que l'on n'utilisait pas ou peu. Par la suite ces signes ne sont pas annulés mais utilisés autrement quand la parole est à nouveau autorisée.

— Les jouants commencent par *dire* aux spectateurs dès l'entrée le contenu même de la consigne. (Il fait beau, c'est le printemps). Peu à peu naît l'idée que la forme théâtrale permet plutôt de les suggérer, d'inscrire un discours qui ne figure pas toujours dans les signes graphiques du texte. On se rend compte aussi que les gestes et les silences ne sont pas innocents dans ce code d'expression, et qu'il revient aux improvisateurs d'exercer un contrôle sur leur discours par le maniement plus subtil du vocabulaire dont ils disposent. On peut même interdire de dire par la parole le contenu de la consigne pour chercher comment procurer autrement au spectateur les informations utiles à la compréhension de ce qui se passe.

— L'espace d'abord ressenti comme contraignant (le banc est utilisé systématiquement) éclate peu à peu. Les jouants démontent le banc, inventent des allées, des pelouses, une buvette, et surtout un *lointain* où l'imagination fait passer des silhouettes.

— Des accessoires (parfois réalistes) non imposés par la consigne envahissent l'espace (vêtements, cartables, boissons et nourriture, couteau).

— Le jeu fonctionne sur le plaisir de la reconnaissance (les situations vécues font rire) mais le dépasse. Parfois « sécher » devient un récit épique.

— Au fil des prises, les participants osent outrer le jeu, parfois jusqu'au cabotinage, le délire verbal s'accompagne d'une intention de faire rire.

Avec des élèves plus âgés ou des adultes nous aurions pu insister sur la notion de code de jeu (références au naturalisme, au boulevard, au cirque, transcription du même récit dans des codes différents), inciter au grossissement, inviter à renouveler les inventions. Déjà dans cet exemple il est possible de sortir de la conception traditionnelle de personnage.

Dans ce cas, « faire du théâtre » n'est pas une pratique ostentatoire, magique et un peu vaine, mais une passionnante recherche sur la transmission du sens, l'apprentissage du maniement et du contrôle d'un discours.