

## **Le théâtre en contexte universitaire : stratégies communicatives<sup>1</sup>**

Heïdi Sami Zaki  
Université du Caire

L'enseignement du théâtre à l'université ouvre un large éventail de réflexions sur les pratiques de l'enseignant(e) et sur le cheminement suivi par l'apprenant(e) pendant et après la formation. Nous soulèverons dans cet article un nombre de questionnements qui se sont cristallisés au fil des années, et dont quelques-uns restent encore à remettre en chantier. Cet ordre de réflexions a pris forme dans le contexte d'un cours universitaire adressé à la deuxième année du département de français : le cours s'étale sur 14 semaines, à raison de 4 heures par semaine, ce qui totalise 56 heures. Parallèlement, un atelier d'art dramatique est organisé, à raison de 2 heures par semaine : il s'agit d'un module optionnel. Les apprenants sont âgés de 18 à 20 ans ; pour eux, le français est une langue de scolarité qui les place au niveau B2 du CECRL.

Nous débiterons par la place de l'atelier de théâtre dans une formation universitaire pour éclairer le rapport entre la démarche académique foncièrement théorique et le jeu pratique, condition *sine qua non* de la formation en art dramatique, ce qui orientera la réflexion vers l'ordre prioritaire entre analyse textuelle et conception d'une représentation. Nous passerons ensuite en revue la méthode pédagogique et son adaptation aux besoins de l'apprenant dans son accès à l'indépendance intellectuelle. À travers une mise en parallèle de deux démarches adoptées dans le cours, nous mettrons en lumière l'utilité de la formation en art dramatique pour un rapprochement entre les métiers de la scène et les métiers d'éducation (Rousseaux, 2003 : 18), ainsi que le

---

<sup>1</sup> Article publié dans *Hermès*, Revue du Centre des langues et de traduction, université du Caire, Publications de la Faculté des lettres, numéro 6, 2013.

développement de compétences générales nommées transversales. L'approche comparée sert à vérifier la validité des deux démarches en fonction des objectifs fixés en début de formation.

La première réflexion fait émerger un débat lancé depuis bien longtemps au sujet de la valeur accordée au jeu théâtral dans le cadre d'un enseignement qui se veut académique : combiner le travail intellectuel au jeu artistique serait-il efficace pour rendre une formation complète ? Pour certains formateurs, le jeu est relégué à la catégorie des agréments farfelus et divertissants au profit de l'analyse textuelle. Pourtant, la pédagogie actionnelle insiste sur le fait que les personnes en formation apprennent mieux par l'utilisation conjuguée de leurs facultés intellectuelles et sensibles, introduisant une conception nouvelle de l'action : « L'action est potentiellement perçue comme l'expression d'une connaissance » (Archieri, 2013 : 25), ce qui périmé en quelque sorte la dichotomie entre théorie et pratique. Une question s'impose dans ce contexte : si la formation déborde les paramètres d'un cours (Horne et Schumacher, 2006 : 9), permettra-t-elle de créer un champ d'application de l'approche actionnelle dans le cadre d'un atelier de jeu dramatique tout en conservant les mêmes objectifs ? Des perspectives de réponses émergeront au cours de l'étude et dans la conclusion.

Il faut préciser que le public qui reçoit la formation dans notre université est d'un niveau hétérogène, ce qui exige de prévoir un travail linguistique et interculturel en marge de la formation dramatique. Les apprenants ont suivi un cours d'initiation aux textes dramatiques et un cours d'histoire littéraire couvrant l'époque classique, assurant un substrat théorique et historique permettant d'avancer en direction du purement dramaturgique. Au terme de leur parcours universitaire, les apprenants se retrouvent face

à des débouchés professionnels variés, mais une grande part est embauchée dans l'enseignement, notamment celui du français et des activités dramatiques.

Le formateur ou la formatrice s'interroge, dans ce contexte bien particulier, sur son rôle de médiateur d'une approche du monde (Deldime, 2002 : 30), sur les modalités appropriées pour transmettre à ses apprenants que le théâtre est une manière de donner une voix à sa culture<sup>2</sup> (Théberge, 2007 : 145) et d'entamer un « rapprochement entre projet personnel et projet professionnel » (Archieri, 2013 : 16). Les interrogations vont plus loin : la formation en art dramatique pourrait-elle constituer un moyen de déploiement de certaines compétences du futur enseignant : confiance en soi, concentration, mémorisation, communication non-verbale et interaction humaine, facteurs de réussite pour tout métier ? « L'activité permet aux sujets en formation de développer de manière active des compétences pratiques nécessaires à leur projet professionnel, en complément des savoirs universitaires » (Page, 2001 :174).

Le formateur ou la formatrice se fixe des objectifs profonds qui ne sont pas nécessairement déclarés au départ : amener les apprenants à distinguer entre la réception et la construction d'un savoir, à développer un esprit critique et une vision nuancée du monde et à acquérir une culture non seulement dramatique, mais plus largement humaine. Le fruit de ce travail est généralement illustré dans la conclusion du projet collectif des apprenants.

### *Le théâtre entre académisme et interdisciplinarité*

Les multiples définitions du théâtre insistent sur son appartenance à deux disciplines en étroite corrélation : l'art du spectacle et la littérature, d'où sa nature complexe qui tient à la fois du fait collectif, du lieu d'émotions individuelles, du texte et

---

<sup>2</sup> « Theatre gives voice to the cultural expression [...] ».

du discours social. Une formation en théâtre doit tenir compte de cette richesse, surtout quand elle est destinée à de futurs formateurs, censés acquérir non seulement des aptitudes d'analyse et de critique, mais avant tout d'interaction. Qui dit complexité dit une organisation capable d'en éclairer la structure sans décourager les novices ni les plonger dans des questions oiseuses ou inutiles pour arriver à bon port.

La formation en art dramatique peut passer d'abord par une lecture de textes ; ce point de départ est particulièrement important pour des apprenants francophones dont la langue maternelle n'est pas le français. En revanche, elle doit absolument s'articuler autour de la charnière du spectacle dont l'expérience servira à la compréhension du texte littéraire. C'est un échange à double sens. Un problème d'ordre technique se pose à ce niveau : le texte est perçu et présenté comme la partie stable, écrite du phénomène théâtral. Puisque le livre est d'un accès plus facile que le spectacle, l'enseignement tend à privilégier l'analyse du texte en s'appuyant sur la mise en scène qui se construit dans l'imaginaire du lecteur. Voilà pourquoi l'apprenant a tendance à préférer l'analyse textuelle au jeu. Dans d'autres cas, on restreint le théâtre à son seul jeu scénique en reléguant le texte au second plan, particulièrement dans les formations qui s'appuient sur l'improvisation et qui adoptent des objectifs pédagogiques et communicatifs essentiels mais différents ; ceux-ci pourraient s'associer aux nôtres dans une phase ultérieure de la formation.

Dans ce contexte, Alain Viala souligne que le théâtre est d'abord un spectacle : « L'unité de sens première [...] réside donc dans l'idée de spectacle, de représentation : la langue familière le marque bien, qui dit, quand quelqu'un s'agite de façon trompeuse, qu'il “ fait une comédie ” ou qu'il “ fait du théâtre ” » (Viala, 1997 : 6). Cette citation

introduit la nécessité de clarifier le rapport étroit entre théâtre et culture. Elle oriente le débat du lien entre texte et représentation vers une optique culturelle : le texte littéraire est en général porteur de culture, mais reste attaché à une situation de communication bien spécifique. La recherche littéraire peut trouver de nouvelles lectures du texte éclairant la création de l'auteur et les données d'une époque inscrites dans son écriture. Par contre, la représentation dramatique constitue un condensé culturel évanescent qui distingue le théâtre des autres genres de création. Cet art de l'éphémère a l'avantage de se reproduire et de se renouveler à chaque mise en scène. Les données chronotopiques sont différentes dans chaque cas, transformant le dialogue en outil pour capter et représenter l'immédiat et livrer une idéologie sans cesse renouvelable à laquelle il faut sensibiliser les apprenants.

L'aspect interdisciplinaire du théâtre tient de la diversité des éléments qui entrent en jeu dans sa réalisation et dans son enseignement. Pour Bernard Dort, « l'unité de base de l'activité théâtrale, ce n'est pas la pièce en soi, moins encore la performance de tel acteur dans tel rôle : c'est la représentation de la pièce » (Dort, 1986 : 8). Former un apprenant au spectacle dramatique, c'est l'initier aux techniques de base nécessaires pour le décor, l'éclairage, le bruitage ou le son, la musique, les costumes, la gestion et la synchronisation du jeu. C'est cette diversité qui justifie la motivation des apprenants une fois initiés aux modalités de la formation.

Limitée par un temps et un espace, la formatrice réfléchit aux priorités dans la conception de son cours : quels éléments effleurer et lesquels creuser en profondeur ? Elle propose un parcours qui met l'accent sur la découverte de cet art au travers de l'expérience pratique imbibée de quelques éléments de son histoire et d'une esquisse

sociologique de l'actualité d'un groupe à une époque en particulier : le siècle classique ou le XVIII<sup>e</sup> siècle par exemple.

*Déroulement de la formation*

Le déroulement du cours s'articule en deux temps, chacun accompli en deux étapes. Il faut signaler que les étapes sont assez flexibles de sorte qu'elles puissent constituer des séquences indépendantes et que leur ordre puisse changer selon les groupes d'apprenants et selon la démarche proposée.

La première étape est composée d'un survol sociohistorique des genres dramatiques et de leur évolution à l'époque étudiée, lequel fait un bref rappel des acquis d'un cours d'histoire littéraire. La seconde révisé rapidement les méthodes d'analyse du texte dramatique (sémiotique, descriptive et chronotopique) déjà acquises dans un cours de dramaturgie classique, tout en mettant en évidence l'impact des conclusions dégagées de cette analyse sur la réalisation d'une mise en scène.

La troisième étape prépare à la pratique du jeu en atelier : on procède au visionnement d'extraits de pièces, de mises en scène professionnelles récentes et des productions de groupes d'apprenants des années précédentes, en vue d'introduire les principes de la scénographie et les outils de la gestion dramaturgique. L'enregistrement des projets des groupes constitue une stratégie qui contredit le concept de théâtre à essence éphémère, mais s'avère très utile dans une perspective didactique de micro-enseignement. En regardant la production en chantier, les apprenants profitent d'une marge de manœuvre qui facilite l'autocritique et leur permet d'identifier les problèmes de communication, comme les raisons de mésinterprétation de la part du récepteur d'une situation non-verbale qu'ils auraient créée. Le projet ainsi enregistré sert d'instrument

pédagogique pour les groupes qui suivent, mais aussi d'archives pour les futurs enseignants qui se spécialiseront en art dramatique.

La quatrième étape est la plus développée dans la formation. Elle consiste en l'élaboration d'un projet à double volets : pratique et académique qui met à l'œuvre des aptitudes actionnelles et métacognitives. Les apprenants forment des groupes, sélectionnent un extrait dramatique, conçoivent une mise en scène et représentent leur production. Comme le rôle primordial de la formation universitaire est d'apprendre à conduire une recherche, les apprenants rédigent en fin de parcours un travail justifiant le choix du thème et du corpus et décrivant les phases de la préparation de la mise en scène. Le groupe pose sa touche personnelle dans son traitement du corpus suivant une optique qui se détache du traditionnel. Les apprenants peuvent même penser à la réécriture de l'extrait dramatique sélectionné, ce qui nourrit une conscience de la distanciation qu'ils opèrent par rapport à la création initiale du dramaturge, mais aussi par rapport au contexte d'écriture. En conclusion, le groupe doit présenter une réflexion sur les apports du travail à la construction de leur savoir dramatique et humain.

Nous avons adopté avec les apprenants deux parcours différents, appliqués chacun à trois promotions : le premier repose sur la prise de conscience de ce qu'est le théâtre de façon progressive par le truchement de l'exploration personnelle. La formation débute tout de suite par la quatrième étape : le but était d'élargir l'espace alloué à la pratique et d'apprendre à collecter, chemin faisant, les outils de travail nécessaires pour l'ériger. Le second parcours est plus traditionnel et suit l'ordre expliqué plus haut : commencer par le contexte pour finir par la pratique. Ce parcours avait pour but de dépasser rapidement la

phase exploratoire pour s'occuper de la création dramatique collective. Nous présenterons à la fin de l'article les avantages et les inconvénients de chaque parcours.

*L'appréhension du départ et la motivation*

Au début de chaque année, les apprenants sont presque toujours tiraillés par la même question : quelle est l'utilité du profil d'études suivi dans la filière littéraire à une époque où les sciences humaines ne constituent pas une figure de proue ? Ils se demandent même s'ils ne doivent pas changer d'orientation.

La formatrice affronte parfois une résistance de la part des apprenants en expliquant les étapes de la formation. Cette réaction est due à l'habitude de suivre des cours théoriques qui font majoritairement appel à la mémorisation, à la crainte du rythme accéléré mais dense du parcours, à l'implication dans un projet collectif, à l'autocritique demandée dans la recherche écrite et à la mise à l'épreuve de ses connaissances en les confrontant à ceux des autres membres du groupe.

Le point de départ de ce cours est crucial : pour des apprenants énergiques et soucieux de leur avenir professionnel, commencer par un rappel historique ou une mise au point théorique est capable de les démotiver. Il s'agit d'écouter leurs attentes, d'analyser leurs besoins, d'éveiller leur désir de savoir, et avant tout de les amener à conduire une réflexion sur leur culture actuelle et sur l'apport que peut avoir ce type de formation au renouvellement de leur pensée. Une passerelle est ainsi jetée entre le vécu des apprenants et le contenu de la formation. Le cours de théâtre leur permet ainsi de tenir un premier fil d'Ariane qui les guidera à discerner la dimension polyvalente de leur formation et la possibilité d'en tirer profit dans le monde professionnel.

La motivation est alimentée par un accompagnement des petits groupes assuré par la formatrice en dehors des heures de cours, et qui devrait se poursuivre tout au long du parcours, mais change de nature à chaque étape : orientation, conseils, sans imposer son point de vue pour éveiller la créativité des apprenants.

Le premier pas du groupe d'apprenants se concrétise dans leur choix du texte parmi des œuvres issues du répertoire dramatique français. Ce pas est précédé de lectures, de tâtonnements, d'hésitations... Les apprenants éprouvent un besoin de pilotage. La complication qu'affronte la formatrice à ce niveau se manifeste dans l'exigence de familiariser les apprenants à une culture étrangère, tout en laissant libre cours à l'imagination pour recréer partiellement le contenu du texte sélectionné en le liant à leur vécu afin de ne pas perdre l'intérêt.

L'aspect qui touche le plus profondément l'apprenant est la question des rapports humains. Les œuvres dramatiques dévoilent par un réseau de liens entre des personnages, l'ensemble des rapports qu'il implique : la continuité, la durée et la collectivité. Le projet collectif devrait donner des instruments pour apprendre à gérer ce réseau en s'attardant devant un caractère, un défaut, une obsession... Ce type d'interrogations psychologiques qui se dégagent du dialogue, touchent l'apprenant au plus profond de lui. Elles pourraient éclairer un recoin obscur dans la vie de chaque apprenant, ce qui fait appel à la visée cathartique aristotélicienne. L'interprétation de ce message est purement individuelle, peut donner lieu à des réactions différentes et, par conséquent, enrichir le jeu dramatique.

Le travail à partir du texte entraîne généralement des va-et-vient diachroniques et synchroniques. La recherche diachronique trouve dans l'histoire des éléments à exploiter dans la mise en scène, tandis que le côté synchronique a pour rôle d'apprendre à puiser

dans les outils de la préparation matérielle ce qui correspond aux objectifs du projet dramatique et à vérifier ses choix en effectuant des recherches un peu au-delà de la formation. Deux exemples illustreront cette démarche : un groupe d'apprenants en 2012, en mettant en scène *L'école des femmes* de Molière, a voulu exploiter les types instaurés par la tradition farcesque du théâtre médiéval de la foire, auxquels Molière avait eu recours pour dessiner les traits de certains personnages. Ils ont ainsi mis la main sur un maillon de la chaîne ininterrompue de l'évolution historique de la comédie. Dans l'atelier pratique, les apprenants ont profité du personnage d'Arnolphe pour représenter l'autoritarisme politique et dresser une critique des enjeux sociaux de leur pays qui traverse une période de transition. Ils ont réussi à faire des allusions sociales reliées à leur propre contexte en travaillant un contenu culturel étranger, enchantés par la satire sociopolitique qui constitue le fondement de l'écriture de Molière.

Travaillant sur *L'île des esclaves* de Marivaux, les apprenants ont fait des recherches sur le style vestimentaire typique des comédiens Italiens, à qui Marivaux confiait la grande majorité de ses pièces, pour en sélectionner ce qui est adéquat au contexte et aux moyens de leur représentation. Pour l'aspect sonore, ils ont choisi au départ des morceaux de musique appartenant à l'époque étudiée, puis ont fait un anachronisme en utilisant quelques effets de musique moderne qui ont rehaussé le comique de la mise en scène, faisant ainsi appel à une culture commune entre eux et les spectateurs.

Un troisième exemple montre l'idée d'un groupe qui a voulu ajouter au projet collectif un effort didactique destiné à des enfants en milieu scolaire. Ils ont sélectionné

un texte intitulé « Le petit chaperon vert »<sup>3</sup>, parodie du conte qui fait partie du patrimoine enfantin, et dans la mise en scène, ils ont eu recours à des élèves de la cinquième année primaire pour jouer les rôles, alors que tout l'encadrement technique était assuré par les « grands ». Ce projet a donné une représentation réussie, mais le plus important, c'est la dimension pédagogique que les formés ont vécue. Dans la recherche écrite, ils se sont particulièrement attardés sur cette expérience marquante. Traiter avec des enfants leur a semblé une interaction efficace : précisons qu'ils ont bien choisi le terme « interaction » puisque le profit était réciproque. Les élèves, de leur part, ont facilement reçu et suivi les directives dramatiques, considérant les apprenants comme des « spécialistes » en la matière. Les enfants ont aussi apprécié que leurs propositions étaient prises au sérieux et exécutées le cas échéant.

#### *Mise en parallèle des parcours*

Rappelons que le premier parcours a suivi une méthode heuristique laissant à l'apprenant la tâche de situer l'œuvre dramatique dans son contexte socio-historique. Ce parcours avait des points forts mais a souffert de certaines déficiences auxquelles nous avons proposé des solutions. La découverte progressive des dispositions et des règles du théâtre a eu pour effet bénéfique d'affûter l'esprit des apprenants à une conception élargie de la recherche en les initiant à l'importance de la curiosité intellectuelle qui met en valeur tout effort bien ciblé puisque bien documenté. Dans une étape plus avancée de leur formation, ils ont été motivés à affiner leurs recherches grâce au jumelage du jeu et de la réflexion sur les choix de production.

---

<sup>3</sup> CAMI, « Le petit chaperon vert », dans *L'homme à la tête d'épingle*, Société nouvelle des Éditions Pauvert, 1972.

La démarche exploratoire a trouvé sa pleine expression dans le projet collectif : les apprenants ont appris à se servir des composantes de leur culture et entrouvrir par leur mise en scène un créneau d'expression unique et personnel. Ils ont habilement formulé des émotions et des idées en puisant dans leur patrimoine culturel. Les productions de leur théâtre se révèlent multiculturelles et interdisciplinaires : ainsi, les *Femmes savantes* a été montée et jouée dans le texte de Molière, mais dans une mise en scène qui exploite des données de la culture égyptienne. Ce nouveau traitement modélisant le dramatique par le culturel a institué un déploiement des facultés interactives. L'apprenant qui joue sur scène s'intéresse davantage à l'expression corporelle et aux techniques de la voix, tout en cultivant le courage d'affronter un public.

Certains groupes ont procédé à l'enregistrement vidéo des répétitions de leur projet pour en garder une trace concrète. Amplifiant chez l'apprenant la perception visuelle de la représentation dramatique, la reprise des vidéos a permis de revenir sur la valeur de la gestuelle, du regard et du mouvement sur la scène. Ils ont personnalisé leur travail et réussi à cultiver un aspect absent des didascalies, mais primordial pour la réception du produit final.

En revanche, la méthode de l'exploration personnelle a parfois plongé les apprenants dans une mer houleuse d'informations dans laquelle ils ont failli se noyer sans retrouver une lignée bien définie à suivre. Dans ce cas, la formatrice s'assigne la tâche d'expliquer les principes de la sélectivité qui a un effet valorisant pour la recherche. Quant aux difficultés rencontrées pendant le projet collectif, elles se résument en deux points : le travail de mise en scène qui laisse libre-cours aux apprenants de monter la scène selon leur propre vision demande beaucoup de préparation, ce qui affecterait

l'analyse systématique et encouragerait les apprenants à négliger la rédaction de la recherche. D'autre part, la créativité dans la représentation matérielle n'était pas libérée des clichés théoriques. Ce défaut était partiellement dû à la méconnaissance des horizons que la théorie peut ouvrir pour la pratique. Il fallait donc pallier ce problème en modifiant la méthode, ce qui sera pris en compte dans le second parcours.

Dans la deuxième démarche, nous avons procédé de manière méthodique de façon à faire l'équilibre entre le projet collectif et le contexte théorique et socio-historique. Il s'est avéré que ce parcours souffrait également de certaines lacunes : aucune démarche n'est parfaite, il s'agit d'adopter celle qui convient le mieux aux besoins des apprenants.

Cette méthode a permis de développer l'esprit critique de l'apprenant puisqu'il a acquis très tôt les connaissances de base, sans avoir à les décrypter graduellement. Il analyse le texte en ayant les yeux ouverts sur sa structure interne et sur son contexte, sur l'espace scénique et extra-scénique, sur l'évolution des caractères, la fonction des monologues, des apartés, des didascalies, la nature du dialogue, la psychologie des personnages, etc. Il fait le lien, en fin de compte, avec les conditions matérielles de la représentation, considérant le théâtre comme une « fiction active » (Viala, 1997 : 10). L'apprenant a fait un va-et-vient entre le texte et la représentation. Il a réinterprété les conflits et les caractères qui sous-tendent la pièce et qui constituent l'intrigue à travers la représentation, puis retrouvé dans le texte écrit les indices qui corroborent cette interprétation.

La préparation du spectacle revient aux apprenants sur les plans décisionnel et créatif. Ils deviennent responsables de leur propre projet. Ils ont affaire à des matériaux « rebelles » (Dort, 1986 : 10) et font leur initiation à la polyvalence de la pratique

dramatique. Ceux qui participent au travail extra-scénique apprennent à élaborer un projet, à suivre sa mise en œuvre, à inventer ce qui peut transmettre leur message de la manière la plus simple et la moins coûteuse. Ils dressent la liste du matériel requis, consultent les spécialistes, négocient les prix, cherchent et choisissent selon les ressources disponibles. Ils partagent leurs décisions avec la troupe. L'apprenant, avec son groupe, acquiert l'esprit d'initiative, la capacité à travailler en équipe et certaines modalités de l'échange collectif. Dans la représentation collective, si le groupe est animé par un souci de reproduction historique, il fait des recherches pour bien situer un personnage, une scène ou un élément du décor. S'il veut travailler l'anachronisme dont il est conscient dans ce cas, il apprend à bien doser le décalage temporel pour qu'il n'affadisse pas l'adaptation dramatique.

Une communication spéciale se crée et se tisse entre les membres de la troupe. Elle met en place une harmonie se manifestant d'abord entre les acteurs qui se débrouillent pour sauver un trou de mémoire ou une confusion de répliques ; ensuite entre acteurs, metteur en scène, techniciens d'éclairage, de son, ce qui fait ressortir des idées nouvelles, des solutions pratiques aux problèmes d'ordre technique... Dans ce contexte, Bernard Dort valorise le travail d'équipe : « La représentation théâtrale n'est pas la création d'un seul homme, auteur, acteur ou metteur en scène qui l'imposerait aux autres, les spectateurs : elle est le produit d'une élaboration collective plus vaste » (Dort, 1986 : 8). L'adaptabilité est, dans ce cas, mise en relief pour améliorer le fonctionnement de l'individu dans le groupe : acquisition d'un savoir-vivre et d'un savoir-faire et prise de conscience de ses rapports avec son milieu.

La rédaction des étapes du travail permet au groupe d'en prendre du recul pour le juger, non de manière objective, mais en envisageant les potentialités qui s'étaient offertes à eux et qu'ils n'ont pas su exploiter. Ainsi se construit un sens d'autocritique collective, adoptée d'une manière constructive, dans le but d'améliorer la représentation dramatique. Dans cette perspective, il serait pertinent d'instaurer une réflexion sur la temporalité au théâtre : sa nature, sa valeur, la conception qui se forme dans l'esprit de chacun et qui la rend extrêmement fuyante. Apprendre à distinguer entre « temps d'exploration » et temps de création (Chaîné, 1994 : 58), temps de compréhension et temps de distanciation, temps d'expression et temps d'autoévaluation.

Pourtant, l'accent mis sur l'analyse textuelle a nui à la liberté accordée au jeu dans le projet collectif, ce qui bride en quelque sorte la créativité de l'apprenant au profit d'un cheminement plus académique. Pour leur part, les groupes d'apprenants conçoivent l'activité dramatique comme un divertissement. Ils ont envie de préparer une mise en scène et de s'amuser à jouer sans faire le lien avec le contexte de la formation. La formatrice est tenue de réitérer un rappel à l'ordre à chaque fois que les actions débordent le cadre du travail, sans gêner la part ludique qui rappelle l'objectif moliéresque de joindre l'utile et l'agréable.

Par ailleurs, la contrainte du temps a été un inconvénient majeur : le cours s'étale sur 14 semaines, ce qui ne permet pas au travail collectif de mûrir chez les apprenants. Il s'agit donc de poursuivre l'activité dans un atelier para-universitaire au cours duquel les progrès de l'apprenant sont plus sensibles. Ce type de formation continue constitue une orientation sur la route de présenter à la société un jeune adulte créatif, ouvert au monde et responsable de ses propres actes.

### *Conclusion*

Au-delà des informations historiques et théoriques dispensées dans un cours académique, l'objectif principal de la formation en art dramatique au niveau universitaire consiste à inciter les apprenants à se remettre en question, et à s'interroger sur leur profil d'études, sur la spécificité de leur culture, ainsi que la visée de leurs rapports humains et des enjeux sociopolitiques de leur pays sur la conception qu'ils ont de leur formation. Le jeu des interrogations peut même aller plus loin : l'art dramatique invite l'apprenant à réfléchir à des questions philosophiques comme la responsabilité de l'homme vis-à-vis des actes qu'il produit, la nature des conflits qui l'opposent à ses semblables et l'interaction sociale entre les individus. Pour atteindre ces objectifs, la méthode ne peut se passer de la flexibilité mentionnée plus haut, car elle prend en ligne de compte son adaptation aux aptitudes de l'apprenant.

L'enseignement du théâtre dans un cours universitaire n'est, pour nous, qu'un point de départ qui lance les jeunes sur la voie de la formation de leur caractère et la découverte de leur vocation professionnelle. Faire le lien entre théâtre et société, c'est comprendre l'essence première du théâtre : « Quand on s'initie au théâtre, on apprend parfois avec surprise [...] que *faire du théâtre*, c'est non pas d'abord servir un texte, mais servir un public [...] » (Rousseaux, 2003 : 18) et adopter cette visée dans la création de nouvelles mises en scènes fait accéder à un nouveau traitement du théâtre dans une optique sociale qui ne cesse d'intéresser les apprenants à tous les niveaux.

La mise en parallèle des deux parcours adoptés sur plusieurs années d'enseignement nous permet d'affirmer qu'une démarche idéale n'existe pas. En concevant une formation en art dramatique, il y aura toujours des points qui seraient

restés obscurs, d'autres laissés à l'exploration personnelle des apprenants désirant aller plus loin. La première méthode a permis aux apprenants d'explorer un champ qui leur était partiellement inconnu. En tremplin, ils ont pu partir de là et faire leur propre création dramatique. La seconde méthode a fourni, en plus du fondement théorique, un support documentaire qui a permis de développer de manière plus prononcée les compétences visuelles et transversales.

Les deux démarches ont eu des moments forts appréciés des apprenants : dans les deux cas, l'analyse et le jeu ont permis un approfondissement des connaissances dramaturgiques et des conditions d'élaboration d'une représentation dramatique. Les apprenants ont mis la main sur l'impact de l'esprit d'équipe sur la réussite d'un projet collectif. Ils ont compris que « Le grand jeu théâtral est une série d'échanges entre un texte et un spectacle, entre des comédiens et un metteur en scène, entre une scène et une salle, entre un théâtre et une société » (Dort, 1986 : 13). Il ne faut donc pas marginaliser l'expérience dramatique matérielle qui constitue un art de diffusion et un véhicule des messages sociaux.

Cependant, les méthodes expliquées dans cet article ne rendent pas assez compte de la diversité des processus de compréhension et d'appréciation que l'on observe dans la réalité. Dans les deux cas, les facultés de communication chez l'apprenant se sont nettement améliorées, surtout quand il a été sensibilisé à la valeur des éléments communicationnels comme le mouvement corporel, les techniques de la voix et les jeux du regard. Comprendre ce qu'est le théâtre et prendre conscience de son importance dans la pleine exploitation de son potentiel, c'est une clé vers l'élargissement du champ de l'adoption des aptitudes acquises, notamment dans le domaine professionnel.

Cet ordre de réflexions mène à de nombreuses perspectives de recherches au sujet des rapports entretenus entre la créativité et la performance, la marge de liberté dans l'affirmation identitaire de l'apprenant pendant la préparation d'une représentation, et la sensibilisation dès le départ à une visée professionnelle qui exploite toutes les aptitudes acquises en formation dramatique.

### **Éléments de bibliographie**

- ARCHIERI, Catherine (2013), « La construction de l'expérience par le théâtre : Contribution à un programme d'ergonomie des situations de formation au métier d'enseignant ». Thèse, école doctorale SHS, Sciences de l'éducation, université de Bretagne occidentale.

- CHAÎNÉ, Francine (1994), « Espace de jeu ou espace d'enseignement ? »  
*L'Annuaire théâtral : revue québécoise d'études théâtrales*, N° 16, p. 55-66.  
URL : <http://id.erudit.org/iderudit/041211ar>

- DELDIME, Roger (2002), *Les trois cercles de l'initiation des jeunes au théâtre*, Belgique, Lansman.

- DORT, Bernard (1986), *Théâtres. Essais*, Paris, Éditions du Seuil (Points).

- GALLAGHER, Kathleen (2007), « Theatre Pedagogy and Performed Research: Respectful Forgeries and Faithful Betrayals », *Theatre Research in Canada*, Vol. 28, N° 2, p. 105-119.

- HORNE, Maria S. et Claude SCHUMACHER (dir.) (2006), *Enseigner/Étudier le théâtre à l'université : pourquoi ?*, Québec, Les Presses Collégiales du Québec; Liège, AITU Press.

- PAGE, Christiane (2001), « Une activité de jeu dramatique dans la formation des futurs enseignants », *Connexions*, N° 75, p. 173-184.

- ROUSSEAU, Philippe (2003), *Le théâtre de la classe: l'enseignant, un acteur pédagogique*, Éditions L'Harmattan.

- THÉBERGE, Mariette (2007), « On Being or Becoming a Secondary School Drama/theatre Teacher in a Linguistic Minority Context », *Theatre Research in Canada*, Vol. 28, N° 2, p. 144-155.

- VIALA, Alain (dir.) (1997), *Le théâtre en France des origines à nos jours*, Paris, Presses Universitaires de France.