

L'art dramatique comme enseignement

Carole Marceau

Number 16, Fall 1994

L'enfance de l'art : théâtre et éducation

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/041220ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/041220ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Société québécoise d'études théâtrales (SQET)

ISSN

0827-0198 (print)

1923-0893 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Marceau, C. (1994). L'art dramatique comme enseignement. *L'Annuaire théâtral*, (16), 213–228. <https://doi.org/10.7202/041220ar>

Carole Marceau

L'art dramatique comme enseignement

Tout enseignant en art dramatique qui travaille en milieu scolaire doit un jour ou l'autre mettre en question sa démarche pédagogique. En ce qui nous concerne, cette réflexion vient en grande partie d'un chevauchement entre la recherche universitaire et nos sept années d'expérience en enseignement de l'art dramatique. L'aller-retour entre l'enseignement et la recherche à orienté d'abord notre réflexion vers certains metteurs en scène qui ont été parfois préoccupés par la transmission du savoir en regard de la formation de l'acteur au point de négliger leur travail de metteur en scène.

Après un coup d'œil sur les préoccupations pédagogiques de certains metteurs en scène, nous rendons compte de trois courants — l'expression dramatique, le jeu dramatique et l'art dramatique — qui ont marqué l'enseignement au Québec. Nous avons observé que certains théoriciens de ces courants ont été davantage préoccupés par le développement de la personne tandis que d'autres se sont d'abord intéressés à une approche axée sur une démarche artistique. Nous avons donc tiré les grandes lignes de pensée de ces courants pédagogiques qui ont influencé et influencent encore aujourd'hui les enseignants québécois en art dramatique au secondaire.

1. DU THÉÂTRE À LA PÉDAGOGIE

Au cours du XX^e siècle, un nouveau souffle est donné aux metteurs en scène; une démarche basée sur des fondements pédagogiques donne à la formation de l'acteur ses premières balises théoriques. Nous voulons faire un bref aperçu des grands courants à partir desquels la créativité théâtrale s'exprime dans un encadrement nouveau, celui de l'enseignement. «Puisqu'on ne

peut parler d'enseignement de l'art dramatique sans tenir compte des pratiques théâtrales contemporaines»¹, nous croyons qu'il est important de nous pencher sur certains metteurs en scène s'intéressant à la pédagogie tels: Vsevolod Meyerhold, Constantin Stanislavski, Jacques Copeau, Jerzy Grotowski, Eugénio Barba et Augusto Boal, afin de dégager les principes fondamentaux qui guident leurs enseignements respectifs. Nous nous en tiendrons à celles de leurs positions qui ont été généralement revendiquées de par le monde.

Au XIX^e siècle le théâtre s'articule autour d'un acteur vedette cumulant plusieurs fonctions et assurant la rentabilité du spectacle. À cette époque l'art théâtral européen est considéré comme un art de diction. Dans les années 1880, la représentation théâtrale prend de l'importance, les éléments scéniques occupent une place qu'ils n'avaient pas jusque là et le jeu des comédiens ne se limite plus à la séduction. Le théâtre devient alors une forme artistique à part entière où le metteur en scène s'engage, lui aussi, dans un processus créateur, organisant les différents matériaux de la représentation dans un tout cohérent susceptible de produire un code et de s'y tenir.

C'est André Antoine (1858-1943) qui, le premier, se bat contre l'excès du jeu romantique, du cliché et des monstres sacrés. Il prône le théâtre de qualité, supprime la distribution des rôles par emploi et développe le théâtre dit naturaliste. On voit naître une nouvelle philosophie quant à la formation de l'acteur. En effet, à sa suite, certains metteurs en scène (Stanislavski, Meyerhold et Copeau) se penchent sur le jeu de l'acteur, le jeu dramatique.

Constantin Stanislavski (1863-1938) pose en 1911 les bases d'un Studio rattaché au Théâtre d'Art de Moscou et cherche le principe fondamental de la création chez l'acteur. Il part d'un constat, à savoir que jouer d'une façon naturelle devant un public demande certaines techniques. Ainsi, il développe, à partir de ce constat, une théorie applicable à la pratique. Pour lui, il est important d'assimiler une technique psychologique consistant à vivre son rôle

¹ Ministère de l'Éducation, *Programme d'études. Secondaire: Art dramatique*, p. 7.

et par le fait même à créer et à exprimer la vie d'un esprit humain sous une forme artistique et esthétique.

Très tôt, le pédagogue supplante le metteur en scène. Stanislavski s'intéresse davantage à la création spirituelle de l'acteur, délaissant ainsi le plateau au profit des exercices préliminaires. En 1912, il mit sur pied un «cours complet», la première variante du Système qui est une méthode d'éducation du jeu dramatique, fondée sur le fait que l'acteur est un créateur et qu'il doit découvrir le sous-texte de l'auteur. Il lui faut donc imaginer la vie de son personnage afin d'atteindre un réalisme psychologique. Pour ce faire, Stanislavski utilise une technique appelée «le revivre» qui consiste à entraîner l'acteur à revivre des situations où son affectivité est en cause. C'est par un processus d'identification au personnage que l'acteur pourra recréer une certaine spontanéité. L'acteur du «revivre» observe, se concentre, fait appel à sa mémoire affective dans un but précis, à savoir celui de recréer sur scène les conditions d'une vérité psychologique. L'acteur doit donc disparaître sous son personnage pour créer la vie dans toute son authenticité. Stanislavski donne une grande importance à l'intériorité du jeu et à la psychologie du personnage. Il développe la méthode des actions physiques qui consiste à s'interroger sur les motivations d'un personnage et à poser telle action plutôt que telle autre.

Meyerhold (1874-1942), quant à lui, travaille brièvement avec Stanislavski, pour ensuite, de 1913 à 1917, étudier la «technique des mouvements scéniques». De ces études découle la nécessité du travail sur le corps de l'acteur. La priorité dans le jeu du comédien est alors mise sur le mouvement, qui est défini par rapport au type d'espace dans lequel le comédien évolue et aux objets qu'il manipule en contrepoint avec la musique. Puisque le corps du comédien est le matériau premier, l'acteur développe par des exercices corporels non seulement sa force musculaire, mais surtout sa souplesse et son agilité. À ces exercices viendront s'ajouter l'escrime, la danse et les sports collectifs. C'est dans la classe de «mouvement scénique» que Meyerhold met en forme le corps du comédien par des exercices scéniques spécifiques. Il cherche dans les traditions des «lois» gouvernant le corps au théâtre, le mouvement, l'espace, le rythme, le temps, d'où sa théorie de la «biomécanique».

Meyerhold base ses assises sur la discipline et sur la formation extérieure. Il condamne l'acteur du «revivre» au profit de l'acteur virtuose à l'art allusif et musical, s'éloignant ainsi d'une façon radicale de Stanislavski. Il s'inspire plutôt de la *commedia dell'arte* et du théâtre oriental.

Parallèlement, en France, Jacques Copeau (1879-1949) s'attaque lui aussi à ce qu'il nomme la «fausseté du théâtre commercial» de son époque. Pour ce faire, il crée une troupe de théâtre où les acteurs sont au service de leur art. Copeau cherche à délivrer l'acteur du cabotinage, à l'éloigner des artifices, des compromis, du faux semblant et de la prétention. Il se donne donc une mission éducative: redonner à l'acteur le goût du désintéressement et du service. Par un théâtre de qualité, il donne aux spectateurs les moyens d'acquérir une compétence esthétique. Pour Copeau l'acteur est au centre de l'œuvre; la première place lui est accordée, non pas pour être idolâtré, mais pour devenir matériau principal en pleine possession de lui-même, capable de se donner entièrement.

Toujours dans un but éducatif, Jacques Copeau crée en 1915 l'école professionnelle du Vieux-Colombier, école qui influencera par la suite les principales écoles de théâtre². L'école du Vieux-Colombier se dote d'une formation à plusieurs niveaux. Elle offre donc des cours ouverts aux auditeurs, aux élèves externes et aux élèves en titre, portant sur une culture générale du théâtre. On y retrouve des cours d'architecture théâtrale, de diction, de technique poétique et de théorie du théâtre. Les cours fermés sont plus spécifiques et s'adressent exclusivement aux élèves en titre dit «élèves professionnels» ayant entre 14 et 20 ans. Copeau porte une attention toute particulière au conditionnement physique en mettant l'accent sur la souplesse, la respiration et l'endurance afin d'atteindre une plus grande maîtrise du corps.

² Voir le mémoire de maîtrise de Benoît Gauthier «Quelques principes de formation du comédien à l'école du Vieux-Colombier et leur incidence sur l'École nationale de théâtre du Canada».

Des cours de musique corporelle font également partie de la formation où marche, rythme, solfège, chant et pose de voix sont à l'étude.

Pour Copeau, il est important de restituer les grandes œuvres dans toute leur pureté en ayant une compréhension approfondie des textes. Il met donc à la disposition des élèves des cours de langue française: exercices de grammaire, vocabulaire et explication de texte. Par des jeux d'adresse et d'esprit, par le chant, la danse, l'improvisation, le dialogue impromptu, la pantomime, il tente de redonner à l'adolescent toute sa spontanéité et son inventivité. Il ouvre également ses portes à des réunions d'enfants (8 à 12 ans) qui ont pour but de divertir, mais aussi de développer, par des jeux simples et spontanés (chant, danse, charade, improvisation), leur goût, leur intelligence et leur faculté d'expression.

Derrière chacune de ces premières expériences, soit celles d'Antoine, Stanislavski, Meyerhold et Copeau, il y a une volonté d'apprendre, et dans tous les cas, l'école est un lieu séparé, isolé du monde, de la ville, du théâtre. Ces cultures différentes et ces poétiques variées ont toutes en commun une réflexion sur le processus de création.

Lorsque Jerzy Grotowski fonde en 1959 son Théâtre Laboratoire et que Eugénio Barba crée en 1964 l'Odin Theatret, c'est en quelque sorte pour reprendre et poursuivre les grandes exigences pédagogiques du début du siècle. Tout comme leurs prédécesseurs, ils s'isolent dans un lieu avec un groupe pour faire du travail pédagogique un espace privilégié, un espace de vérité, de liberté et d'exploration qui les éloignent du théâtre pour mieux les en rapprocher. Par contre, ils vont radicaliser davantage la notion d'isolement, au risque pour le premier de voir son groupe parfois percer comme une secte théâtrale.

À son Laboratoire, Grotowski s'intéresse au jeu de l'acteur qui se doit d'être un acte total qui mobilise toutes ses ressources et qui permette de se donner en toute confiance en éliminant les blocages. L'acteur doit sacrifier ce qu'il a de plus intime chez lui dans une auto-révélation totale. Le «théâtre

laboratoire» a le statut de recherche par le jeu de l'acteur. Grotowski travaille à partir de la matière première: l'acteur. Tout est coulé en lui, dans son corps, dans sa voix, dans son âme. Il fait ressortir la notion de générosité, de don de soi sans calcul, sans vedettariat. Il identifie deux sortes d'acteurs, à savoir l'acteur complaisant qui possède un arsenal complet de trucs, de méthodes, d'artifices s'adaptant à plus d'un rôle dans le but de plaire au public; et l'autre, «l'acteur saint» qui se donne totalement, sans compter.

De son côté, Barba, tout comme Meyerhold, s'inspire de techniques orientales pour déstabiliser l'acteur, l'empêchant de s'enliser dans le stéréotype, le déjà fait. Il perçoit aussi l'acteur comme un virtuose qui puisse répéter une gestuelle jusqu'à la perfection. Il fait ainsi un rapprochement avec l'apprentissage des gammes en musique. Cette technique personnelle, qui échappe à la spécialisation d'un genre et qui rend l'acteur indépendant vis-à-vis d'autres techniques, «implique une découverte continuelle de soi par rapport aux autres»³.

Quand on aborde les positions de Barba et de Grotowski, il est difficile de séparer les notions de mise en scène de celles de pédagogie. Pour eux, le pédagogue qui dirige l'apprentissage technique et le metteur en scène qui monte le spectacle ne font qu'un, l'osmose est totale. Le metteur en scène étant pédagogue en tant que tel, la mise en scène prend donc son essence dans la relation pédagogique dont le centre est la technique personnelle de l'acteur.

Chez Augusto Boal, la découverte de soi passe en tout premier lieu par une appropriation du théâtre par le peuple. Pour lui, le théâtre est politique et quiconque tente de séparer l'un de l'autre risque d'induire en erreur. Si le théâtre est une arme politiquement efficace, le peuple doit jouer, il doit être à la fois protagoniste et chœur. «Telle doit être la poétique du théâtre de l'opprimé: la conquête des moyens de production théâtrale»⁴.

³ Eugénio Barba, «Le paradoxe pédagogique», in *Bouffonneries*, n° 4, janvier 1982, p. 48.

⁴ Augusto Boal, *Théâtre de l'opprimé*, Maspéro, Paris, 1983, p. 8.

Cette transmission des «pouvoirs actants» aux spectateurs amène Boal à se pencher sur le vocabulaire théâtral: le corps humain, principale source de son et de mouvement. Pour lui, la maîtrise des moyens de production théâtrale passe d'abord par la maîtrise de son propre corps. L'homme doit donc connaître son corps pour le rendre plus expressif.

Au théâtre Aréna, de 1956 à 1971, Boal travaille comme directeur artistique. Il s'intéresse particulièrement au «Nucléo», petite équipe d'acteurs menant des expériences hors théâtre. Avec ce groupe, il crée un séminaire de dramaturgie et un laboratoire d'interprétation pour étudier Stanislavski. Les principes de ce dernier leur permettent d'accéder à une forme particulière d'interprétation qu'on pourrait qualifier de «brésilienne». En 1971, il quitte le Brésil pour s'installer en Argentine. Durant les six années suivantes, il travaille dans plusieurs pays d'Amérique latine où il donne des cours d'apprentissage théâtral. C'est pendant ces années d'exil qu'il développe sa théorie du «théâtre de l'opprimé». Ses expériences l'amènent à un objectif premier quant à la formation de l'acteur: déstructurer le corps de l'acteur afin de le restructurer. Il dit à ce sujet:

Mais comment les émotions peuvent-elles se manifester «librement» à travers le corps d'un acteur, si précisément cet instrument (le corps) est mécanisé, musculairement automatisé, et insensible à 90% de ses possibilités?⁵

À cet effet, il a développé plusieurs techniques. Nous en retenons trois qui nous ont semblé les plus importantes, à savoir le «théâtre forum», le «théâtre image» et le «théâtre invisible».

⁵ Augusto Boal, *Jeux pour acteurs et non-acteurs*, La découverte/Maspero, Paris, 1983, p. 53.

Le théâtre image consiste dans un premier temps «à reproduire corporellement une pensée collective sur un thème donné»⁶. Cette construction de statue se fait par les spectateurs à partir de leur corps. À tour de rôle, les spectateurs montrent, dans un premier temps, leur statue aux autres. Ces derniers peuvent, dans un deuxième temps, modifier jusqu'à ce qu'il y ait un consensus sur la statue représentant la réalité. Troisièmement, les spectateurs sont appelés à créer la statue idéale, celle qui ne subit pas d'oppression. Finalement, la quatrième étape se fait sous forme de débat où chacun tentera de modifier la statue réelle afin de démontrer comment il serait possible, à partir de la réalité concrète, de créer la réalité idéalisée.

Le théâtre invisible, quant à lui, implique le spectateur sans que ce dernier n'en soit conscient. Le texte de base est écrit et répété par les acteurs avant la présentation tout comme on le fait au théâtre dit traditionnel. La présentation, elle, a lieu dans un endroit public.

Ce théâtre vise à provoquer une discussion entre les spectateurs sur un sujet d'actualité. Tout au long de la présentation, le public n'est jamais informé qu'il s'agit de théâtre.

Le théâtre forum intègre le spectateur dans le spectacle. Ce dernier est conscient qu'il participe à une action dramatique. À partir d'une scène représentant des situations d'oppression, le spectateur est appelé à jouer différents rôles afin d'y apporter des solutions. Cette forme théâtrale est réglementée et nécessite un meneur de jeu appelé «le joker». Ce dernier n'est pas un conférencier; il cherche plutôt à stimuler la réflexion, ce qui incitera certains spectateurs à trouver des solutions. À la fin du forum, les participants proposent un «modèle d'action future» qui sera joué par les spectateurs.

* * *

⁶ *Ibid.*, p. 16.

Ce n'est donc pas récent cet intérêt pour le jeu dramatique, jeu qui ne se limite pas à la simple représentation, mais à tout un processus créateur. Il est important maintenant de se pencher sur une esthétique théâtrale et sur la forme que peut prendre l'apprentissage de cet art en milieu scolaire.

En ce qui nous concerne, cet apprentissage s'adresse à de jeunes adolescents ne vivant certes pas dans le même contexte que ceux qui fréquentaient l'école du Vieux-Colombier, mais qui s'intéressent tout autant à cet art comme moyen d'expression et de communication.

Nous venons de faire un survol des grands courants pédagogiques théâtraux de la fin du XIX^e siècle et du XX^e siècle. Nous croyons qu'ils ont influencé et influencent encore aujourd'hui toutes les approches pédagogiques des années 90. Dans la construction du personnage, par exemple, nombreux sont ceux qui utilisent les méthodes de Stanislavski, tels l'Actor Studio et les écoles professionnelles de théâtre comme l'École nationale de théâtre du Canada. Par contre, au Québec, certaines troupes se rapprochent davantage d'un théâtre gestuel où le corps, comme matériau, est l'outil principal de la création (Carbone 14, Omnibus).

Le besoin des metteurs en scène ici évoqués d'insérer leur démarche à l'intérieur d'un processus pédagogique, la double vocation qu'ils se donnent en voulant former l'acteur et l'homme, nous permet ici de faire le pont avec les courants pédagogiques de l'art dramatique au Québec et en France, de présenter sommairement ceux qui, au fil des ans, ont développé une démarche personnelle à l'intérieur d'un encadrement scolaire. Nous pensons à Gisèle Barret, Richard Monod et Jean-Pierre Ryngaert, dont nous étudierons plus à fond les approches dans les pages qui suivent.

2. LES COURANTS PÉDAGOGIQUES AU QUÉBEC ET EN FRANCE

Dans le milieu scolaire, au secondaire, il existe plusieurs courants, plusieurs approches pédagogiques quant à l'enseignement du théâtre. Au cours

des trente dernières années, certains pédagogues, artistes ou metteurs en scène se sont penchés sur les objectifs d'apprentissage de l'art dramatique dans le corpus de l'étudiant. Nous tenterons donc de donner un aperçu de l'évolution de cet enseignement, ce qui nous permettra par la même occasion de prendre connaissance des différentes approches pédagogiques qui s'offrent à nous, à savoir le jeu dramatique, l'art dramatique et l'expression dramatique.

2.1. L'expression dramatique

Au début des années soixante, on vit apparaître dans plusieurs commissions scolaires, le cours de Developmental Drama et d'Art-Expression dramatique. Ce cours offrait à l'époque des moyens, des instruments et des prétextes au service d'un objectif très vaste: le développement de la personne en entier⁷.

La pédagogie de l'expression dramatique est avant tout un «art science du vécu» (Gisèle Barret), une pédagogie basée sur le développement de la personne. Ce développement se produit à partir d'une recherche personnelle qui fait abstraction du regard d'autrui. La pédagogie de l'expression dramatique favorise le collectif plutôt que l'individu. De sorte que l'individu se développe à l'intérieur du groupe sans être mis en relief.

Si l'on place cette approche dans un cadre sociotemporel, nous devons nous rappeler que, à l'époque, l'on favorisait l'apprentissage basé sur le développement de la personne, la relation humaine et la capacité de s'exprimer, etc. C'est à partir de ce grand courant psychopédagogique que se développe la pédagogie de l'expression dramatique, s'intéressant essentiellement à la personne. Cette approche s'attarde sur trois points fondamentaux à tout développement créatif, à savoir la connaissance de soi, l'acceptation de soi et l'exploitation de soi.

⁷ [N.D.L.R.: voir ci-joint le texte de Muriel Gold.]

Depuis quelques années, Gisèle Barret⁸ a développé ce qu'elle appelle «la pédagogie de la situation». Pédagogie basée en grande partie sur «l'ici maintenant» en fonction de ce qui se passe dans l'atelier à l'instant présent. Elle intègre à sa démarche les situations imprévues et favorise ainsi l'implication des participants.

2.2 Le jeu dramatique

En France, le jeu dramatique existe, bien qu'il ne soit pas officiellement inscrit au programme scolaire. De sorte qu'il est bien souvent rattaché au cours de français ou de littérature. Par conséquent, le jeu dramatique reçoit quelquefois des définitions diverses et même contradictoires. En effet, on a souvent confondu activité ludique, psychodrame et théâtre avec le jeu dramatique. Pour Jean-Pierre Ryngaert, le jeu dramatique est une activité collective qui vise une analyse de la réalité à partir d'un discours tenu dans un langage artistique original.

Cette analyse de la réalité s'insère dans une démarche en huit temps: «1- jeu à tous, 2- support (inducteurs) thème-texte-image, 3-constitution des équipes (sélection), 4- concertation, 5- passage (présentation), 6- critique du spectateur, en trois temps: a) les joueurs s'expliquent, b) échange joueurs-spectateurs, c) critique constructive du spectateur, 7- reconcertation, 8- re-jeu»⁹.

L'important pour les intervenants de cette pratique c'est qu'il y ait prise de parole. À partir de la sixième étape, les joueurs sont appelés à échanger sur la pratique en regard de leur jeu, des écarts par rapport au canevas, des

⁸ Madame Barret enseigne à l'Université de Montréal à la faculté des Sciences de l'éducation.

⁹ Richard Monod, «Dramaturgie et pédagogie, le professeur est l'acteur. Quel intervenant, formé où!», p. 3.

interventions, de la qualité du plaisir sans que le groupe qui regardait n'intervienne. Ils procèdent à un retour analytique en regard de leurs présentations.

L'intervention du spectateur se fait dans la deuxième phase du processus, sous forme d'échange entre les joueurs et les spectateurs. C'est à ce moment qu'il pose des questions aux joueurs, dit ce qu'il a vu, et essaie le plus possible d'éviter la théorisation du jeu, même si pour Ryngaert «la frontière entre les deux n'est pas toujours claire, il s'agit surtout de ne pas alourdir les échanges»¹⁰.

La troisième phase, très réglementée, servira concrètement à la préparation de la reprise. Les joueurs, ici, ne peuvent plus intervenir, les explications sont exclues, Ryngaert propose une prise de parole des regardants à partir de deux consignes: les interventions commencent par «je propose» ou «je critique». Ces interventions ont pour objectif principal d'aider le groupe de joueurs à améliorer son travail (éclaircissement des signes).

Ce langage artistique «ne réclame pas des acteurs virtuoses» (Ryngaert), mais plutôt des joueurs qui maîtriseront le discours en ne cherchant ni à être ni à paraître, mais à montrer. Ce désir de communication se fera dans le plaisir, concept indispensable à l'existence du jeu dramatique

2.3 L'art dramatique

En 1968, le rapport Rioux sur l'enseignement des arts recommande que les arts en milieu scolaire comportent: «l'exploration de l'univers sensoriel, le développement de l'imagination, l'apprentissage des langages et l'expérience artistique»¹¹.

¹⁰ Jean-Pierre Ryngaert, «Exercices et utopie. Notes pour une suite au jeu dramatique en milieu scolaire», *Expression*, p. 42.

¹¹ Ministère de l'Éducation, *Programme d'études. Secondaire: art dramatique*, p. 4.

C'est en gardant à l'esprit ces grandes lignes de forces et en révision des programmes de 1971, que le ministère de l'Éducation met sur pied, en 1983, un nouveau programme qui «tout en gardant la philosophie de base du programme précédent: «philosophie visant à développer la sensibilité et la créativité, par l'utilisation de différentes techniques d'expression»¹², tentera d'inscrire le contenu dans un contexte plus spécifique. Pour ce faire on établira une démarche progressive.

Cette dimension nouvelle du programme réside dans l'attention spéciale donnée au langage dramatique en tant que moyen d'expression-communication et de création¹³.

Ce qui apparaît comme étant nouveau, c'est l'apprentissage des langages et l'expérience artistique. Le programme reconnaît l'importance d'expérimenter les apprentissages dans un processus de création qui pourra être orienté en fonction d'une communication interne (à l'intérieur du groupe) ou externe (spectateur/observateur). Ici, la notion de regardé/regardant amène l'étudiant à une éventuelle analyse de sa démarche artistique.

La démarche disciplinaire du programme propose quatre phases dans le processus de création: la perception, l'exploration, l'actualisation et la rétroaction. Ces phases ou modules peuvent apparaître simultanément ou en alternance. Elles prennent leur signification lorsqu'elles s'insèrent dans une démarche globale. Nous présenterons plus à fond chacune des phases.

À l'intérieur du module de la perception, l'étudiant est appelé à porter une attention particulière à son environnement. «Cette perception est d'ordre sensoriel et émotionnel» (programme d'études).

¹² *Ibid.*, p. 5.

¹³ *Ibid.*, p. 5.

Tout comme le rappelle le programme, l'étudiant, à l'intérieur d'une démarche artistique, doit pouvoir faire un lien entre ses perceptions sensorielles et son imagination. Afin de favoriser la concentration, il est important que l'élève soit détendu et disponible.

Nous retrouvons donc, dans cette première étape, des activités d'observation et d'exploration sensorielles à partir d'exercices faits seul ou en équipe. L'utilisation de certains supports comme l'image, le thème, la musique, favorisent le développement de l'imagination, de la mémoire affective et sensorielle.

Le module d'exploration, quant à lui, met l'accent sur l'apprentissage du langage dramatique en utilisant son corps et sa voix à l'intérieur d'activités dramatiques de toutes sortes. À cet effet le programme nous dit:

Il s'agit ici de l'étape où l'élève cherche à combiner sa volonté d'expression et ses intentions de communication tout en acquérant une connaissance progressive du processus de dramatisation¹⁴.

On cherche ici à personnaliser l'appropriation de l'apprentissage du langage dramatique. Pour ce faire, le programme suggère de proposer aux étudiants, des activités variées d'exploration, dans un contexte ludique.

Le troisième module met l'accent sur la mise en forme, sur l'organisation. L'actualisation est une sorte de synthèse des deux autres modules. Préparée par ces derniers, elle permet à l'étudiant d'intégrer les diverses possibilités d'expression et de communication du langage dramatique par le biais de la création.

¹⁴ *Ibid.*, p. 11.

L'actualisation se fait à l'intérieur d'une dynamique regardé/regardant. Cette communication peut être interne au groupe ou se faire devant un public plus large.

Finalement la rétroaction, «le moment de l'analyse, du retour sur ce qui a été vécu et actualisé» (programme). C'est un temps de réflexion accordé à l'élève en regard de sa pratique, sur ce qui a été fait et senti par le biais soit d'un échange verbal avec le groupe soit de l'écriture.

* * *

Le programme d'études au secondaire du ministère de l'Éducation, vu dans une perspective de formation générale, axe l'enseignement de l'art dramatique sur le processus de créativité. Ce processus donne accès à une perception sensorielle à l'intérieur d'un apprentissage du langage dramatique. On favorise alors une prise de position et une affirmation de soi à l'intérieur de créations individuelles et collectives.

Ces trois courants pédagogiques, à savoir l'expression dramatique, le jeu dramatique et l'art dramatique, ont fait partie de notre formation universitaire et artistique. De plus, les approches pédagogiques, en regard de la formation de l'acteur, auxquelles nous avons fait référence (en première partie), ont influencé notre démarche personnelle comme pédagogue et elles sont toujours pour nous une source d'inspiration lors de l'élaboration d'ateliers d'art dramatique que nous animons auprès des jeunes.

Puisque nous abordons l'enseignement de l'art dramatique à l'intérieur d'une démarche disciplinaire qui privilégie une pratique intégrée de cet art, il nous apparaît important de nous attarder sur les différentes approches d'analyse de ce qui a été vécu et actualisé dans les ateliers d'art dramatique. En effet, il est important que l'étudiant ait une prise de parole sur ce qui l'entoure et qu'il puisse avoir une pratique de cette appropriation du discours. Cependant, il doit d'abord développer les éléments du langage dramatique (le corps,

la voix, l'espace, les objets), outils qui sont nécessaires au processus d'apprentissage.

Ce développement s'effectue par le biais d'exercices de mise en train. Nous accordons à ces exercices une grande importance dans le processus de création parce qu'ils permettent une appropriation personnalisée du langage dramatique. C'est précisément ce qui alimente notre intérêt, à savoir que l'élève se réapproprie le langage dramatique et arrive à une intégration accrue des possibilités et des connaissances offertes par ce langage au moment de l'actualisation.

Il est important que l'élève qui participe aux ateliers d'art dramatique soit conscient du processus de création dans tout son ensemble. Il pourra ainsi cheminer à l'intérieur d'une perspective globale de son apprentissage plutôt que d'avoir en mémoire uniquement la dernière partie de l'atelier, soit la présentation finale. L'ouverture aux discussions sur l'acquisition du langage dramatique permet, sans nul doute, de mieux comprendre ce qui s'est produit, comment et pourquoi cela s'est produit; l'élève sera d'autant plus attentif à ses difficultés et à ses acquis durant les ateliers.