

Collection
documents pédagogiques
Ceméa

Dossier expression et activités artistiques

Textes
de référence
n° 6



Direction "Vie pédagogique, Vie associative"

Dossier expression et activités artistiques

Dossier préparé par la direction de la vie pédagogique

Préambule	4
Ouverture : Expression & expression <i>Jac Manceau</i>	6
PARTIE 1 : Activité et culture	
L'expression <i>Robert Lelarge</i>	15
Pour la culture dans l'éducation <i>Jean-Noël Bruguière et le groupe de pilotage du pôle Culture</i>	19
Jeu et culture <i>Dominique Oberlé</i>	23
Les nidations culturelles <i>Tony Lainé</i>	29
PARTIE 2 : Jeu dramatique et théâtre	
Jeu dramatique et théâtre dans l'enseignement <i>Marie Dienesch</i>	37
Le jeu dramatique, activité éducative <i>Marie Dienesch</i>	49
Le jeu dramatique <i>Dominique Oberlé</i>	69
Le jeu dramatique : approche historique <i>Dominique Oberlé</i>	75
Quelques repères terminologiques et théoriques concernant les activités d'expression et plus précisément les activités dramatiques <i>Jac Manceau</i>	85

a i r e

PARTIE 3 : ExpressionS

L'image et l'Agir	95
<i>Tony Lainé</i>	
La danse contemporaine	105
<i>David Le Breton</i>	
Jeux chantés, jeux dansés	107
<i>Simone Bruguière</i>	
L'écrire et liberté	111
<i>Bertrand Chavaroche</i>	
Penser à écrire... ou écrire pour penser	119
<i>Alain Gheno</i>	
Atelier Masques peints	125
<i>Florence Chantriaux</i>	

p r é a m

Les états généraux sur l'activité et l'expression ont donné lieu à une recherche approfondie des ressources internes qui ont nourri des positionnements sur l'expression et les activités artistiques au sein du mouvement des Ceméa. Un des objectifs premiers de cette démarche était d'identifier des textes anciens dont on pense qu'ils sont toujours présents et qu'ils constituent des références pour aujourd'hui.

Dans ce recueil, nous avons conservé une quinzaine de textes qui proviennent de sources différentes. Pour la plupart d'entre eux, on les retrouve dans des publications internes, dans les revues des Ceméa, dans des bulletins de groupes nationaux d'activité. Quelques textes proviennent d'ouvrages extérieurs. Dans une lecture historique de l'évolution du mouvement, ils témoignent d'influences, de filiations, d'ouvertures qui ont pour certaines d'entre elles marqué profondément les Ceméa.

La fonction première de la sélection présentée dans ce numéro est de constituer un socle commun général sur la famille des activités d'expression et activités artistiques. Les textes et leurs logiques internes sont de natures différentes. On y retrouve des textes de philosophie générale sur l'activité*, des textes porteurs d'approches éducatives et d'autres approches de type anthropologique, psychanalytique, psychologique..., des textes transversaux et des textes plus thématiques. Tous ne portent pas un discours sur l'éducation. On retrouvera d'autres point de vue centrés sur des enjeux sociétaux, sur des engagements artistiques...

L'histoire des Ceméa a toujours été étroitement liée aux événements artistiques et culturels de son temps. Nos publications pédagogiques témoignent des multiples imbrications qui existent entre notre mouvement d'éducation et les formes culturelles contemporaines, en particulier historiquement le festival d'Avignon, et les formes d'art et de tra-

* Le lecteur retrouvera le texte de Gisèle de Failly Quelques réflexions sur le besoin d'expression dans le recueil de textes de référence n° 2, Repères sur l'Activité.

b u l e

dition populaire. L'originalité du patrimoine pédagogique et politique des Ceméa est d'avoir été nourri au plus près de la création artistique par des rencontres avec divers courants culturels. Ce fut une tâche essentielle des groupes nationaux d'activité : Chant et Danse, Activités Dramatiques, Activités manuelles, pour ne citer que les principaux.

Dans la construction de ce numéro, une place importante est consacrée au Jeu Dramatique. Cet apport théorique et pratique sur le Jeu Dramatique et les activités dramatiques en général a largement nourri les recherches et les pratiques de danses, de musiques, de lectures et de formes d'écritures...

L'ensemble des réflexions réunies sur l'expression et les activités artistiques suscitera, nous l'espérons le besoin et le désir de travailler sur des questions qui se posent de manière récurrente et nécessitent pour l'encadrant d'être au clair sur le sens, les conditions, le cadre et les règles de ces activités :

- L'expression, la disponibilité, l'impression, le jeu, l'écoute
- L'improvisation, l'imitation, l'expérimentation, l'écriture
- La fiction et la réalité
- La place de l'animateur
- L'imaginaire
- Jouer, danser, chanter, écrire, dessiner... pour soi, avec les autres, pour montrer à d'autres
- La créativité et la création
- L'émission et la réception

Le recueil n'aborde pas directement les pratiques d'accompagnement des personnes à la réception de propositions artistiques. Celles-ci devront donner lieu à un numéro spécifique.

ouverture

EXPRESSION & EXPRESSION ⁽¹⁾

Jac Manceau*

Contribution rédigée pour communication aux « États généraux de l'activité » des 29 et 30 septembre 2012.

QUELQUES MOTS CONCERNANT CETTE INVITATION QUE NOUS NOUS FAISONS

Parler de « États généraux », (pas d'état des lieux ou d'inventaire, mais d'états généraux) pour moi n'est pas in-signifiant. Au delà de la présentation faite dans la note de cadrage de la Direction des Ceméa ou de la DVPVA, je /on ne peux(t) se soustraire à l'association historique à laquelle renvoie la métaphore évoquant la crise ; d'ailleurs on n'aurait aucun intérêt à faire comme si tout allait bien et que dans les têtes, des « doléances » n'existaient pas ; les aplanir en les glissant sous le tapis serait une erreur ! Sans à l'inverse les exacerber, oui donc aux doléances mais pas à des doléances qui, vagues échos de congrès, seraient générales et anonymes. Celui qui critique ou revendique doit être entendu certes, mais pour avoir le droit de critiquer il doit avancer des propositions (en retours de nos « jeux de théâtres » c'est la règle : « Je critique... donc je propose »). Et cela a le mérite de ne pas trop s'écarter de la réalité et d'amener chacun à ne pas esquiver les contradictions, ses contradictions, et à trouver les moyens de les dépasser.

Alors qui se plaint ? De quoi légitimement se plaint-on ? Que réclame-t-on dans le(s) domaine(s) de l'expression ? Que propose-t-on ? S'il y a des contradictions, quels moyens se donne-t-on pour les dépasser ? Et derrière tout cela quelles envies, quelle énergie veut-on investir ?

Autre point, il est proposé de mutualiser des textes théoriques et des articles de référence communs pour ne pas repartir de rien et probablement pour ne pas faire comme s'il n'y avait pas d'héritage (aucun avoir) ; mais pour paraphraser **René Char**, qu'est-ce qu'un héritage sans aucun testament (aucune orientation/ tradition) ⁽²⁾. Et c'est juste en

1. Note rajoutée en 2015 : Ce titre n'a de sens que rapporté aux intitulés de deux autres contributions à ces états généraux de l'activité : « Expression et environnement », à retrouver dans le n° 5 de la série Textes de références et « Expression et activités manuelles & scientifiques ». Une troisième contribution « Expression et activités physiques » qui interrogeait les différences au niveau de la réception de ce qui fait spectacle corporel solitaire ou collectif, et qui posait la question du statut de la représentation et du corps selon les espaces n'a pas été achevée.

* Enseignant, psychopédagogue puis psychomotricien à l'Éducation nationale. Responsable national du réseau Jeux & Théâtres des Ceméa et Animateur des rencontres « Dialogues » du Festival d'Avignon jusqu'en 2014.

2. « Notre héritage est précédé d'aucun testament » René Char (in « Feuilles d'hypnos »), aphorisme auquel **Hanna Arendt** fait référence :
"Le testament qui dit à l'héritier ce qui sera légitimement sien, assigne un passé à l'avenir. Sans testament ou, pour élucider la métaphore, sans tradition – qui choisit et nomme, qui transmet et conserve, qui indique où les trésors se trouvent et quelle est leur valeur – il semble qu'aucune continuité dans le temps ne soit assignée, et qu'il n'y ait, par conséquent, humainement parlant, ni passé ni futur, mais seulement le devenir éternel du monde et en lui le cycle biologique des êtres vivants."- Hannah Arendt, préface à « La crise de la culture ».

effet de ne pas accepter/ valider l'existence d'une « brèche entre le passé et le futur » mais il ne faudrait pas oublier pour autant que ce n'est pas la production obtenue à partir de cette compilation (la capitalisation de textes... géniaux) qui peut seule, sans travail d'appropriation, efficacement et utilement s'imposer comme référence. Il faut redire que l'essentiel est au niveau de la quête de sens, de la démarche, de la dynamique de recherche, d'une quête collective incessante qui ne fait que se concrétiser dans ces productions éphémères qui n'en sont que les traces. Pour avoir participé par le passé à la diffusion de textes choisis, de florilèges, je sais que ces textes livrés « clés en mains » sont d'une utilité toute relative. Qu'ils fassent gagner du temps n'est même pas assuré. Les textes ne servent finalement qu'à ceux qui activement les trouvent les rassemblent, les mettent en débat, ou qui, réactifs, les écrivent.

Car avec les textes c'est comme avec l'art, une des conditions pour consommer/recevoir activement c'est en vrai amateur passionné par une pratique ou un sujet, d'en produire/fabriquer. Pour cela il faut démystifier l'écriture, la susciter et créer des proximités de lecture. Permettre de découvrir ou de redécouvrir qu'avant d'être communication d'un message elle est recherche, découverte, surprise.

De plus ce n'est pas la quantité de références qui compte mais la solidité de la base sur laquelle on s'appuie ; sur « l'expression » il y a le texte de **Gisèle de Failly**⁽³⁾ et quelques actualisations très pertinentes de **Robert Lelarge**... On peut se demander si pour inventer sans trop se perdre, ça ne suffit pas ?

POUR CE QUI EST PLUS PARTICULIÈREMENT DE L'EXPRESSION, SUR QUOI EST-CE QUE JE CROIS UTILE, AUJOURD'HUI, D'INSISTER

■ **Refuser de s'accaparer le terme « expression » ne signifie pas pour autant qu'on souhaite confondre ce qui relève du spontané** (de l'expression involontaire plus ou moins manifeste incluse à des degrés divers dans toutes les activités humaines) **avec ce qui est une activité intentionnelle considérée comme telle** et mettant le plus souvent en jeu un processus de mémorisation, de mise à distance ; **une expression qui relève de la « représentation ».**

Il serait évidemment nécessaire d'explicitier ce terme de représentation et ses nombreuses acceptions qui vont du développement psycho-génétique (la notion de représentation chez **Piaget** par exemple) au politique (la représentation parlementaire qui est une délégation de pouvoir) en passant par l'artistique (phénomène comme la représentation picturale, ou espace-temps / événement comme la représentation théâtrale). Mais les unes éclairent les autres ; exprimer dans tous les cas c'est déplacer. Pour ce qui est des activités artistiques, c'est transformer un affect et, via une médiation, re-présenter, c'est-à-dire

3. Les textes de **Gisèle de Failly** Quelques réflexions sur le besoin d'expression est à retrouver dans le volume 2 L'activité de la série Textes de références.

rendre à nouveau présent quelque chose d'absent qui restait, plus ou moins conscient, en attente dans une mémoire intellectuelle ou sensible.

Et cela on peut l'opérer à son propre usage, pour un autre soi-même imaginaire ou un interlocuteur privilégié (journaux intimes par exemple ou peintures), ou pour d'autres, en passant alors à ce qu'on nomme plutôt une activité de « communication... ». Il faudrait utilement revenir avec **Gisèle de Failly** sur exprimer et s'exprimer...

Tout cela mériterait des confrontations mais ce que je veux me limiter à pointer ici c'est qu'à l'heure où l'on tend à tout transmuter en spectacle il y a urgence à se situer à contre courant de cela et à ne pas s'associer à ces confusions sous prétexte de coller à la réalité du moment. (Si j'insiste c'est qu'il y a entre nous sur ce point majeur des désaccords).

Il faut donc redire que certaines activités sont intrinsèquement et volontairement saturées en expression-représentation et d'autres pas ; que cela fait une grosse différence, et que c'est ce qui justifie que certaines portent le qualificatif « artistiques » ou « d'expression » et d'autres pas⁽⁴⁾.

■ **Autre point (qui ne fait d'ailleurs que renforcer celui-là et qui est éclairé aujourd'hui par l'actualité⁽⁵⁾), l'expression, au delà de supports techniques, de travaux sur les formes langagières, c'est un état associé à la liberté.** Cette liberté d'expression prolongement de la liberté de penser est un droit conquis, qui on le constate, n'est jamais totalement acquis et qui « si l'on n'en fait pas explicitement et régulièrement usage » tend à s'amenuiser et à disparaître ; or ce type particulier de liberté ne peut s'accommoder de limitations conjoncturelles même lorsqu'elles sont justifiées par la stratégie d'évolution, la tolérance, la correction ou le respect d'un sacré communautaire.

Il ne s'agit pas de nier le respect de l'autre, son droit à croire et à exprimer ses croyances (pas nécessairement religieuses) mais cela ne peut conduire à obtempérer à l'injonction de groupes brandissant des interdits de blasphèmes lesquels ne sont que relatifs à des

4. Le grimpeur qui n'est pas filmé et qui escalade seul ou avec les membres de son club exprime et s'exprime probablement mais a priori il n'est pas centré intentionnellement sur un objectif qui serait d'exprimer, de donner explicitement/ de communiquer « sa vision du monde » d'explorer ou de traduire à travers son activité des représentations des problèmes de relations humaines ni même d'avoir comme objectif de se donner en spectacle. S'il le fait c'est involontairement et globalement. Le joueur de football qui n'a pas de spectateurs et qui n'est pas payé pour produire du spectacle ou médiatiser un sponsor (en cherchant bien, ça doit peut-être encore exister) s'exprime corporellement certes mais intentionnellement cherche d'abord à être performant et à faire en sorte que son équipe marque des buts et en encaisse le moins possible. Même s'il en donne des signes il ne cherche pas à exprimer le pouvoir, la ruse, la pugnacité. Dans sa taxinomie des activités humaines **Caillouis** ne nie pas l'interaction des attitudes/comportements des joueurs ou des individus mais il met en évidence des pôles et la « mimicry » (le simulacre) en est un. Ce pôle « mimicry », lorsque tout n'était pas gangréné par l'impératif de gagner, de dominer l'autre, ne faisait pas très bon ménage avec « l'agon » (la compétition)...

Or, la compétition et la domination (dont les marqueurs sont le plus souvent l'argent et la notoriété) colonisent tous les comportements. (concours multiples, prix, détournements d'activités ou - simples accommodements attractifs- « matches d'improvisation»). En éducation, dans le choix des activités que nous proposons, que fait-on de cette situation ? La proposition de « jeux paradoxaux », où gagner perd son sens habituel, témoigne de cette préoccupation.

5. J'écris ceci au moment où Charlie Hebdo relayant les caricatures de Mahomet nous amène à réexaminer ce qu'est devenue, dans la France de 2012, la liberté d'expression.

sacrés et des tabous qui ne concernent qu'eux mêmes et leur communauté et qui ne sont pas inscrits dans ce qui fait, dans un espace-temps donné, « contrat collectif ». On pourrait juger que, influencé par l'actualité, je dérive et m'éloigne des activités d'expression qui nous intéressent ici... est-ce sûr ? !

■ **L'importance de la pédagogie, la recherche d'appuis concrets, de moyens, de compétences pour aider chacun à libérer, canaliser et traduire son expression à travers de multiples entrées/ médiations en partant de ses impressions ⁽⁶⁾ et de ses souvenirs n'est pas contestable, mais ces propositions seraient inutiles si elles ne s'appuyaient sur des réflexions de fonds et des convictions concernant l'expression.** Plus que toutes les autres pratiques, les activités d'expression sont fragiles et exigeantes ; on ne peut pas, même si c'est avec habileté, les décréter obligatoires ; et lorsqu'on les propose, très vite chacun doit être assuré que la forme n'oblitérera pas le fond / l'intention, que tout pourra être abordé, exprimé, mis en jeu, que cela se fera en confiance au sein du groupe, hors de tout jugement. S'autoriser à ... sans pour autant « se lâcher » ou hystériser, n'a rien d'évident et de facile.

■ **Peut-on rester en contact/écoute avec la réalité d'aujourd'hui sans, pour autant, se couper du passé ; peut-on échapper aux phénomènes de mode ?**

La plupart des artistes ont aujourd'hui recours à la multi-médiation et revendiquent le mélange des supports expressifs et des arts ; ce phénomène est lié à l'avènement et au perfectionnement de nouvelles technologies permettant facilement ce mixage mais ne s'agit-il pas souvent de contagion, et d'inscription dans une mode sans que cela réponde à des nécessités.

Si la revendication d'un art total n'est pas nouvelle (l'opéra en témoigne), la nécessité d'une expérimentation suffisante de ce qu'on a appelé des « couleurs franches » reste indispensable. Le choix d'une forme est d'abord une contrainte à l'imaginaire qu'on se donne pour rendre possible l'expression ; et le passage en relais ou en parallèle d'une forme à une autre opérant des mixages ou des superpositions doit être un recours impérieux lié à la « charge » au ressenti de ce l'on tente de mettre en jeu.

C'est en cela qu'il est intéressant (notamment au niveau des pratiques d'amateurs) de

6. Note de 2015 : À la relecture il me semble qu'on ne devrait pas aborder ces questions relatives à l'expression sans réfléchir (plus qu'on ne le fait) sur l'impression. En A.D. on évoque certes l'impression à travers la « charge » et l'importance de l'environnement mais j'ai le sentiment qu'on fait l'erreur de considérer que c'est un phénomène naturel et personnel, qui va de soi, et dont on n'a pas à se soucier au plan des pratiques pédagogiques (en dehors de l'accompagnement des productions artistiques qui sont du domaine de l'expression déjà formalisée). Comment aide-t-on à valoriser et à stimuler au niveau d'un collectif le processus d'impression ? Comment aide-t-on à mobiliser ce qui fait fonction pour chacun de banque de souvenirs ? Comment convoque-t-on les ressentis avant même de chercher à exprimer (je paraphrase ici le « ressentir avant de chercher à exprimer » de Dullin – in « Souvenirs d'un acteur » ? Mais aussi comment amener chacun à revendiquer le droit de tenter d'exprimer sans pré-concevoir ce qu'il va exprimer : improviser étant alors découvrir ce qu'on a à exprimer en exprimant,...et se surprendre.

continuer à différencier des entrées, de connaître ce qui fait leurs spécificités, de repérer leurs dominantes avant de singer sans discernement certaines pratiques professionnelles ⁽⁷⁾.

■ Mais si nous sommes avant tout des généralistes pourquoi ne pas se cantonner, en généralistes à proposer simplement des « mises en appétit » ?

Mettre en appétit à travers des propositions de situations simples, valorisantes, dans lesquelles l'aléatoire a une grande place et d'où les apprentissages pour maîtriser une production sont quasi absents est intéressant et largement pratiqué aux Ceméa, mais *tout en étant indispensable, ces propositions ponctuelles ne nous semblent pas suffisantes pour entrer vraiment dans une démarche d'expression qui ne soit pas seulement spontanée et dont les effets soient capitalisables en dehors des bénéfices immédiats et non négligeables de valorisation et de développement de l'estime de soi*. On ne peut pas en rester aux « tapas » que sont les petits jeux d'expression et les mises en situation. Il reste que nous devons rester des « généralistes » et ne pas jouer à être des techniciens, des coordonnateurs ou des experts. C'est l'accompagnement du vécu d'expression des individus et des groupes qui nous intéresse en premier lieu ; les procédures et mises en situation spécifiques permettant cette expression ne sont que des outils.

Au fil des années nous avons été amenés à ne pas trop réduire les entrées que nous proposons (en incluant par exemple les lectures publiques, les jeux masqués, les contes et les marionnettes dans l'entrée « activités dramatiques ») créant ainsi des sortes de sous-familles dans la grande famille des activités d'« expression ». Cette évolution a résulté à la fois d'une contrainte (mobilisation plus difficile des militants) et d'une volonté (ne pas morceler et séparer totalement les âges – exemple avec le jeu dramatique dont pratiques des jeux symboliques, des jeux dramatiques et des jeux de théâtres ne sont que des déclinaisons).

Toutefois et bien que ce soit **le corps dans sa globalité** qui est toujours sollicité, que **l'impression et le souvenir** constituent des sources, et que **l'improvisation à partir de quelques règles simples** soit la structure commune de « production », nous avons tenu à différencier différents pôles d'expression. En dehors de l'expression écrite qui reste une forme majeure et sans chercher à être exhaustif je prendrai le risque ici de noter ce qui m'apparaît spontanément dans ces « entrées » comme des dominantes. La danse je la vois plus centrée sur le mouvement, l'espace et l'exposition du/des corps ; les activités musicales mettant plus en jeu le temps, l'instrument, l'interculturel, le groupe... ; les activités plastiques donnant une place plus grande à la trace persistante, à l'outil, à la matière... ; la photo, la vidéo, les écrans plus focalisés sur l'image, l'écriture audio-visuelle,

7. Note de 2015 : Cela ne signifie pas qu'il faille se limiter à un support et devenir technicien dans une discipline. Avoir expérimenté plusieurs supports est intéressant. La polyvalence n'interdit pas nécessairement la valence. De plus, par comparaison ces différentes médiations permettent de cerner à travers leurs particularités ce qu'est l'expression et s'éclairent mutuellement.

le virtuel : quant aux activités dramatiques, je les vois comme très liées à l'imaginaire / la fiction, le récit / le texte, l'identité et l'indispensable négociation.

Une autre question est de savoir si aujourd'hui, aux Ceméa, nous avons encore collectivement les compétences, les moyens / les disponibilités (versant animateurs comme versants participants) de maintenir cette palette d'entrée dans l'activité intitulée « expression ». Mais ce serait une erreur de dissimuler cette difficulté et de ramener discrètement et en permanence l'ensemble des activités à un seul module expression sous le prétexte / la fausse bonne raison de mieux assurer une transversalité.

■ D'autres questions pourraient être abordées à cette occasion :

Le lien entre « le faire (le produire /réaliser) et le voir (le recevoir actif). La relation entre les pratiques des amateurs et la fréquentation des « productions » professionnelles.

La relation de l'amateurisme à l'argent ; les échanges entre amateurs.

(on peut revisiter à ce propos le projet de « Charte du théâtre amateur » CLIP n° 2 juin 1988 Ceméa Poitiers ainsi que le Petit cahier Jeux & Théâtre n° 4)

Le rapport des activités d'expression au jeu, et à l'espace transitionnel.

En expression, la nécessaire rupture avec le quotidien... le besoin de créer un sas pour entrer dans ce nouvel espace intermédiaire qu'il ne faut pas réduire à ce qui serait « LA » réalité et qui ne peut se limiter à être le reflet de ce que quotidiennement nous vivons.

Mais ce sera pour une autre fois...

partie 1

Activité et culture

L'EXPRESSION

Robert Lelarge*

Texte publié dans le *Dossier des Cahiers de l'Animation* n° 4 de 1998,
« Accompagner l'expression ».

L'expression est une des formes du besoin, plus général d'activité, manifesté par l'être humain. Elle est si importante qu'elle mérite d'être étudiée pour elle-même sans pourtant la séparer totalement du développement de l'enfant. Des études ont déjà été faites par type d'activité : expression dramatique, musicale, manuelle, corporelle, poétique, comme si elle pouvait être morcelée. Bien au contraire, chaque activité, chaque expérience apportent un éclairage nouveau, parfois spécifique, parfois complémentaire pour un épanouissement plus complet. On dirait que les différents moyens d'expression coexistent pour former un capital dans lequel chacun peut piocher selon ses goûts.

L'expression est à la fois une manière d'agir pour soi, mais aussi un moyen d'établir des rapports avec les autres. Communiquer ; on entend dire aujourd'hui : il faut communiquer ! Mais de quelle communication s'agit-il ? Les banalités ressassées par les médias, c'est déjà fait. La communication véritable, utile, dont on parle ici est fondée sur des expériences personnelles. Elle est entièrement contenue dans l'expression : communiquer pour se situer. La communication se manifeste par un désir d'agir : courir, remuer, jouer, parler, rire, pleurer, crier, chantonner, danser, provoquer, faire des gestes avec tout le corps, des mimiques avec le visage, dessiner, peindre, modeler, jouer la comédie. Les humoristes se servent de tous ces moyens pour communiquer.

UNE MANIFESTATION DE NOTRE PERSONNALITÉ

Nos gestes, notre prestance traduisent et expriment notre personne. Notre démarche, la manière de communiquer avec les autres, l'intonation de nos paroles, notre rire, déterminent notre délicatesse ou notre mépris. Comment cela s'est-il forgé en nous ? Par une lente maturation de notre place dans la famille, la société et les expériences de la vie quotidienne, bonnes ou mauvaises. Cette aisance que manifeste la jeunesse et à laquelle nous attachons du prix se perd souvent avec l'approche de l'âge adulte, sans doute à cause de notre entourage et du peu de considération qu'il nous porte. C'est pour cette raison que la pratique du jeu, du sport, des activités d'expression en général est indispensable pour garder le plus longtemps possible notre envie d'agir.

Même si toutes les activités peuvent être adaptables à tous les âges de la vie, elles ne

* 1920-2007. Entré aux Ceméa à la Libération, il est l'une des figures historiques de la construction de la pédagogie aux Ceméa depuis ses origines notamment dans le domaine des arts plastiques et des activités manuelles. Il a occupé les fonctions de délégué régional à Dijon, de responsable national du groupe Activités manuelles et de rédacteur en chef de la revue des Ceméa Vers l'Éducation Nouvelle.

répondent pas toutes aux mêmes besoins d'expression au même instant. En ce sens le fait qu'elles puissent être adaptables ne signifie pas qu'elles soient effectivement adaptées à telle ou telle tranche d'âge.

Une expression spontanée naît du pur besoin d'activité de l'enfant. C'est en quelque sorte une espèce de pulsion qui vient de l'intérieur de l'individu. Courses, jeux de cerceaux, charades, mimes sont la manifestation de l'expression naturelle spontanée. Elle peut fleurir sans règles et sans apports techniques. À notre sens, on ne peut nourrir l'expression, sans tenir compte de la phase préliminaire, l'impression. Celle-ci est multiple, parfois inattendue : nos souvenirs, nos émotions, notre étonnement, notre imprégnation, nos rêves, ou simplement nos observations. On raconte souvent l'histoire du peintre Raoul Dufy qui, dans son jeune âge avait été troublé par la vision d'un navire, énorme et noir, entrant dans le port du Havre. Quelque temps avant sa disparition il a pu peindre cette vision longuement maturée.

L'expression peut prendre des formes différentes en s'adaptant à des situations diverses. Il existerait une expression individuelle au sein d'une collectivité, une expression collective partagée avec d'autres. Il ne s'agit pas d'opposer les unes aux autres. Les unes n'étant possibles que si elles sont pratiquées individuellement, les autres ne pouvant exister que sous la forme d'une manifestation de groupe. Cette question demanderait un développement plus large. Car si l'on comprend bien que deux adolescents ne peuvent s'exprimer sincèrement ensemble sur le même tableau, on peut se demander quel est le pouvoir d'expression personnelle dans un jeu de marionnettes par exemple. Encore que l'un peut construire une poupée et l'autre jouer avec. Il y a tant de tâches à accomplir que chacun peut trouver sa place. Le plus grand intérêt de l'expression collective est de permettre à chacun de s'exprimer sans danger (comme chanteur moyen dans une chorale de bon niveau). Ce qui donne tout de même le plaisir de participer à une œuvre commune de grand intérêt.

MAINTENIR L'AUTHENTICITÉ

L'expression doit être respectée et préservée. Dans une activité, plus la part de liberté accordée à chacun est grande, plus l'impression personnelle est vivifiée. Motiver une activité d'expression, c'est en quelque sorte « forcer » l'individu à s'exprimer. C'est une forme d'atteinte à la liberté personnelle. Proposer une activité d'expression à partir d'intérêts révélés ou de désirs exprimés est tout autre chose. C'est une des façons les plus sérieuses de répondre aux besoins des enfants. L'utilisation du projet d'activité est un moyen d'accorder la part la plus importante au goût de la personne. La définition du projet en commun qui peut aller assez loin dans le détail, les apprentissages qui s'avèrent nécessaires, la démarche générale comprise, bien des aspects de l'activité appartiennent encore à l'individu. Si ce dernier abandonne une idée au profit d'une autre mieux adaptée à ses moyens, il fait preuve d'une grande sérénité. La liberté de choix laissée aux enfants est évolutive. « *Cette lente imprégnation des éléments spécifiques à la peinture, l'habitude de les pratiquer, cette acquisition d'une perception tant tactile que visuelle*

et d'une connaissance gestuelle devraient permettre d'aboutir à une expression dans sa permanence et sa mobilité » (**Albert Chaminade**, *Du Jeu au signe*).

COMBLER L'ATTENTE

Il est certain que la pratique répétée d'une activité donne de l'aise au moment du choix car l'enfant sent mieux, voit de façon plus claire le déroulement de ses actions. Sauf à l'école maternelle, l'éducation telle qu'elle est encore pratiquée en milieu scolaire, laisse peu de place aux activités d'expression en tant que moyen de formation. L'école exige le silence des enfants. Communiquer n'est pas une façon courante d'apprentissage. Mais paradoxalement il existe des techniques d'expression où l'on ne s'exprime guère. Coller les unes aux autres des pinces à linge ne peut être considéré comme un moyen d'expression tout au plus comme l'effectuation de gestes anodins, parfois de caractère régressif. Elles ne constituent qu'un entraînement fort limité à l'habileté. Cependant lorsque l'expression comble les attentes des enfants, nous voyons ceux-ci s'attacher à leurs productions, chanter un air associé à un moment de plaisir, dire un poème. Une part d'eux-mêmes semble s'être détachée mais leur appartient encore. **Tony Lainé** a bien montré dans son article « L'Agir » (Ven 459) combien l'objet fabriqué par un enfant représente l'enfant lui-même.

Il existe une activité qui semble se tenir en dehors d'un sujet traité ici : l'expression scientifique, redécouverte sous l'impulsion du physicien **Georges Charpak** qui a préfacé *La Main à la pâte*, livret qui veut promouvoir les expériences scientifiques à l'école, mais dont certaines sont discutables. Ainsi, les bonnes conditions étant réunies, constater que l'eau bout à 100° constitue une approche active et personnelle du phénomène. Faire bouillir de l'eau nous convient mieux dans une perspective de méthodes actives que d'écouter le maître nous dire cette vérité. Mais lorsque l'on dépasse cette première expérience et que l'on veut aborder d'autres investigations, il apparaît que le tâtonnement auquel l'enfant se livre est une véritable activité d'expression par l'esprit de recherche constante qu'elle suppose : observation, précision, hypothèse, invention.

Pour clore ces réflexions, empruntons à **Claude Jeanmart** un texte écrit pour Dialogues : « *Que manque-t-il au lecteur d'Hamlet ? De savoir écrire. Et tout le problème est là. Chacun ne se réalise pleinement qu'en s'exprimant et pour s'exprimer, il faut avoir un moyen de le faire. Que manque-t-il à beaucoup de spectateurs au théâtre ? Il leur manque de pouvoir s'exprimer corporellement, par le jeu dramatique, le mime, la danse. Que manque-t-il à ceux qui visitent les galeries ou les musées ? De savoir s'exprimer plastiquement, par le dessin, la peinture, le volume. Que manque-t-il aux acheteurs de disques ? De pouvoir s'exprimer par le chant, par la composition, par le jeu de l'instrument. De même que la lecture de la presse sportive ne développe pas les biceps, se suralimenter de culture, de cinéma, de théâtre, de lecture, de visites d'expositions, donne une idée de la culture des cinéastes, des acteurs, des écrivains ou des peintres, mais ne permet pas de cultiver activement son propre jardin. Entendons-nous ! Le but n'est pas de devenir à la fois peintre, romancier, comédien, cameraman. Qui le pourrait ?* »

« La culture, ce n'est pas ce qui reste quand on a tout oublié, mais au contraire, ce qui reste à connaître quand on ne vous a rien enseigné. »

Jean Vilar

POUR LA CULTURE DANS L'ÉDUCATION

Jean-Noël Bruguière et le groupe de pilotage du pôle Culture

Ce texte est extrait de la charte *Pour la culture dans l'éducation* rédigée en 2013. Celle-ci décline les positions et le projet des Ceméa pour la culture.

Les Ceméa, mouvement pédagogique référencé à l'Éducation nouvelle se sont construits et ont développé leur action éducative en lien étroit avec les courants culturels et sociaux les plus émancipateurs de notre société. Ainsi, la création artistique, le progrès scientifique et les luttes sociales constituent les trois grandes sources qui ont nourri et forgé l'identité des Ceméa.

LES CEMÉA DÉVELOPPENT LEUR ACTION EN AFFIRMANT QUE :

- L'accès au patrimoine culturel et à la création artistique est un droit fondamental pour tous.
- Il n'y a pas d'éducation sans culture.
- L'éducation artistique ainsi que l'éducation culturelle doivent avoir une place dans le système public d'enseignement, et dans tous les autres espaces d'éducation.
- La culture est un processus qui invite chacun à prendre l'initiative d'aller vers ce qu'il ne connaît pas.
- L'accompagnement culturel est un moyen important pour soutenir et entretenir le désir de se cultiver tout au long de la vie.

LES CEMÉA DÉFENDENT UNE CONCEPTION ÉDUCATIVE ET SOCIALE DE LA CULTURE

Celle-ci, respectueuse des origines de chacun, des histoires individuelles et collectives, cherche à rendre possible l'acquisition de savoirs nouveaux et la recherche d'un savoir vivre ensemble.

La culture ne se limite pas aux rapports que chacun peut entretenir avec des formes d'art pour donner un sens à sa vie, elle est aussi constituée de pratiques sociales.

L'ensemble de ces pratiques révèle progressivement à chacun ses capacités et ses potentialités lui permettant de trouver une place dans son environnement.

La culture est un espace privilégié pour tisser des rencontres, organiser des confrontations et développer du lien entre les personnes.

Les sciences et la culture scientifique, les arts et les pratiques artistiques, les médias et la maîtrise des cultures d'écran, l'environnement, l'expression écrite et orale, l'interculturel, constituent des ressources indispensables dans ce processus de construction d'une culture commune.

LA CULTURE POUR CONSOLIDER LA DÉMOCRATIE

Les « temps libérés » restent au cœur des enjeux de société. Les vacances et les loisirs porteurs en principe d'émancipation et de découvertes sont encore trop souvent des temps envahis par la marchandisation des loisirs, le formatage des pratiques culturelles qui alimentent la fracture entre ceux qui peuvent aisément accéder à la diversité des offres culturelles et les populations « empêchées »... cette situation devient alors le creuset de l'incompréhension mutuelle voire de la violence. La culture ne saurait se limiter à celle labellisée par l'État ni à celle propulsée par l'économie de marché. Les Ceméa agissent pour que l'accès aux différentes formes de pratiques artistiques et culturelles reste possible pour tous. Ce droit fondamental à la formation des personnes devient l'outil le plus sûr pour garantir une démocratie où le citoyen ne se laisse pas écraser par le consommateur.

LES CEMÉA PROPOSENT DES DÉMARCHES PÉDAGOGIQUES ALTERNATIVES

Que ce soit dans le cadre de nos formations ou de nos pratiques de terrain, l'expérimentation et l'analyse de cette expérience est au cœur de la démarche proposée. L'objectif étant que les savoirs et les savoirs faire restent toujours articulés avec du sens et avec ce qui se joue pour les personnes. L'Éducation nouvelle est plus qu'une méthode, elle est une pratique qui place « les pratiques d'activité » comme sources d'apprentissage, de réflexion, de rencontre avec les autres, de découvertes et de créativité.

Il s'agit d'accompagner des personnes dans un itinéraire culturel où chacun peut faire coexister le plaisir de savourer ce qu'il connaît déjà avec le désir d'élargir le champ de son expérience et de ses connaissances. Au cœur de ce processus est placée « l'activité » véritable mise en mouvement physique et psychique de la personne. Cette expérience sensible permet à chacun de mesurer la force que lui donne le fait de redevenir acteur, et ré-active une mobilité mentale et psychique qui illustre assez bien ce que signifie « se cultiver ».

« Pour contrôler ce qui est au dehors, on doit faire des choses, et non simplement penser ou désirer, et faire des choses, cela prend du temps. Jouer, c'est faire. »

Donald W. Winnicott
(Jeu et réalité)

JEU ET CULTURE

Dominique Oberlé*

Texte publié dans le n° 388 de *Vers l'éducation nouvelle* de décembre 1984.

Ce titre ambitieux est seulement destiné à signaler dans quel **état d'esprit** les quelques pages qui suivent ont été écrites : au-delà d'une réflexion prenant en compte les dimensions psychologiques et les finalités pédagogiques du jeu, celles-ci gardant d'ailleurs tout leur intérêt, il s'agit de réfléchir à **la dimension culturelle du jeu**. Cette réflexion qui s'articule tout à la fois sur une pratique du Jeu Dramatique et une interrogation sur ce que c'est que la culture, a pour but de contribuer à clarifier comment l'association peut et doit se situer aujourd'hui dans le domaine de l'action culturelle.

MAIS, AU FAIT, QU'EST-CE QUE LA CULTURE ?

Dans la tradition des humanités, et celle-ci est restée vivace puisqu'on la retrouve dans le petit Larousse aujourd'hui, l'application du terme culture s'applique à tout ce qui est susceptible d'être cultivé. La culture ramène à l'action de cultiver : on parlera alors de culture des fleurs, de la culture physique, de la culture de l'esprit, de la culture de masse. Le sens de la notion alors, qui implique l'action de l'homme sur lui-même et sur son environnement s'oppose à l'idée de nature.

Mais petit à petit, le sens originel dérive, l'accent est mis non plus sur l'action mais sur les résultats de la culture, et de même qu'un agriculteur peut dire « les cultures ont été bonnes cette année », on va parler de culture comme de l'ensemble des objets créés par la culture, ou même comme l'ensemble des structures sociales, religieuses, intellectuelles d'un groupe donné, par exemple, la culture inca, hellénistique, etc.

Ainsi, et à partir de ce glissement du processus en train de se faire, aux résultats et traces tangibles, le mot culture prend un inévitable double sens.

Il y a la Culture (avec un grand C), celle qui définit les gens « cultivés », dont il faut dire qu'elle est élitiste et normative, puisqu'elle définit ceux qui sont cultivés par rapport aux incultes (dans la tradition de l'opposition entre nature – sauvage – à culture). Elle se donne à voir comme étant ouverte à tous, mais Bourdieu a bien montré qu'une de ses fonctions essentielles était la sélectivité puisqu'il s'agit de distinguer les initiés des non-initiés, l'élite de la masse.

Ceci dit cette culture, c'est un héritage commun, et la question se pose : comment la diffuser, comment se l'approprier ?

* Psycho-sociologue. Elle a été membre du GIRAD (Groupe d'instructeurs responsables d'activités dramatiques) dans les années 1970. Auteure de l'ouvrage *Créativité et jeu dramatique*, Méridiens Klincksieck, 1989.

Et puis, il y a la culture, les cultures des ethnologues. Ceci dit, même chez eux la notion n'est pas uniforme : tantôt elle englobe tout le phénomène humain pour s'opposer à la nature, tantôt elle est le résidu où se retrouve tout ce qui n'est ni politique, ni religieux, ni économique. À tout englober on dissout le concept, à vouloir le serrer trop précisément on le perd également.

Aussi vaut-il mieux essayer de trouver d'autres caractéristiques que celles qui sont liées à sa localisation.

La culture (contrairement au concept de société) prend en considération *l'individu et son comportement* : quelles règles, quels modèles il lui faut suivre, quels discours entendre ou préférer, quels objets utiliser, quelles affiliations accepter. De ce point de vue, la culture est moins un secteur de la vie sociale, qu'une dimension omniprésente : *la façon dont les individus appréhendent leur environnement.*

De ce point de vue, *la culture se situe au carrefour de l'intellectuel et de l'affectif, là où se construit une représentation, une vision du monde.* La culture opère une osmose entre le réel et l'imaginaire, à travers symboles, mythes, normes, idéaux, idéologies.

De là, découlent deux points :

- Il vaudrait mieux parler de champ culturel que de culture, la culture n'étant pas une chose en soi, mais le lieu où se situent l'ensemble des agents sociaux entretenant un rapport quelconque avec les objets culturels, ce qui a des conséquences sur les rapports qu'ils entretiennent entre eux (cf. par exemple les rapports entre créateur-vendeur-exposant-mass media-public).
- On voit qu'on ne peut plus parler de Culture, *mais* des cultures, chaque groupe produisant nécessairement la sienne. On ne peut pas ne pas être cultivé, ce terme n'est possible que par rapport à une culture dominante, et ceci implique des alliances possibles, et aussi des rejets, des conflits entre différentes cultures.

La question essentielle devient alors : *quel rapport entretient-on avec sa propre culture ?* L'acculturation peut se faire sur un mode passif, on subit sa culture (ou la culture dominante), ou, au contraire, l'individu peut prendre une part active et participer à l'élaboration de sa propre culture. Par là il la fait bouger, et l'opposition entre ce qui est traditionnel et nouveau perd de sa pertinence, car la tradition est renouvelée, dépassée. Ces considérations nous ramènent à ce que je disais au début, au premier sens du mot culture, c'est-à-dire à nous centrer non pas sur les résultats de la culture mais sur le processus lui-même, et c'est là qu'intervient le jeu.

RAPPORT ENTRE JEU ET CULTURE ?

Depuis qu'on a des traces de sa réflexion, l'homme s'est interrogé sur les liens possibles entre jeu et culture, et les divergences d'opinion à ce sujet reflètent les conceptions différentes de la culture.

- Si celle-ci est considérée comme le privilège de l'homme cultivé, distingué, qui se sert de sa raison et manie les idées, jeu et culture sont opposés, le jeu ramenant l'homme à l'état de nature, esclave de ses instincts et du monde sensible. Cette conception développée par **Platon** est restée vivace, elle se retrouve chez **Pascal**, chez **Alain** et aujourd'hui chez ceux qui assimilent le jeu à un divertissement, à une évasion.
- Si la culture est comprise comme la façon de vivre et d'appréhender son environnement, un lien de continuité est établi entre jeu et culture (**Montaigne, Nietzsche, Huizinga, Piaget, Wallon, Caillois, Winnicott**). Cette tendance, qui n'a cessé de se développer depuis le XIX^e siècle s'appuie sur l'affirmation que l'art et le jeu ont en commun *d'être des activités désintéressées, libres, gratuites, tout en étant régies par des règles.*

Ceci dit, pour ceux qui ont admis cette continuité entre jeu et culture, une nouvelle question s'est posée : est-ce le jeu qui produit la culture, ou bien la culture qui produit le jeu ? Pour **Huizinga** qui est un des auteurs qui a recueilli le plus de documentation à ce sujet, toute culture vient du jeu, toutes les manifestations de la première sont calquées sur le second ; l'art bien sûr, mais aussi le droit, la guerre. Pour lui l'homme est avant tout *homo ludens*.

Pour d'autres le jeu serait un sous-produit de la culture : c'est la culture qui oriente les yeux, les enfants jouent souvent avec des objets anciennement utiles socialement (arc, fronde) ou anciennement utilisés dans les cultes et les mythes (toupies, cerf-volants).

Bien sûr, il est facile d'objecter que les enfants jouent aussi avec des objets actuellement utiles, et qu'il n'est pas nécessaire d'attendre la dégradation de certaines cultures pour que le jeu apparaisse.

S'il est fait allusion à ce débat ici, ce n'est pas pour y apporter une réponse (d'autant que c'est un faux débat, les deux points de vue peuvent coexister) mais pour montrer la confusion qu'il risque de produire : à émettre une similitude trop grande entre culture et jeu on viendrait à les confondre. Or le jeu (et chacun en a l'expérience) place l'individu dans une situation qui suppose un rapport au monde différent de celui qui est habituel, quotidien (exemple : différence entre dormir et faire semblant de dormir).

Il y a bien entremêlement du ludique et du culturel, mais non superposition : *le jeu n'existe que s'il est vécu comme séparé, différent de la réalité.* C'est dans la distance ainsi créée que s'ouvre la possibilité d'une évolution et non d'une répétition, la possibilité de prendre le large par rapport à un certain nombre de déterminismes qui dans la vie sociale fixent l'individu à une place donnée : le jeu « donne du jeu » comme on dit d'une pièce, d'une machine qu'elle a du jeu.

Grâce au jeu, le rapport de l'homme à la réalité extérieure, à sa culture, n'est plus de soumission mais de transformation. La créativité de l'individu, développée par le jeu, lui donne le sentiment que la vie vaut d'être vécue, attitude aux antipodes du sentiment de futilité qui émane d'une relation passive et soumise à l'environnement.

ET DANS NOTRE PRATIQUE ?

Ce détour par des auteurs nous intéresse dans la mesure où les différentes problématiques évoquées se retrouvent dans la pratique.

Premier problème évoqué : le jeu et la culture sont-ils dans un rapport d'opposition ou de continuité ?

Ce problème se retrouve concrètement dans la pédagogie.

Ça a été le mérite des mouvements d'Éducation nouvelle de refuser l'opposition radical entre jeu et travail et de montrer comment le jeu est absolument nécessaire au développement y compris intellectuel de l'enfant. Ça a été aussi pour certains, l'écueil d'infiltrer du jeu partout : alors le jeu perd de sa gratuité et n'est plus considéré que comme moyen pédagogique. Je n'insisterai pas sur cet aspect si bien connu et traité aux Ceméa.

Deuxième problème évoqué : le jeu procède-t-il de la culture, ou la culture du jeu ?

C'est dans la pratique qu'on se rend compte que ce problème est un mauvais problème. Lorsqu'on fait faire du jeu dramatique à des enfants, on est frappé de voir que ce qu'ils mettent en jeu est souvent la reproduction stricte et quelquefois stéréotypée de ce qu'ils vivent ailleurs : rôles sociaux (les parents, le maître, etc.) objets culturels venus en particulier de la télévision (Goldorak, Bouvard, etc.). Quand on part avec l'idée que l'enfant est créatif, ce genre d'expériences quand il se répète est décourageant. Ce qu'il faut comprendre, c'est qu'il faut bien prendre le matériel qu'on va mettre en jeu quelque part : ce quelque part, c'est l'environnement, la culture ambiante. Cette assertion n'est pas décourageante puisqu'on peut ajouter que cette phase de stricte reproduction n'est pas définitive (même si elle paraît très longue) et pire que par le jeu justement, l'enfant se réapproprie, disloque, s'amuse avec, et par là ne reproduit plus, mais petit à petit transforme et construit sa propre vision du monde (*Guillaume* et *Piaget* ont longuement analysé ce passage des jeux d'imitation aux jeux de fiction).

Ce qui est valable pour les enfants l'est aussi pour les adultes : les stagiaires des stages jeu dramatique puisent dans leur culture pour jouer : on est frappé quand les stages ont lieu en Bretagne du très grand nombre de jeu ayant rapport avec la religion (jeux mettant en scène des couvents, le paradis, l'enfer, etc.). Dans ces jeux, les stagiaires ne reproduisent pas, stricto sensu une cérémonie par exemple, ils expriment, ils expérimentent à travers le jeu un nouveau rapport aux choses de la religion.

Quelles que soient les régions des stages, ce qui est fréquemment mis en jeu ce sont les valeurs : rapport à l'autorité, rapport à la famille, rapport à la violence, mise en question de l'amour, de l'amitié. Dans tous ces jeux, les valeurs existantes ne sont pas reproduites mais modulées, questionnées.

Comme pour les enfants, les aspects créatifs des jeux des adultes sont variables : les joueurs passent par des phases où ils ont besoin pour jouer d'imiter, de pouvoir s'appuyer sur des stéréotypes sociaux, ou sur des rituels. Dans les jeux à rituel très prégnant (tri-

bunal, conseil municipal, enterrement, etc.) c'est souvent en brisant le rituel ou en le caricaturant, que le jeu retrouve sa liberté.

Il ne faudrait pas conclure de tout ce qui vient d'être dit que le jeu peut être le terrain d'essai de la réalité, terrain de répétition générale. C'est plutôt la capacité à jouer, à inventer, à supporter l'imprévu qui est stimulée. En un mot, c'est bien de la créativité de chacun dont il est question, et je prends ce terme au sens que lui donne **Winnicott** « la créativité qui permet à l'individu l'approche de la réalité extérieure ». Pour lui, accepter la réalité ça ne veut pas dire s'adapter passivement, se soumettre, c'est pouvoir être actif et créatif par rapport à elle.

Au terme de cette réflexion, il est possible de poser quelques jalons pour la mise en place de projets d'action culturelle : une politique visant le développement culturel du plus grand nombre, ne peut se cantonner à une entreprise de diffusion, si large et si importante soit-elle. Car cette approche privilégie le produit fini et induit une relation aux objets culturels qui procède plus du spectacle que de l'usage.

Un projet de diffusion devrait avoir pour complément la mise en place d'actions qui développent la créativité de chacun, et ceci, dans le respect de la singularité des différents groupes sociaux, de leur mode particulier d'existence, d'être au monde : pas seulement écouter de la musique, en faire, pas seulement aller au théâtre, jouer soi-même, pas seulement écouter les discours des autres, mais créer les siens propres, ainsi que les règles et les usages qui font fonctionner tel groupe spécifique.

Le jeu favorise tout à la fois la réappropriation de l'héritage culturel et l'expression de cultures spécifiques. Il permet à l'individu de n'être pas seulement le produit de sa culture, mais le créateur, le protagoniste de cultures vivantes et évolutives.

Éléments de bibliographie :

Pierre Bourdieu *La distinction* - Éditions de Minuit

Michel Dufrenne *Art et Politique* - Collection 10/18

Linton *Le fondement culturel de la personnalité* - Éditions Dunod.

Nietzsche *La naissance de la tragédie* - Éditions Gallimard.

Piaget *La formation du symbole chez l'enfant* - Éditions Delachaux et Niestlé.

Winnicott *Jeu et réalité* - Éditions Payot.

**« L'objet contient
son créateur. »**

Tony Lainé
(L'agir)

LES NIDATIONS CULTURELLES

Tony Lainé*

Extrait de la conférence du 13 avril 1991 aux Ceméa Infop à Gennevilliers. Mis en forme par Jac Manceau et Bertrand Chavaroc et publié dans le n° 493 de *Vers l'éducation nouvelle*.

Dans le numéro 491 de *Vers l'éducation nouvelle*, consacré à la culture, nous avons distingué création artistique et démarche de création. La créativité ne recouvre pas seulement le champ des activités artistiques (pratiques d'amateurs ou situations de spectateur actif). La créativité, de part sa genèse, peut être vue comme un comportement plus fondamental pouvant nourrir la plupart des activités de nos vies quotidiennes. C'est ce qu'à partir de son expérience et d'une relecture de Winnicott, Tony Lainé nous rappelle ici.

Chez l'enfant, la créativité n'est pas celle qui s'exprime à travers les grandes créations artistiques, les œuvres d'art, la peinture, la littérature, ce qui fixe en quelque sorte l'œuvre, le talent, le génie éventuellement d'un artiste, d'un créateur. Je parle plutôt ici de la créativité de la vie quotidienne, de la créativité dont nous avons besoin chaque jour de notre vie dans les lieux que nous traversons et sur lesquels nous avons un peu de prise. Winnicott signale bien ce qu'est la vraie créativité, l'essentiel de la créativité, ce qui permet de donner une certaine teinte, une certaine coloration, au décor de notre existence. La manière de prendre soin de soi, de vivre un peu de confort, de faire preuve de goût dans l'aménagement de sa chambre, de sa vie intérieure, de son intérieur. D'ailleurs c'est un mot intéressant ; on parle toujours de son « intérieur » pour parler de sa maison et c'est vrai que cela a à voir avec le reflet de la vie intérieure (la manière de faire la cuisine, de s'intéresser à certains aspects de la vie humaine et sociale). Voilà des éléments qui permettent de situer ce que représente la créativité sans qu'il soit besoin de s'engager ou de s'imposer une idée de la création artistique à un niveau tout à fait remarquable. Et c'est aussi cette créativité qui, pour les enfants, assure la possibilité de grandir. Étymologiquement, le verbe « créer » nous renvoie à des racines tout à fait intéressantes. Il mêle deux notions : la notion de prendre, d'intégrer et la notion de faire naître et de donner comme on donne la vie. L'ensemble trouve son expression, sa signification la plus pure dans le verbe : « croître », très étroitement lié à la notion de création et au verbe créer. Mon propos se tient au plus près de mon expérience de clinicien, celle de

* (1930-1992) Psychiatre et psychanalyste, en 1968 il a ouvert le service de psychiatrie infantile de Poitiers et a été, à partir de 1971, chef du service de psychiatrie infantile de l'hôpital Barthélemy-Durand à Étampes et de l'institut médico-pédagogique du Pradon à Sainte-Geneviève des Bois. Dès les années 1960, il s'était impliqué dans les Ceméa ; il a nourri les débats du secteur santé mentale.

la rencontre d'enfants qui ont du mal à naître et à grandir, parfois au-delà de leur naissance biologique. Dans cette pratique de clinicien, l'essentiel de ce que je peux apporter se trouve placé précisément dans une capacité d'ouvrir avec eux un espace créatif, un espace de création. À partir de cette expérience, j'en arrive à cette question : comment définir les origines, la fonction et le devenir de la créativité chez l'enfant. Pour développer cette question, je m'appuie sur ce personnage tout à fait étonnant du point de vue de son œuvre et de son expérience, qu'est cet auteur anglais psychanalyste, **Winnicott**. Pour **Winnicott**, après la naissance d'un enfant, à la phase de son blottissement, de sa nidation dans le ventre de sa mère (mais pas seulement dans le ventre de sa mère, nider dans les désirs et les fantasmes de ses parents) succède très vite une période, au cours de laquelle s'établit ce qu'on appelle aujourd'hui les interactions précoces entre les parents et les enfants. Disons pour plus de simplicité, dans ce qui se met en jeu entre la maman et le bébé. Dans l'ensemble de ces interactions, le regard, la parole de la mère et du père jouent un rôle tout à fait important. C'est ce regard et cette parole qui transmettent le désir créateur, prolongent le désir de création de l'enfant au-delà de sa naissance biologique. Ce regard et cette parole de la mère et du père transmettent également la confiance que les parents peuvent avoir en leur enfant. De cette confiance, naîtra la première sécurité, la première estime de soi, le premier sentiment en quelque sorte d'exister. Une expérience précoce que l'on peut prendre comme exemple est celle de l'illusion. En effet, un bébé qui éprouve un besoin, qui ressent au fond de lui les prémices d'un désir à très vite l'illusion qu'il suffit que son désir fasse irruption, pour que l'objet capable de répondre à son désir (le sein) se présente.

L'ILLUSION CRÉATRICE : LE DÉSIR QUI CRÉE

Autrement dit, le bébé attribue à son désir un pouvoir extraordinaire c'est ça l'essentiel de l'illusion première du bébé : j'ai faim, il suffit que je ressente ce désir et qu'à peine j'ai à le manifester pour que l'objet capable de répondre à mon désir, se présente à moi, soit introduit dans ma bouche, et qu'une réponse soit faite à mon désir.

Pour le bébé, l'expérience de l'illusion est caractérisée par le sentiment que le désir a le pouvoir, la « toute puissance » de créer l'objet qui est capable de le satisfaire.

Voilà les prémices fondamentales de la naissance et de l'origine de la création chez l'enfant.

Aujourd'hui en tant qu'adulte on peut se poser la question de savoir si on regrette ce temps béni où on avait probablement l'illusion que son désir était capable de créer l'objet apte à le satisfaire ; ou bien, si on est quand même content de pouvoir orienter son désir autrement sous des formes un peu plus compliquées certes, un peu plus élaborées, mais issus de là. La créativité a sans doute pris d'autres formes, que j'appellerai magiques, parce que avec cette expérience de l'illusion nous sommes dans le domaine exclusivement de la magie. C'est là une situation tout à fait exceptionnelle. Pour re-

prendre l'expérience du sein, on peut dire qu'il est sous le contrôle magique du bébé, qu'il appartient au bébé, qu'il est son œuvre. Pour le bébé, dans cette expérience de l'illusion il ne s'agit pas du tout de considérer que le sein est un morceau de la maman, que la maman est très gentille de venir offrir le sein ; non, le sein c'est son œuvre, c'est lui qui a créé le sein maternel, le bébé a donc le pouvoir de créer et de recréer le sein, il le crée à partir de sa capacité d'aimer et je voudrais souligner ce mot de « désirer ». Il y a là quelque chose d'essentiel qui se construit, il s'agit de l'établissement d'un lien entre la capacité d'aimer et la capacité de créer. Capacité d'aimer qui n'est pas une capacité qui s'établit si facilement chez les êtres humains et qui va jusqu'au bout, jusqu'à la reconnaissance de l'autre, jusqu'à l'altérité.

L'ESPACE DU TEMPS PERDU

Nous ne pouvons soutenir une activité créative, même quand nous sommes devenus adultes, qu'à partir du moment où nous sommes capables de considérer l'autre, en tant qu'autre différent de nous, comme objet d'amour et non comme une chose qui nous appartient. C'est toute l'évolution qu'il y aura à faire. Au départ, le sein appartient au bébé, il faudra bien que ce sein devienne appartenant de plus en plus à la maman, objet d'amour, la maman autre que lui-même. C'est tout le travail de la désillusion mais c'est celui-ci qui permettra à la créativité de l'enfant de s'élaborer, de se construire. L'expérience de l'illusion se place dans un espace que **Winnicott** appelle une aire neutre d'expérience, qui correspond à l'établissement d'un rapport magique entre deux partenaires. Les objets concernés par ce rapport d'illusion ont des caractères tout à fait identiques aux objets qu'on peut appeler des objets magiques. Ils apparaissent et disparaissent un peu selon la volonté ou le désir de celui qui les anime. Ils ne font partie, comme les objets magiques d'ailleurs, ni du monde extérieur, ni du monde intérieur ; ils ont une existence et un espace tout à fait spécifique. C'est dans ce sens qu'ils se trouvent dans une aire, un espace relativement indépendant et protégé des pressions du monde extérieur, des dépressions de la vie psychique intérieure subies par l'enfant et qui risquent quelque fois de le déborder. Ces objets, déjà complètement analogues aux objets propres à l'activité créatrice, donnent une qualité spécifique à la condition humaine. Ils sont les précurseurs de ce qu'on pourra appeler les objets culturels. **Winnicott** les a appelés les objets transitionnels, les phénomènes transitionnels et tout cela se trouve au cœur de la problématique de cet espace potentiel dont il parle beaucoup. La terre d'une illusion c'est l'espace de la créativité. Au fur et à mesure que l'enfant grandit, le rapport à la culture s'établit précisément dans le travail qui se mène au sein de cet espace : primitivement espace de création magique. C'est un lieu de détente, de repos et d'abandon de l'enfant, de maintien à la fois entre le monde extérieur et la réalité intérieure. Au fur et à mesure que l'enfant grandit, le jeu de l'enfant occupe cet espace et prend le relais en somme de cette première illusion créatrice. C'est également l'espace des créations artistiques, de la

vie imaginaire, du travail scientifique créatif, l'espace du sentiment religieux ou du sentiment des idéautés qui peuvent s'intégrer dans le développement de la culture de l'enfant et de sa créativité. C'est l'espace du rêve et du développement de l'altérité comme je l'ai fait remarquer tout à l'heure. Les objets peuvent être souvent symboliques (ainsi chez les jeunes enfants, la couverture qu'ils sucent est un objet symbolique) ou des objets désirés, en l'occurrence le sein. Pourtant, le plus important ce n'est pas la valeur symbolique de cet objet transitionnel qui joue un rôle important dans cet espace de créativité chez le jeune enfant, c'est l'existence affective de cet objet avec ses caractères magiques. On conçoit de cette façon l'importance des premières conditions qui permettent à un bébé d'être reconnu, d'être regardé, d'être enveloppé dans l'attention d'une mère et par les signes de notre humanité. Ce sont tous ces signes qui fournissent à l'enfant dans le travail qu'il a à mener les moyens d'être historien de sa propre vie. C'est cela le travail d'un enfant qui grandit : être créatif et aussi être historien de sa propre vie. Les enfants en bonne santé le font, seulement il faut les placer dans les conditions de pouvoir le faire. Un enfant assez grand m'a dit : « Mes parents sont gentils mais ça ne peut pas aller car même s'ils ne le disent pas, ils ont quand même dans la tête cette phrase : "Ne perds pas ton temps." ». C'est là une phrase d'une grande gravité car précisément, l'entretien de cet espace de créativité, de cet espace d'illusion, de cet espace magique dans lesquels vont se façonner les éléments qui nous permettront de développer pour chacun de nous notre rapport essentiel à la culture et à la création dans la vie quotidienne, cet espace là n'est précisément que l'espace du temps perdu à bien des égards. Il ne se cultive, il ne s'entretient que par rapport à toutes les exigences de caractère utilitaire, c'est-à-dire au sens extrêmement rentable de l'activité humaine. L'entretien de l'espace de la créativité chez l'enfant ne sert à rien sauf à développer sa créativité, à essayer son rapport à la culture et à la possibilité de grandir, à faciliter le développement de son intelligence, ses facultés intellectuelles et de ses connaissances. Nous avons beaucoup à réfléchir dans ce domaine, à cette idéologie de la rentabilité qui pèse toujours qui pèse de plus en plus non seulement dans la société, dans notre vie mais aussi à l'école. Nous n'avons pas à disserter sur ce que sont les programmes scolaires, les exigences scolaires mais je crois qu'il y a parfois une incompatibilité entre l'entretien d'un espace de développement de la créativité et la recherche scolaire de performances et de rentabilités. Il y a eu des changements sociologiques très importants dans la communauté, dans la structure familiale tel que le passage de la famille élargie à la famille éclair et tout cela se traduit essentiellement par la perte dans nos sociétés actuelles de la micro-culture familiale ou de la micro-culture du réseau, du clan. Les enfants sont élevés hors d'un réseau qui puisse les entourer à travers des attentions, des paroles, des préoccupations. Un grand nombre d'enfants sont élevés en dehors d'un clan, d'un voisinage, d'une communauté vivante, hors du contact des grands-parents. Le village n'existe plus, le quartier n'a plus la même signification, il est parfois même menaçant au lieu de se constituer comme une enveloppe sécurisante. De

plus, pour le développement culturel de l'enfant dans les sociétés actuelles, les traces de l'histoire s'évanouissent, disparaissent ; les rues portent des noms en série (fleurs, arbres). Les noms de lieux-dits, de tout ce qui est signe d'une histoire précédente qui encourage au développement de filiation, tout ce qui est signe fondateur d'une inscription dans une histoire, a tendance à se dissiper. Il existe une sorte d'effritement, une sorte de lavage assez grave de la micro-culture dans laquelle les enfants sont appelés à grandir et à se développer. Dans la culture familiale d'autrefois (on ne peut pas revenir en arrière) ces signes là étaient présents et le bébé était sans doute plus facilement inclus.

DE QUOI EST FAIT L'HOMME ?

Aujourd'hui, le bébé a beau être dans la famille nucléaire le centre du microcosme, « l'autour », l'entourage du bébé sont un peu défaillants et les inégalités dans les origines sociales jouent à ce niveau là un grand rôle. Cette question de « l'autour » culturel doit poser problème aujourd'hui à tous les professionnels de l'enfance toutes catégories confondues et aux politiques. Il faut que les politiques se mettent à réfléchir d'urgence à ces questions de l'enveloppe micro-culturelle qui fournit finalement à l'enfant la possibilité de trouver des espaces du quant à soi dont il a besoin pour se développer. Il s'agit en fait aujourd'hui de créer ou de recréer des possibilités de nidation culturelle suffisantes pour tous les enfants, dans la communauté dans laquelle nous vivons. Il faut que l'enfant puisse nider lui-même et que son expérience d'espace créatif puisse nider dans une enveloppe, dans un tissu micro-culturel. La plupart des enfants délinquants ou en échec ont été en situation carentielle pour ce qui est de la rencontre avec une micro-culture, suffisamment enveloppante. Il faut prévoir et favoriser le plus largement, pour tous les enfants, des nidations culturelles vraies, la préparation des familles et parfois dans des milieux qui souffrent à l'accueil du bébé. Il faut apporter un soutien concret aux réseaux qui sont motivés pour aider à la naissance et au développement des enfants dans les premières années. Il faut créer des services pour soutenir les mères et les bébés face à des problèmes particuliers. Il faut réanimer tous les réseaux de communication, mettre tous les enfants en contact avec les ressources culturelles en tout genre, il faut aussi utiliser les artistes et les créateurs qui sont naturellement impliqués de plain-pied dans la création avec ces espaces de créations culturelles. Il faut reconstruire un tissu culturel. On parle de zone dévastée, on reconstruit dans un tas de pays après les sinistres, après la guerre, après l'expérience de la Roumanie, etc. Nous avons aussi à reconstruire quelque chose que nous négligeons complètement, c'est ce tissu micro-culturel dont les enfants, les adultes du monde de demain ont besoin pour pouvoir grandir, développer des conditions normales de leur « grandissement ».

Pour finir, je voudrais dire quelques mots s'inscrivant dans la perspective de la construction de l'Europe. Il me semble que notre société est confrontée à plusieurs dangers pour l'avenir. On parle beaucoup du danger démographique mais l'affaire de la démographie,

c'est d'abord le fait du développement des ressources humaines et du même coup, il me semble que les questions relatives à la culture, à la créativité, à l'intelligence se posent pour demain. D'autre part, un danger plus général existe en rapport avec la conclusion qui préside aux réponses que nous essayons de donner et qui sont urgentes à la question suivante : Au fond, de quoi est fait un homme ? C'est bien beau de parler des ressources humaines, du développement des potentiels humains, des programmes pédagogiques, de la culture mais de quoi est fait l'homme ? Lorsque je pose cette question, je la pose simplement en termes alternatifs.

Dans un premier cas, prévaudront dans les mesures à apporter aux êtres humains, aux collectivités humaines, l'hygiène, les manipulations génétiques, la biologie et l'efficacité « machiniques » peut-être le sport aussi ou tout au moins une certaine conception du sport qui développe les muscles qui prépare éventuellement à la guerre et qui prépare aussi à l'entretien de la force de travail. On peut imaginer ça en allant très loin dans une telle perspective, et on peut imaginer à partir d'une certaine conception de l'homme, homme machinique, ou lié au nombre de neurones, espèce animale sophistiquée, un monde qui se fonde sur une éthique débouchant sur un univers du type de celui de *Le Meilleur des mondes*.

Autre alternative, c'est évidemment celle tout à fait différente qui serait au fond de se demander s'il n'est pas encore temps de définir l'avenir du monde, de l'Europe, de la communauté humaine dans l'esprit d'une éthique qui donnerait privilège non pas à ces soins d'hygiène, de génétique... mais au contraire à l'imaginaire, à la créativité, à la parole, à la reconstruction de ce tissu culturel dans lequel les nidations créatives peuvent permettre de retrouver des chemins des traces du développement humain. Comme l'a écrit **Charles Pravant**, « *L'Europe des cultures doit se faire. Sans elle, l'Europe politique est une œuvre volontariste et technocratique ; sans elle l'Europe économique est une duperie des grands manipulateurs financiers et leurs concentrations occuperont seules le terrain.* » C'est en effet cela l'alternative : ou bien des grands manipulateurs financiers géreront l'avenir de nos enfants ou bien ce seront nos enfants eux-mêmes qui pourront créer des espaces de créativité dont ils ont besoin.

partie 2

Jeu dramatique et théâtre

JEU DRAMATIQUE ET THÉÂTRE DANS L'ENSEIGNEMENT

Marie Dienesch*

Communication faite à la réunion du Groupe de Travail : « Théâtre scolaire et universitaire », le 3 décembre 1968, au Ministère de l'Éducation Nationale. Elle a été publiée dans le n° 46 de juillet 1969 du bulletin interne des Ceméa Instructeurs.

L'activité dramatique dont il va être question se situe dans le mouvement qui tend, depuis plus de vingt ans à une réforme foncière de l'enseignement et qui fait écho à ce que tous les vrais éducateurs, au cours des siècles, ont mis en pratique et affirmé : il ne suffit pas de communiquer à l'enfant des connaissances qu'il reçoit de façon passive ; il faut le faire participer de façon active et personnelle à l'enseignement qui lui est donné, l'amener à exercer, dans les différents domaines qui lui sont ouverts, ses facultés créatrices. C'est ainsi que **l'art dramatique n'est plus seulement le spectacle auquel assistent les enfants, mais l'activité artistique qu'ils pratiquent eux-mêmes.**

Notre dessein n'est cependant en aucune façon de transformer les élèves des établissements scolaires en autant d'acteurs ou d'actrices. Nous cherchons avant tout à faire des individus développés en vérité, en plénitude, en harmonie avec eux-mêmes et avec les autres. Il importe donc de ne refuser à personne le bénéfice de cette formation humaine atteinte à travers des formes dramatiques appropriées. C'est pourquoi, nous adressant à tous les élèves, « doués » ou « moins doués », d'une classe, nous avons, à la lumière de l'expérience, jugé préférable de nous écarter, au moins pour commencer d'une formule à proprement parler théâtrale. Certes, nous arriverons, au niveau des classes du second cycle, à aborder un véritable travail de théâtre ; mais cela sera possible parce que nous aurons commencé, ou saurons revenir, à **une activité dramatique qui ne part pas de formes déjà fixées, notamment de textes écrits, mais d'une « action » élémentaire à partir de laquelle l'enfant devra trouver ses propres formes d'expression, et que nous appellerons « jeu dramatique » pour la différencier du théâtre scolaire.** Il est évident que ces deux formes d'activité, loin de s'opposer l'une à l'autre, sont au contraire complémentaires et représentent deux moments différents d'une même démarche créatrice.

* Professeure au CIEP de Sèvres et aux Écoles Normales Supérieures de Sèvres et de Fontenay-aux-Roses. Elle fait partie de ceux, avec Miguel Demuyne notamment, qui après la seconde guerre mondiale ont introduit le jeu dramatique dans la formation d'éducateurs et dans quelques établissements de l'éducation nationale. Elle est l'auteure de *Jeu dramatique et éducation, 1947-1977, Sèvres, CNDP.*

Cette démarche dont une analyse sommaire nous permettra de mieux situer notre travail, est sans doute plus complexe dans le domaine de l'art dramatique que dans celui des autres arts. La création dramatique se fait, en effet, à trois stades différents : celui de l'auteur, celui de l'acteur, celui du spectateur. De plus elle fait appel à des modes d'expression multiples et divers. Toutes les manières de représenter peuvent être utilisées pour la création dramatique ; il suffit qu'elles répondent aux exigences de l'action pour y être à leur place.

Cette « action » (qui n'est pas seulement la suite des actes concrets qui l'extériorisent) est évidemment l'élément essentiel de toute forme d'art dramatique. Qu'elle garde un caractère schématique, comme c'est le cas dans un thème de « jeu », ou qu'elle soit parvenue à son achèvement, au cours de l'élaboration complexe d'une œuvre écrite, elle est une situation qui évolue et progresse à chaque moment vers un « moment autre », poussée par le dynamisme des personnages et les rapports de forces structurées progresse à partir d'un commencement jusqu'à une fin, et porte en soi sens et signification.

L'action dramatique est essentiellement collective. Chaque personnage en assume une part ; il tire d'elle son existence et ne peut être révélé que par elle ; il est uni à l'action et, par elle, à tous les autres personnages dans des rapports constants qui sont d'opposition ou d'accord, d'hostilité ou d'attraction, de convergence ou d'éclatement.

Enfin cette action, qui n'existe que dans le présent, est représentée, c'est-à-dire rendue présente par la présence de l'acteur. Le roman peut raconter ; le théâtre vit, même dans ses récits. Rodrigue, Athalie ou le Messager des « Perses » ne racontent ni la bataille contre les Maures, ni le songe qui l'obsède, ni le désastre de Salamine : ils les revivent en scène d'une vie partagée dans le même instant par le spectateur.

Lorsqu'il prend pour point de départ une œuvre écrite, l'acteur doit refaire, en sens inverse si l'on peut dire, le chemin que fit l'auteur dramatique en composant son œuvre. À partir du texte qui est « jeu en attente », qui contient tout sans doute, mais qui n'est pas tout, il doit, comme le plongeur qui découvre un continent sous-marin à partir de l'îlot qui seul affleure à la surface de l'océan, descendre et s'enfoncer pour retrouver la vie totale de l'œuvre, sa respiration, ses silences, ses mouvements, son rythme, sa musique profonde. Il peut alors, progressant maintenant dans le sens de l'impulsion première du dramaturge, refaire le chemin qui aboutit au texte. Au terme d'une véritable recreation, il rencontre par une exacte coïncidence, les mots qui lui sont nécessaires et qui ont été fixés par l'auteur.

Or, ce retour en arrière pour retrouver l'œuvre d'un autre est un mouvement difficile pour celui qui n'a pas le don particulier et rare du théâtre (et c'est évidemment le cas pour la majorité de nos élèves). Il est plus naturel à l'enfant ou à l'adolescent de faire

une création d'une seule venue, dans le sens de l'impulsion dramatique initiale donnée par une « action » ouverte, que de recréer une œuvre qu'il reçoit achevée et pour ainsi dire close.

Par ailleurs, les situations qu'il s'agit de revivre dans une œuvre dramatique de valeur, (nous ne pensons pas qu'il y ait le moindre intérêt esthétique ou éducatif à faire interpréter des œuvres médiocres) et notamment dans notre théâtre classique, commandent le plus souvent des sentiments d'une intensité, d'une complexité qui dépassent les possibilités des élèves d'une classe, même « terminale ». Quand bien même on ne s'attacherait qu'à faire lire correctement le texte de ces grandes œuvres, il n'est possible de le faire qu'après avoir enseigné aux élèves une technique de l'expression vocale que le professeur de lettres ne maîtrise pas toujours suffisamment lui-même pour la communiquer.

De plus, l'œuvre théâtrale se présentant sous la forme d'un texte, l'élève, guidé par un professeur qui n'a pas nécessairement un sens ou une formation dramatique suffisant, risque de ne voir dans les mots qu'une sorte de compte rendu de ce qu'il pense être la vie des personnages, au lieu de retrouver, à partir des mots, cette vie même. Le texte au lieu de lui ouvrir le monde dramatique devient un écran qui le lui cache et risque, hélas, de le lui cacher longtemps. Si l'explication d'une œuvre dramatique n'est qu'une manière de paraphrase, **si l'on se contente de faire dire le texte et non de faire revivre les situations, on a ignoré ce qu'est essentiellement l'œuvre du dramaturge**, ignoré aussi l'existence d'un langage spécifiquement dramatique qui ne saurait en aucun cas se réduire à l'expression verbale, même dans les œuvres où celle-ci a une place prépondérante.

Dans le « jeu dramatique » ou dans les exercices d'improvisation sur thème, nous entreprenons la création dramatique à son origine. Que le thème dramatique soit proposé à l'élève construit dans ses grandes lignes ou que nous l'ayons structuré avec lui à partir de ce qu'il a lui-même imaginé, il reste assez souple pour pouvoir être modifié par sa personnalité et par ses propres réactions. Ici, point n'est besoin pour lui de retrouver telle réaction qui lui soit vraiment étrangère, ni d'atteindre une intensité qui ne soit pas à sa mesure. Il lui suffit d'être lui-même, mû et modifié par une situation. Il vit de façon personnelle la part d'action qui lui revient et réagit, avec tout ce que d'imprévisible cela peut comporter, au jeu des autres personnages.

Enfin et surtout, partant d'une action et non d'un texte, l'élève ne court pas le risque de cette confusion fondamentale donc nous avons dit le danger : les mots ne prennent pas pour lui la place de l'action, puisqu'il saisit cette action avant l'existence de toute forme verbale. De plus, amené à créer son propre texte lorsqu'il en arrive au point où les mots répondent à une nécessité intérieure et alors seulement, il expérimente la nature véritable du langage dramatique où tout ce qui peut être signifié autrement que par les mots n'a pas à être dit et où le mot prend son irremplaçable et souveraine valeur

pour être l'achèvement d'une évolution intérieure, déjà inscrite dans la vie physique de l'acteur.

Le jeu dramatique, l'improvisation sur thèmes sont donc la meilleure et l'indispensable préparation au travail d'une œuvre dramatique. Mais nous insistons sur le point suivant : il faut proposer à l'élève ou l'amener, à construire lui-même une action dramatiquement structurée et qui, pour être plus ou moins brève n'en soit pas moins complète et clairement tracée, avec ses points d'appui, ses charnières, ses grands mouvements, ses rebondissements, son rythme.

Des thèmes trop fragmentaires ou trop statiques, portant sur telle sensation, tel état intérieur volontairement isolé, n'apportent pas grand chose à l'enfant. On laisse vite des élèves (et même des adultes) à vouloir leur faire retrouver des éléments psychologiques épars, qui leur seraient d'ailleurs beaucoup plus accessibles s'ils les rencontraient dans le déroulement d'une action complète.

L'action, élément d'intérêt, est encore pour l'enfant ou pour l'adolescent un élément d'équilibre. Sans cesse amené à agir et à réagir, il n'a pas à s'attarder à des états intérieurs trop violents. L'action fait évoluer une impression de peur, par exemple, jusqu'à la réaction qui la dénoue ou la transforme, alors que des exercices coupés de tout prolongement risquent de faire atteindre un paroxysme aussi arbitraire que déséquilibrant, même s'il est recherché sous prétexte de « culture de la sensibilité ».

L'action est enfin le soutien Indispensable des facultés créatrices de l'enfant. Un thème d'improvisation mal préparé, trop vague ou trop abstrait, le laisse perdu et désemparé. Si grandes que soient ses richesses intérieures, nous ne les amènerons à se manifester que dans un cadre solidement construit. Il ne s'aventure dans les chemins inconnus que lui ouvre son imagination que rassuré, guidé par ce fil conducteur aussi nécessaire au timide qu'à celui qui dissimule sa crainte sous une assurance de surface.

Comment aider l'enfant dans ce voyage de découverte ? Comment l'amener à recréer en lui cette vie dramatique qui entraîne avec elle le monde où elle se joue ?

D'abord en le laissant libre de traduire ce monde avec les modes d'expression qui naîtront spontanément en lui, sans lui en fixer où lui en interdire aucun. Ensuite, en n'intervenant qu'au moment et dans la mesure où il ne peut seul, aller plus loin dans la recherche de la forme qui lui est nécessaire. Et encore notre intervention sera-t-elle davantage une suggestion qu'une forme proposée ou imposée.

Il ne s'agit pas d'enseigner une façon de faire, mais d'aider l'enfant à se libérer de tout ce qui s'oppose en lui à une transparence de sa vie intérieure dans une forme sensible. Il s'agit, en fait, de ce que nous pourrions appeler une technique négative et qui consiste

à débarrasser l'enfant de tout ce qui l'empêche, le déforme ou le fausse. Physiquement d'abord, en l'amenant à se décontracter, en lui apprenant à disposer des différents centres d'expression et d'équilibre de son corps. Psychologiquement ensuite, en dissipant la crainte de se montrer, d'être jugé, et en faisant comprendre que ce n'est pas à la personne d'un tel ou d'une telle que nous allons prêter attention, mais au personnage qui va s'y substituer (ce que l'emploi, à certaines phases du travail et à des âges donnés, de marionnettes ou de masques peut aussi aider à faire saisir). Sur un plan esthétique enfin, en l'aidant à se libérer d'images toutes faites, de comportements imités que la vue de spectacles médiocres, à la télévision, au cinéma ou au théâtre a pu créer en lui.

Il n'est pas question d'entrer ici dans le détail d'une méthode dont l'exposé serait trop long et n'aurait de valeur qu'appuyé par autant d'exemples puisés dans l'expérience quotidienne de ce travail. Disons toutefois que, dans une activité de « jeu dramatique » menée avec des élèves du premier cycle, il nous faudra toujours, pour commencer, localiser l'action sur l'emplacement scénique. Ceci afin d'aérer le jeu, de lui faire trouver un certain agrandissement par l'utilisation de l'espace ; effort qui est déjà de transposition par rapport au comportement quotidien et qui amorce progressivement le passage à cet autre plan où il faut distinguer l'essentiel de l'accessoire, ne retenir que ce qui signifie avec le, plus de justesse et de nécessité, pour rendre évidente, en des formes à la fois dépouillées et magnifiées, une « réalité transfigurée ».

Mais Il nous faudra en même temps éviter que l'enfant ne s'installe dans une sorte de vide, d'abstraction pure où il se place souvent quand il pense qu'il va avoir à « jouer ». *Il est alors nécessaire de faire saisir la vie dramatique du personnage choisi par l'enfant en essayant de la lui communiquer de façon globale, intuitive plus qu'analytique.* C'est en prenant appui sur des états élémentaires, en faisant retrouver telle impression tactile ou de pesanteur, telle sensation visuelle ou auditive liées à la situation et que l'enfant incorpore à son ébauche de jeu, que nous l'aiderons, le plus souvent, à franchir le seuil de la vie dramatique.

Il faudra encore lui apprendre à découvrir son jeu au fur et à mesure du déroulement de l'action ; même s'il en connaît les grandes lignes, son personnage ne les connaît pas.

Il faudra surtout et toujours l'amener à être attentif, réceptif au jeu des autres, à recevoir d'eux son propre jeu. Des élèves qui participent ensemble à une action commune jouent généralement à côté l'un de l'autre, l'un après l'autre, presque jamais l'un avec l'autre. C'est là un effort majeur sur lequel, à tous les âges et à tous les stades de notre travail, nous aurons sans cesse à revenir.

Toute activité dramatique est par sa nature même une activité collective. Les « jeux » individuels ne s'y juxtaposent pas, ils coopèrent à la création d'une action qui est une.

Chacun trouve ici sa place dans un ordre d'ensemble qui ne l'éteint ni ne l'écrase mais le soutient et l'enrichit. La présence des autres doit être ressentie par l'enfant non comme un obstacle et une limite mais comme une possibilité de contacts et d'échanges sans lesquels sa création personnelle ne pourrait se faire. *L'action coordonne les apports individuels sans en sacrifier l'originalité et permet à chacun de s'intégrer à un ensemble qui le dépasse et lui permet de se dépasser.*

C'est pourquoi nous évitons, au moins avec les élèves plus jeunes, de morceler ou d'interrompre notre travail, même pour obtenir un perfectionnement technique qui nous paraîtrait nécessaire. Nous plaçons régulièrement, au début de la séance de travail, quelques exercices d'expression corporelle et d'expression vocale, souvent présentés sous forme de jeu, et qui trouvent leur application dans les thèmes dont la création n'est ensuite plus interrompue.

Le sentiment de continuité, de totalité que l'enfant y gagne lui permet d'arriver progressivement à soutenir une action plus longue et plus complexe que l'on pourrait appeler « théâtre total » aussi bien que « jeu dramatique ». Si l'enfant est aidé comme il convient dans son effort de création, il en vient à utiliser spontanément des modes d'expression qui sont le prolongement des formes plus timides d'abord empruntées par lui à son corps, à sa voix. Le mouvement se fera danse, la parole deviendra incantation, musique ; les sons, les rythmes, les couleurs, les volumes, les lumières par lui utilisés parce qu'il éprouve la nécessité de les incorporer à la vie dramatique, viendront amplifier, enrichir, rendre plus significative l'expression première.

Le jour où nous estimerons que, comme une plante, le jeu a atteint son état de complète floraison, nous pourrions inviter les élèves d'autres classes, les parents désireux de voir « agir » leurs enfants à venir assister à sa présentation. Mais il est souhaitable que cette présentation soit unique, sous peine de voir les enfants reprendre à une représentation des formes qui se vident déjà de leur contenu, même s'ils les ont, à l'origine, créées eux-mêmes.

Nous pouvons maintenant répondre à la question souvent posée : *le jeu dramatique est-il fait pour être présenté à un public ? A-t-il besoin de l'être ?*

La présence d'un public est nécessaire à l'acte théâtral parce que l'acteur a conscience de la présence d'un public. À la faveur d'un subtil dédoublement, partiellement identifié à son personnage, il s'efforce en même temps de le signifier aux spectateurs. La réaction du public retournant à l'acteur, comme réfléchie, soutient et influence son effort de signification. Or, dans le jeu dramatique, l'identification de l'enfant à un personnage, qui n'est en réalité autre que lui-même, est totale et trouve une étroite correspondance dans des formes sensibles davantage créées, nous l'avons dit, par une transparence de sa vie intérieure que par une construction volontaire de signes. Cette identification ne laisse pas le moindre interstice où puisse s'insérer la conscience d'une présence qui lui

soit extérieure. Le public n'apporte rien à celui qui participe à un jeu dramatique ; sa présence est donc inutile.

Ce n'est pas brusquement, au niveau du second cycle, que nous essayons d'opérer la transition entre le « jeu dramatique » et le travail d'œuvres théâtrales fixées par l'écriture. Ce passage se fait insensiblement à travers les divers âges et classes auxquels nous nous adressons. Nous pouvons parfaitement proposer à des enfants du premier cycle un court travail de texte dramatique, de même que nous aurons nécessairement à revenir à des improvisations pour soutenir le travail de textes dramatiques avec les classes du second cycle.

En réalité notre travail procède à tous les niveaux d'un double mouvement. Nous nous efforçons d'une part de faire trouver une vie dramatique qui attend un texte. Nous proposons d'autre part un texte en attente de vie. Mais cela, nous ne le faisons qu'au moment où l'élève a saisi, pour avoir créé lui-même une expression verbale même élémentaire, la place et la signification du texte dans la création dramatique.

Une véritable éducation dramatique, une véritable culture aussi... sans doute, ne s'acquière que par la rencontre de ces deux mouvements : susciter d'une part le pouvoir d'invention et de création des individus qui, à travers une forme simple, peuvent faire œuvre d'art dans un domaine donné, leur offrir en même temps des œuvres qui ne peuvent et n'ont pu être produites que par des individus exceptionnels, œuvres particulièrement fortes et originales qui utilisent des moyens longuement et savamment élaborés mais qu'ils pourront comprendre « du dedans » à travers leur expérience personnelle.

C'est ainsi que, tout en permettant à l'enfant ou à l'adolescent d'atteindre, par la pratique d'activités dramatiques, un développement plus complet et plus harmonieux, tout en nous donnant aussi la possibilité de déceler, d'orienter les vocations dramatiques véritables, assurément fort rares, mais qui peuvent se présenter, *nous préparons pour le théâtre le public dont il a besoin*. La force d'une œuvre dramatique dépend de la force d'adhésion d'un public, capable de participer à l'acte dramatique. Si nous parvenons à former de tels spectateurs, le théâtre pourra contribuer davantage, selon le mot de Voltaire, « à la politesse et à la gloire des peuples ».

Le travail de textes dramatiques que nous abordons plus spécialement avec les élèves du second cycle ferait aussi l'objet d'une longue étude : celle d'une méthode de travail qui ne diffère pas essentiellement de celle qu'on emploie pour former un acteur. *Dès lors qu'on aborde une œuvre écrite, il n'y a plus qu'un but à atteindre : la bien jouer, et les moyens utilisés pour y parvenir sont nécessairement les mêmes*, à travers la diversité des façons de faire.

Le manque de temps, l'absence de dons particuliers, la difficulté de mener à bien un travail aussi long et aussi complexe dans le cadre actuel de la vie scolaire ne nous dégagent pas d'une obligation absolue de qualité. Il faudra bien arriver un jour à faire disparaître de nos établissements la nullité prétentive, la médiocrité satisfaite qui, trop souvent encore, caractérisent ce que l'on appelle « théâtre scolaire ». Il faudra bien que l'on puisse entendre, dans les classes de lettres, autre chose que ces lectures lamentables à quoi nous sommes accoutumés : l'élève semble avoir jeté loin devant lui, comme un ballon léger, le texte, qu'il suit tant bien que mal, en achoppant, essayant en vain de le rattraper, parvenant à y accrocher, de-ci de-là, tantôt une modulation gratuite, tantôt une fausse « montée », tantôt arrêts et reprises que rien ne justifie, quand ils ne sont pas de parfaits contresens.

Je crois qu'il nous faut accepter de limiter notre travail pour n'avoir pas à en sacrifier la qualité. Dans l'heure hebdomadaire qui nous est – au mieux – impartie, et pendant laquelle nous avons à travailler dans des lieux scéniques inadéquats, avec des effectifs trop nombreux, instables, où se mêle nécessairement des élèves que nous avons déjà fait travailler et des « nouveaux » auxquels il faut tout apprendre, nous ne choisirons pas de monter, si cela peut nous être épargné, « une pièce pour la fête de fin d'année du Lycée ».

Nous travaillerons quelques scènes, courtes de préférence, aussi diverses que possible pour faire mesurer l'étendue et comprendre la nature du travail de théâtre. Ces scènes, nous ne les abordons évidemment qu'après une « lecture dramatique » complète de la pièce, à défaut de représentation, afin qu'elles ne soient jamais ce fragment isolé, et par conséquent dramatiquement privé de sens, sur lequel trop d'apprentis comédiens même on malheureusement l'habitude de travailler.

Sans pouvoir dans le cadre de cette communication analyser, en référence, les scènes sur lesquelles se fondent notre travail, nous évoquerons toutefois les points sur lesquels portent particulièrement nos efforts.

Travail des différents modes d'expression de l'acteur : **Expression corporelle :** décontraction - dissociation des divers centres d'expression - déroulement du mouvement (attaque, sommet, retombée) - sens et rythme du mouvement - équilibre et passage du poids du corps - analyse de mouvements scéniques élémentaires : marcher, tomber au sol, s'asseoir, etc. **Expression vocale :** respiration - pose de voix – prononciation – articulation ; utilisation de la modulation et du rythme ; correspondances avec le déroulement modulé et le rythme du mouvement.

Un personnage ayant à communiquer aux spectateurs à la fois ce qu'il est réellement, ce qu'il a conscience d'être, et ce qu'il veut cacher ou révéler de lui aux autres person-

nages, il n'est possible de rendre sensibles ces différents plans et leurs interférences que par un jeu en contrepoint des divers modes d'expression. Nous aurons besoin pour cela d'utiliser :

- la dissociation d'abord des divers centres d'expression du corps dans le geste et le mouvement : elle peut à elle seule signifier une vie intérieure complexe (pensons aux attitudes de personnages de Watteau),
- la dissociation du jeu parlé et du jeu corporel qui, s'ils peuvent s'appuyer et se renforcer, donnent le plus souvent des indications différentes, complémentaires ou opposées,
- la dissociation enfin, à l'intérieur de l'expression verbale, de la valeur sémantique du langage et du pouvoir d'expression totale et immédiate de la voix, projection de l'être tout entier à travers et sous les mots. La aussi, les deux éléments peuvent jouer en renforcement, en « complémentarité », en opposition. Le théâtre de Marivaux peut fournir une étude exemplaire de la subtilité et de la variété de ces combinaisons.

Dès que l'élève commencera à saisir en « acte » cet « arsenal » de signes et leurs possibles assemblages, nous aurons encore et toujours à insister sur les nécessités suivantes :

Ne pas dire un texte, mais être une présence. À travers mouvements, immobilité, respiration, voix, paroles, silences.

Être réceptif, apprendre à écouter un partenaire, réagir à sa présence agissante. La vie intérieure qu'un personnage exprimé dans une réplique se fait en lui pendant la réplique précédente du partenaire avec lequel il joue. À l'acte IV, scène 5 d'« Andromaque », Hermione passe de l'espoir d'entendre Pyrrhus lui dire l'amour qu'elle attend encore de lui à la certitude de n'être pas aimée (certitude exprimée dans la réplique : « Seigneur, dans cet aveu... »), pendant que celui-ci lui fait l'aveu de son amour pour Andromaque, avec le seul souci de se tirer au mieux d'une explication difficile. Dans « Antigone », le jeu de la Reine Eurydice, qui est un pur silence, se crée, dans sa densité tragique, pendant que le Messager lui fait le récit de la mort de son fils Hémon. Il faut que l'élève apprenne à laisser s'établir entre personnages ces échanges profonds, ces rapports de forces en évolution que l'orientation des acteurs ou leur « dégagement » les uns par rapport aux autres, leurs places et leurs changements de places ont aussi pour rôle de rendre sensibles.

Tout un choix de scènes peut mettre en évidence la force de présence d'un personnage et les réponses qu'elle suscite, même lorsque cette présence est cachée (celle de Néron pendant la rencontre Junie-Britannicus), ou momentanément muette (celle de Philinte dans la deuxième scène du « Misanthrope », pendant toute la première partie du dialogue Oronte-Alceste), ou même imaginaire (comme c'est le cas dans un monologue où l'acteur semble jouer seul).

On n'insistera jamais assez sur la nécessité des « temps de jeu ». Le jeu ne sous-tend pas seulement tout mouvement toute parole, il peut aussi se manifester à l'état pur, et avec une force d'autant plus grande, dans ces moments d'une importance majeure que sont

les temps de jeu. Apprendre aux élèves à sentir la nécessité de ces temps, à savoir les « lire », même au cours d'une lecture muette, serait leur avoir déjà fait comprendre une part essentielle de l'art du théâtre. Dans quelque scène que ce soit, on arrive d'ailleurs bien vite à faire reconnaître à l'élève que, privée de ces temps, la suite des répliques d'un personnage peut devenir un véritable non-sens. Mais il est fort curieux de remarquer que des élèves de Lycées, ou même d'Écoles Normales, si sensibles qu'ils ou qu'elles soient au non-sens dans d'autres domaines, l'admettent avec une parfaite tranquillité d'esprit en matière de théâtre. Pour ne citer qu'un exemple, n'est-ce pas une absurdité que Cléonte, doublé par Covielle, dans la scène de dépit amoureux du « Bourgeois » enchaîne, après le refus le plus absolu d'écouter les explications de Lucile (« Non - ç'en est fait ») sur une réplique qui, sans tout à fait lui faire perdre la face, n'en est pas moins une demande instante de ces mêmes explications. Tout le « retournement » du personnage se fait après la réplique de Lucile, dans un temps de jeu qui est une des charnières de la scène.

Cette cohérence intérieure, cette continuité du personnage, ce chemin caché qu'il suit en profondeur sans pouvoir s'en écarter d'un bout à l'autre de la pièce, c'est cela qu'il faut faire découvrir et tenir sous le texte, qui marque les points de repère mais non le tracé continu.

Et en même temps, il faut mettre en garde contre toute tendance à « anticiper ». L'acteur sait ce que le personnage ne sait pas. Il est indispensable que l'élève apprenne à découvrir le jeu, les réactions, l'évolution d'un personnage qui ne connaît la marche des choses qu'instant après instant et qui ignore tout, au premier acte du dénouement final.

La construction d'un personnage suppose encore tout un travail d'analyse et de réflexion. Pourquoi le personnage est-il ce qu'il est ? Comment l'est-il ? Au cours de ce travail d'analyse, il nous faudra souvent faire retour à l'improvisation et à une prise de conscience globale.

On peut improviser ce qui se passe avant la scène choisie, ce qui pourrait se passer après, ce qu'elle deviendrait si on en modifiait tel ou tel élément ; on peut aussi improviser la scène elle-même, à partir d'une situation identique ou parallèle, avant d'aborder le travail du texte.

Enfin, pour faire saisir la structure de l'œuvre, celle de la scène, celle du personnage, il est nécessaire d'apprendre très vite à travailler non par phrases isolées (ce qui est toujours la tendance des élèves) mais par grands mouvements (ce qui ne signifie pas pour autant qu'il faille « bouler » un texte, ni sacrifier quoi que ce soit de ses précieuses nuances), en dégagant le rythme auquel se déroulent, se succèdent et s'articulent ces mouvements.

De toutes façons, dans un travail de jeu dramatique ou dans un travail de théâtre, que nous utilisions des moyens plus simples ou plus complexes, des formes plus spontanées ou plus élaborées, nous serons nécessairement amenés à une précise utilisation, à une

« économie » des signes, dont chacun est strictement requis au moment où il est employé, dont aucun ne dit ce qui peut-être mieux dit par un autre, ni ne répète ce qu'un autre a déjà suffisamment exprimé. Comme une symphonie qui utilise, sans les confondre, tous les timbres et les fait concourir à l'harmonie finale, *« jeu dramatique » ou théâtre peuvent atteindre une rigoureuse perfection, même dans les conditions difficiles où nous avons à les pratiquer.*

**« L'important est de
ne pas croire que jouer
est un acte sacré
c'est-à-dire réservé,
mais que n'importe qui
peut le faire... »**

Antonin Artaud
(Le Théâtre et son double)

LE JEU DRAMATIQUE : ACTIVITÉ ÉDUCATIVE

Marie Dienesch*

Article publié en 3 parties dans les n° 17, 20 et 23 de *Vers l'éducation nouvelle*, en 1947.

De nombreux lecteurs se sont étonnés de ce que nous n'ayons pas encore, dans cette revue, abordé les jeux dramatiques. C'est que nous ne voulions pas toucher une question aussi importante et sur laquelle se disent et se font tant d'erreurs sans avoir la possibilité de la traiter dans son ensemble, en lui donnant les bases techniques et pédagogiques qui la mettent en place et qui représentent, pour l'éducateur consciencieux, un fond solide sur lequel il puisse construire. Nous sommes heureux de présenter aujourd'hui à nos lecteurs une série d'articles dans lesquels notre amie **Marie Dienesch**, après avoir étudié le mécanisme psychologique de cette forme d'expression, pénétrera dans le détail de la technique des jeux et de leur adaptation aux différents âges pour donner aux éducateurs les moyens de faire avec les enfants un travail de qualité.

On a donné le nom de « jeu dramatique » à des activités si diverses et parfois si dénuées de valeur éducative qu'il n'est pas inutile de préciser d'abord ce que nous entendons par ces mots.

Disons tout de suite qu'il ne s'agit pas ici d'une simple détente récréative ou d'une vague utilisation des moments de loisir. Le jeu dramatique est, à proprement parler, une activité éducative dont le but et les méthodes s'apparentent étroitement à ceux de l'Éducation nouvelle et lui font prendre place au rang des méthodes de pédagogie active.

Nous ne cherchons pas tant, en effet, à divertir l'enfant qu'à l'amener à faire avec plaisir l'effort qui l'aidera à s'enrichir, à se libérer, puis à s'équilibrer et se discipliner au sein d'une activité. Notre premier souci est donc de développer d'une part ses facultés réceptives et sensibles, et de leur donner, d'autre part, des moyens élémentaires d'expression. Car il ne s'agit pas non plus d'enseigner ici une technique professionnelle. Nous cherchons à faire des individus harmonieux et équilibrés, non des acteurs ou des actrices. Nous jugeons plus important de développer chez l'enfant des possibilités que de le faire parvenir à des résultats visibles.

** Professeur consultant au CIEP de Sèvres et aux Écoles Normales Supérieures de Sèvres et de Fontenay-aux-Roses. Elle fait partie de ceux, avec Miguel Demuyne notamment, qui après la seconde guerre mondiale ont introduit le jeu dramatique dans la formation d'éducateurs et dans quelques établissements de l'éducation nationale. Elle est l'auteur de *Jeu dramatique et éducation, 1947-1977*, Sèvres, CNDP.*

Le jeu dramatique n'a en effet pour but ni une représentation, ni même une extériorisation spectaculaire.

Certes, nous n'excluons pas pour cela de nos soucis éducatifs l'idée de spectacles. Mais ceux auxquels nous pensons n'auront pas les enfants pour acteurs, parce que la présence d'un public risquerait fort de les fausser et de développer en eux une tendance au cabotinage. D'autre part, si la parfaite qualité de spectacles présentés par des adultes peut leur donner une haute portée éducative, ils ne remplacent cependant en aucune façon, pour l'enfant, cette libération active et personnelle qu'est le jeu dramatique.

Nous reviendrons d'ailleurs, par la suite, sur cette importante question des spectacles. Appliquons-nous, pour aujourd'hui, à définir de façon plus positive une activité dont nous avons surtout dit, jusqu'ici, ce qu'elle ne devait pas être.

■ ET TOUT D'ABORD, QU'ENTENDONS-NOUS PAR CES MOTS DE « JEU » ET DE « DRAMATIQUE » ?

Le mot « jeu » nous semble traduire un caractère essentiel de notre activité. Qui dit « jeu » dit spontanéité, création libre et gratuite, jaillissement à chacun personnel. Le « jeu » dramatique diffère de l'« art » dramatique dont l'objet est une forme d'expression partiellement volontaire et élaborée. Nous nous écartons également d'une formule théâtrale où la pièce, imposée sous une forme définitive et pour ainsi dire close à ses exécutants, ne laisse qu'une place limitée à leur apport personnel.

D'autre part, si nous qualifions ce jeu de « dramatique », c'est que nous donnons à ce mot son sens propre : le drame, c'est l'action, au sens où, parlant d'une œuvre théâtrale, nous disons : « L'action se déroule à tel endroit », ou : « se situe à telle époque ».

D'une pièce de théâtre, un « jeu dramatique » ne retiendrait que cet enchaînement élémentaire de faits matériels et de réactions psychologiques à quoi elle pourrait, dépouillée de tous développements verbaux, se réduire.

C'est donc autour d'une intrigue simplifiée dont aucune digression ne vient ralentir le rythme, dont aucun développement superflu ne retarde la constante progression, que nous laissons fleurir et se multiplier les libres créations de l'enfant.

En effet, seule l'action, au sens où nous venons de la définir, peut susciter cet intérêt puissant sans lequel il n'est pas d'activité efficace. Il faut, pour obtenir des résultats valables, que l'enfant soit entièrement pris par ce qu'il fait. Or, il ne le sera ici que si le « jeu » répond à son besoin d'action et de mobilité. Ne commettons pas l'erreur de lui proposer des thèmes statiques où la nuance psychologique l'emporte sur le mouvement. Ces thèmes nécessairement morcelés et fragmentaires, puisqu'ils s'attachent de préférence à un état donné et à un « moment » particulier, ne suscitent chez lui qu'un intérêt médiocre. On laisse vite des enfants (et même des adultes) à proposer des exercices en série sur « la peur », « la timidité », « l'attention », et autres thèmes de ce genre, comme s'il était nécessaire, pour mieux les comprendre, d'isoler ces différents états ou sentiments.

L'enfant a besoin de participer à un « jeu » qui soit un tout et au cours duquel il saisira dans leur vérité sentiments et personnages, parce qu'ils lui seront présentés sans être coupés de ce grand courant de vie de l'action.

Celle-ci, par sa rapidité, est encore élément d'équilibre. Parce qu'elle ne comporte rien d'essentiel à sa progression, chaque instant du « jeu » en révèle un élément nouveau. L'enfant, sans cesse amené à agir et à réagir, n'a pas le temps de s'appesantir sur des faits ou des sentiments qui pourraient être de nature à impressionner trop fortement sa sensibilité fragile. Le meurtre du traître est tout à fait acceptable parce qu'y succède immédiatement le mariage de la princesse. Le sentiment de terreur qui accompagne l'apparition de la sorcière ou du fantôme n'a rien de malsain parce que nous passons rapidement à autre chose. Ne commettons jamais, au cours du « jeu », l'erreur de vouloir faire atteindre aux sentiments de l'enfant leur plus haut point d'intensité. Les Grecs avaient toujours soin d'éviter à leurs héros ces paroxysmes de douleur ou de crainte où il leur semblait que sombrait, avec la raison de l'individu, sa dignité humaine. Aussi leurs dieux les métamorphosaient-ils en plantes ou en animaux pour les soustraire, quand besoin en était, à ce déséquilibre et à ce manque d'harmonie. Que ce soit avec des enfants, avec des adolescents ou même avec des adultes, évitons de tomber dans ces excès bien souvent commis, sous prétexte de « culture de la sensibilité », et dont nous avons plus d'une fois constaté les conséquences profondément déséquilibrantes.

L'action est enfin le soutien indispensable des facultés créatrices de l'enfant.

Un enfant auquel on propose un thème d'improvisation trop vague ou trop abstrait se sent perdu et désemparé. Si grandes que soient ses richesses intérieures, nous ne les amènerons pas à se manifester sur des thèmes comme « la joie », « l'effort », ou à partir d'un canevas diffus et surchargé.

Ce n'est que dans le cadre solidement construit d'une action précise que l'enfant trouvera l'assurance nécessaire pour faire œuvre de création personnelle. Il ne s'aventurera dans les chemins inconnus que lui ouvre son imagination que s'il se sent guidé par le fil d'un enchaînement nettement établi.

Sitôt que l'enfant reste court et se demande « ce qu'il faut faire », cette inquiétude coupe l'élan créateur qui avait été déclenché en lui et tarit le jaillissement de vie à la faveur duquel il allait se libérer.

LE TRAVAIL INCONSCIENT QUI, AU COURS DU « JEU », AMÈNE PEU À PEU L'ENFANT À CETTE LIBÉRATION

Essayons maintenant de suivre, dans sa progression intérieure, le travail inconscient qui, au cours du « jeu », amène peu à peu l'enfant à cette libération. Car si nous avons choisi une formule qui puisse à la fois l'intéresser, l'équilibrer, le soutenir, c'est pour en arriver plus sûrement à cette phase essentielle de notre activité.

Le thème du « jeu », pour simple qu'il soit, a été présenté à l'enfant de façon vivante,

non sous une forme abstraite et schématique, mais à la manière d'un récit.

Il ne nous suffit pas, cependant, que ce récit lui laisse une impression de vie. Nous voulons encore qu'il le vive et en donne une expression active et personnelle. Il est donc nécessaire de lui attribuer ou, mieux, de lui laisser choisir un personnage à travers lequel il pourra participer au « jeu » de façon individuelle.

Cette participation lui sera d'autant plus facile que les personnages d'un « jeu dramatique » sont toujours très simples. Ils n'existent qu'en fonction de l'action, non pour être prétextes à digressions ou analyses. Leur psychologie est donc réduite à quelques traits essentiels et leur évolution marquée par un caractère de rapidité, entraînés qu'ils sont par la progression d'une intrigue qui ne s'attarde ni aux commentaires ni aux transitions. Cette rapidité d'évolution et cette absence de transitions (que nous retrouvons par ailleurs dans le mélodrame), si elles sont jugées « invraisemblables » par des adultes, semblent naturelles à l'enfant qui passe très vite d'un sentiment à un autre, sans que rien ne subsiste dans son nouvel état de celui qui l'a précédé. Ainsi, la princesse, jusque-là réticente, qui accepte par un revirement subit d'épouser le fils bûcheron, le traître, touché par une grâce soudaine, qui manifeste, sans que rien ne l'ait fait prévoir, les sentiments les plus touchants, n'ont rien qui puisse choquer l'enfant, habitué à saisir les choses par intuition, non par déduction logique.

Mais si accordés à son mode de sentir que soient les personnages du « jeu », il n'en reste pas moins que ces personnages sont autres que lui. Comment l'enfant va-t-il donc accomplir ce passage entre sa personnalité et une personnalité différente ? Quelles facultés en lui ce travail va-t-il mettre en jeu et quels résultats éducatifs pouvons-nous en attendre ? Il est bien évident que l'enfant ne peut mettre dans le personnage qu'il a choisi d'interpréter que ce qu'il tire de lui-même. Ces éléments qui, en réalité ou en puissance, existent en lui, il en fait une construction nouvelle. Son personnage sera vivant dans la mesure où l'enfant acceptera d'y utiliser sans réserves toutes les ressources de sa propre personnalité. Il sera vrai si les éléments dont il le compose ont un caractère d'authenticité.

Selon les âges et les milieux, suivant que nous nous adressons à des garçons ou à des filles, nous aurons surtout à lutter contre la timidité, la raideur ou la gaucherie ; à nous attaquer aux faux-semblants, aux attitudes factices ou aux contrefaçons de tous genres dont ceux chez qui elles ont prise racine n'ont souvent pas conscience.

Chez les enfants de huit à douze ans que nous avons aujourd'hui plus présents à l'esprit, nous ne rencontrons pas de déformations trop graves. Nous aurons, le plus fréquemment, à les mettre à l'aise, à les décontracter, si le milieu où ils vivent pèse sur eux, et cela suffira à leur faire retrouver une attitude naturelle. Parfois cependant, nous aurons déjà à combattre une tendance marquée au cabotinage.

Mais s'il nous faut arriver, avant toute chose, à mettre l'enfant dans une atmosphère de détente et de vérité, nous ne saurions parvenir à ce résultat en employant une méthode définitive et valable dans tous les cas. Chaque enfant, chaque adolescent est un cas par-

ticulier auquel l'éducateur doit adapter sa façon d'agir. Il y a en chacun des besoins qui ne sont ceux d'aucun autre et auxquels on ne saurait répondre qu'en se penchant sur lui comme s'il était le seul.

L'enfant peut, maintenant, essayer de comprendre, de l'intérieur, son personnage. Veillons à ce qu'il ne s'égaré pas, tenté qu'il sera souvent de s'arrêter à l'aspect anecdotique ou superficiellement pittoresque des caractères.

À nous de lui en faire saisir la vérité essentielle, et cela non pas tant en lui transmettant des éléments fragmentés par l'analyse qu'en essayant de lui communiquer, en une intuition à la fois intelligente et sensible, une connaissance vivante et non dissociée. Indiquons à grands traits un aspect général, puis efforçons-nous de trouver le petit détail particulier qui éveillera soudain une correspondance chez l'enfant et, à la faveur d'une analogie partielle, le fera pénétrer dans le domaine jusque-là fermé d'une personnalité différente de la sienne.

De là à obtenir une identification complète, il n'y a qu'un pas. L'enfant le franchira aisément si nous avons créé autour de lui l'atmosphère de calme et de concentration où il pourra s'abstraire de tout ce qui n'est pas son personnage.

Car, pour que notre travail s'accomplisse en profondeur et puisse porter tout son fruit, il faut que l'enfant arrive à *être*, et non pas à « jouer », au sens théâtral du mot. Pendant tout le temps que dure le « jeu », il ne doit pas se sentir distinct et séparé de ce qu'il exprime. Entièrement pris par la vie de son personnage, il faut qu'il participe au déroulement de l'action sans faire aucun retour à sa vie personnelle.

Ce mouvement hors de soi, cet effort de sympathie totale, cette nécessité où il se trouve de briser en lui ce qu'il y a d'imperméable ou de fermé amènent l'enfant à adopter une attitude de disponibilité et d'accueil infiniment enrichissante.

Nous obtenons ainsi de lui une véritable prise de conscience des êtres et des choses dans ce qu'ils ont d'essentiel. Car le champ du jeu dramatique ne se limite pas aux seules réactions humaines.

Aussi bien que la vie d'un personnage, l'enfant peut accueillir en lui le mouvement de la vague qui s'enfle, déferle et s'enfle encore, l'élan de l'arbre qui s'élance d'un jet vers le ciel ou le vol mou des flocons de neige. Il en saisit ainsi, sans l'aide d'aucun mot, la beauté. Or, cette émotion esthétiques que ne lui auraient donnée ni une description extérieure à son objet, ni une vision distraite de la chose, il la retrouvera désormais devant la réalité. Pour avoir participé à un « jeu » sur le thème de la machine, de la clef ou du miroir, il aura compris que ces objets sont beaucoup plus que la matière qui les compose. Il sera devenu sensible au merveilleux de la machine qui « marche toute seule », au mystère de la clef, au pouvoir magique du miroir, en un mot à leur poésie.

Aussi supprimons-nous décors et accessoires. L'enfant retrouve par l'imagination la forme, le poids, le contact de l'objet, et supplée à sa présence matérielle. Il recrée en lui la plage ensoleillée, la forêt sous l'orage ou l'atmosphère d'un jour de pluie. Et s'il arrive

à nous les faire percevoir, comme il rendait sensible la vie d'un personnage, c'est qu'il sait aussi *être*, pour un temps, vague, ténèbres ou arbre dans le vent.

C'est donc à travers des êtres très divers que le jeu dramatique permet à l'enfant d'exprimer les multiples aspects de sa personnalité, avec ce qu'elle comporte d'états inconscients et d'éléments échappant à l'analyse. Il se libère d'ailleurs d'autant mieux et plus complètement qu'il n'a pas, sous le masque d'un personnage, l'impression de se livrer lui-même. Ainsi le romancier met souvent davantage de lui dans une création imaginaire que dans des confidences autobiographiques.

L'enfant est donc arrivé au point où il exprime tout ce qu'un travail précédent d'intériorisation et d'identification a accumulé en lui. Il est en effet essentiel, pour son équilibre personnel, que cette richesse intérieure passe dans une forme et franchisse le seuil de l'expression.

Comment l'aider dans cette nouvelle phase de son effort et quelle forme mettre à sa disposition pour lui permettre de manifester, sans la fausser, sa vie secrète ?

Le langage qui ne traduit (exception faite pour le poète) que des états conscients et analysés ne pouvait être retenu, du moins comme expression de base, dans une activité qui cherche à retrouver la vie sous une forme intuitive et globale, à amener l'inconscient comme le conscient à se manifester.

Sans exclure d'autres modes d'extériorisation, c'est au corps, et au corps tout entier, que nous demandons de fournir à l'enfant l'expression à la fois totale et unifiée dont il a besoin.

Nous adoptons ainsi un langage plastique simple, direct, universel, grâce auquel l'enfant dispose d'une matière perméable et transparente, déjà accordée à ce qu'elle devra traduire. Le corps se laisse en effet aisément pénétrer par une vie intérieure dont il est naturellement le reflet.

Nous pouvons ainsi conserver au « jeu » ce caractère d'improvisation qui lui est essentiel. Car si, avec des adolescents, nous introduisons progressivement dans la formule du « jeu » dramatique une part de travail technique, qui le fait évoluer peu à peu vers l'« art » dramatique, c'est à dessein que nous nous bornons, en matière d'expression, chez l'enfant, à préserver ou à rétablir, quand cela est nécessaire, une correspondance naturelle entre l'intérieur et l'extérieur.

Notre travail consiste donc ici, comme dans le domaine intérieur, à débarrasser l'enfant de ce qui le gêne et vient contrecarrer en lui une aisance, un équilibre et un rythme naturels.

Mais à cela nous n'essayons jamais de parvenir au moyen d'exercices isolés. Interrompre le jeu, en détacher tel ou tel fragment, le décomposer, le faire reprendre, c'est inciter l'enfant à reproduire des formes tout à l'heure spontanées et significatives, maintenant vides parce que coupées de la vie qui les rendait expressives.

Une brève indication donnée au cours du jeu et sans en interrompre le déroulement

suffit presque toujours à transformer une ébauche encore informe en une expression juste et saisissante.

Animé d'une vie totale et authentique, le corps de l'enfant retrouve bien vite, en effet, sa valeur significative. Nous nous sommes plus d'une fois émerveillés devant la sûreté avec laquelle l'enfant sait d'instinct utiliser les admirables possibilités d'expression que recèle tout corps normal et non déformé.

C'est dire assez qu'il n'est jamais question dans notre travail d'imposer du dehors à l'enfant telle ou telle forme, mais de le laisser trouver lui-même celles qui lui conviennent en propre.

Dans la phase de l'effort d'expression comme dans celle du travail intérieur (si tant est qu'il faille considérer séparément deux moments d'une seule et même démarche), notre rôle n'est jamais de mettre l'enfant dans un état de réception passive, mais de l'aider à tirer de son propre fond une création personnelle. Création qui a besoin, pour s'accomplir, de se transformer en acte, au cours du travail d'expression, et qui ne saurait s'achever qu'en s'intégrant à une création plus vaste, sur le plan collectif qui est celui du « jeu ».

Car, quelle que soit l'importance accordée par nous à son développement personnel, nous savons que l'enfant ne peut pleinement s'équilibrer et s'épanouir qu'au sein d'une activité collective.

L'action commune rassemble et coordonne les créations individuelles sans en sacrifier l'originalité ; elle leur donne une force et une plénitude auxquelles, isolées, elles n'auraient pu atteindre.

Chaque enfant dans sa diversité est ici un élément de l'unité finale. Aussi accepte-t-il volontiers de se soumettre à un ordre d'ensemble qui, loin de l'éteindre ou de l'écraser, le soutient et le vivifie.

Dans cette symphonie qu'est le « jeu », chaque timbre particulier reste distinct et participe à l'harmonie d'ensemble. Nous voulons que chaque enfant ait quelque chose à dire, et le dise, quelque chose à faire, qu'aucun autre enfant ne pourrait faire à sa place, et le fasse. Qu'il sente aussi qu'en étant pleinement lui-même, il répond au besoin que d'autres ont de lui, comme il se sent aidé par leur rayonnement.

Dans ces conditions, le jeu collectif est une source non seulement d'équilibre, mais de joie. Joie pour chaque enfant de se sentir tenir sa place dans un tout, d'être indispensable à une harmonie, de s'intégrer à un ensemble qui le dépasse et lui permet de se dépasser.

Nous avons consacré un précédent article à définir le « jeu dramatique » et à suivre l'enchaînement des réactions psychologiques que cette activité suscite chez l'enfant. Mais que reste-t-il, le jeu terminé, de cette richesse intérieure momentanément éveillée ? Quelles répercussions profondes et durables pouvons-nous attendre de cette vie

imaginaire, recréée au cours d'instants exceptionnels, sur la personnalité quotidienne et dans la vie de tous les jours de l'enfant qui l'a accueillie en lui ? Comment, enfin, le jeu dramatique agit-il sur l'enfant dans le sens d'une transformation heureuse ?

■ COMMENT LE JEU DRAMATIQUE AGIT-IL SUR L'ENFANT ?

Il est certain qu'avant d'essayer de le transformer, notre activité cherche à équilibrer l'enfant et à l'épanouir. Elle y réussit aisément, du seul fait qu'elle est parfaitement accordée à ses dispositions naturelles et répond à ses besoins essentiels. Besoin physique de mouvement, tendance à s'exprimer par le corps aussi bien que par la parole, mobilité psychologique, goût d'une action rapide et variée, faculté de s'identifier spontanément aux êtres et aux choses, pouvoir infini d'imaginer et d'inventer trouvent ici à s'exercer pleinement et à se satisfaire. C'est donc sur un enfant détendu, heureux, que le « jeu dramatique » exerce l'action qui lui est propre.

Si nous envisageons aujourd'hui la phase du travail intérieur (nous réservant d'étudier dans un prochain article celle du travail d'expression), nous constatons que le « jeu » amène d'abord l'enfant à ne rien souffrir en lui qui soit le semblant de lui-même. Il ne peut en effet créer un personnage valable qu'à partir d'éléments authentiques tirés de son propre fond. Tel croira d'abord exprimer un sentiment d'attente par une agitation toute factice, par un geste tout conventionnel de regarder sa montre, qui ne traduiront rien de lui et, partant, seront incapables de donner présence et réalité à son personnage. Il nous faudra dans ce cas aider l'enfant à retrouver, derrière des formes vides et fausses, un état d'attente véritable. Nous pourrons encore avoir, selon l'âge de celui à qui nous nous adresserons, à l'amener à se débarrasser du « cliché » sentimental qui s'est substitué à son sentiment, de l'attitude plus ou moins consciemment mensongère qui déforme sa sensibilité, pour lui faire atteindre le sentiment ou l'émotion vrais dont il est capable.

Ce caractère de vérité est essentiel à notre activité et en fait la valeur éducative aussi bien qu'esthétique. On ne saurait rien créer de valable ni dans le domaine de l'art, ni dans celui de l'éducation (si tant est qu'on puisse séparer l'un de l'autre) qu'à partir d'une vie intérieure retrouvée dans son intégrité.

De celui qui pratique le jeu dramatique, nous n'acceptons donc rien que de vrai. Mais nous ne nous en tenons pas là. Notre activité enrichit et approfondit encore sa personnalité en lui permettant de s'affirmer et de prendre conscience d'elle-même.

La personnalité ne se forme en effet qu'au contact d'événements ou de circonstances qui déterminent tendances et dispositions naturelles dans un certain sens et donnent une forme à cette matière psychologique non encore organisée.

Or les circonstances de la vie sont telles que cette matière riche et originale (et cela même chez l'être en apparence le plus pauvre et le plus banal) n'étant pas utilisée, ou ne l'étant que partiellement et mal, elle perd peu à peu sa puissance de vie et finit par sombrer dans une sorte de léthargie dont, bien souvent, rien ne viendra plus la tirer.

Aussi ne saurions-nous attacher trop d'importance à cette possibilité qu'offre le jeu dramatique de faire jaillir toutes les sources intérieures, d'appeler à la vie, et à une vie profonde, toutes les forces de création, toutes les puissances d'invention, de développer les facultés réceptives et sensibles, de susciter l'imagination, d'utiliser toutes les richesses instinctives.

C'est en lui proposant des personnages variés et caractéristiques, c'est en le plaçant dans des circonstances différentes de celles de sa vie de tous les jours et parfois exceptionnelles, que le « jeu » fait découvrir à l'enfant des possibilités qu'il ignorait en lui et lui permet de mesurer des forces dont il ne soupçonnait pas l'intensité. L'enfant qui pratique le jeu dramatique ne pourra peut-être pas, plus tard, se contenter de la vie amoindrie, ralentie où s'enlisent tant d'individus. Il recherchera sans doute une forme plus pleine et plus harmonieuse d'existence, à laquelle tout en lui participera.

Car c'est bien un équilibre de toutes les facultés, dont aucune n'est sacrifiée aux autres qu'arrive à créer le « jeu ». Il ne développe pas, en effet, les seules puissances d'instinct et de sensibilité. Un parti pris, trop souvent rencontré, de « sensibilité pure », prive l'enfant d'éléments aussi indispensables que les autres à son développement harmonieux. Notre activité fait donc appel à l'intelligence aussi bien qu'à la sensibilité ; seulement elle se refuse à créer entre elles une séparation factice. Nous voulons que l'enfant réagisse à ce que le « jeu » lui propose avec une sensibilité qui l'aide à mieux comprendre, avec une intelligence qui l'aide à mieux sentir.

C'est cette intelligence que l'enfant exerce très particulièrement dans le travail inconscient qui l'amène à créer, à partir de ce qu'il éprouve, un personnage différent de lui.

Le « jeu » n'a jamais eu pour but, en effet, de déchaîner les puissances intérieures ni de leur être une occasion de se manifester comme telles. Il met au contraire l'enfant dans l'obligation de canaliser ces forces, de les organiser suivant un rythme et un ordre particuliers qui sont ceux de son personnage et non plus les siens. Effort qui exige, avec une grande maîtrise de soi, une participation constante de l'intelligence. C'est elle qui guide l'enfant dans son choix lorsqu'il lui faut distinguer, parmi les éléments puisés en lui, ceux qui peuvent convenir à son personnage, et ordonner autour d'eux une construction nouvelle.

Ce transfert d'éléments de la personnalité sur un personnage, s'il est la condition indispensable de toute création artistique, offre aussi, au point de vue éducatif, de grands avantages.

Sans rien leur faire perdre de leur vérité ni de leur intensité, il dépouille les réactions de l'enfant d'une violence trop directe qui risquerait d'ébranler sa sensibilité fragile. En les ordonnant autour d'un personnage et d'une action donnés, elle évite que cette vie jaillissante devienne déchaînement, que cette intensité devienne paroxysme et que le « jeu » ait pour résultat ce déséquilibre foncier que nous avons vu, mal compris et mal pratiqué, créer chez tant d'individus.

C'est ici que nous pouvons également répondre à une question qui nous a été bien souvent posée : n'est-il pas nocif de faire éprouver l'enfant, au cours du « jeu », des sentiments qui ne pourraient être classés dans la catégorie morale des « bons sentiments » ? Nous pouvons certainement rassurer les éducateurs inquiets de voir l'enfant jouer le personnage du « traître », ou celui du héros au naturel irascible, dont les éclats font trembler tout un chacun. L'enfant n'a pas à éprouver ici la colère ou la duplicité pour son propre compte, mais pour celui d'un personnage ; de sorte que, même si le « jeu » éveille en lui une tendance latente à la violence ou à l'hypocrisie, ces sentiments ne seront qu'indirectement les siens et perdront, avec leur caractère personnel, leur nocivité. (De plus, au stade de l'expression, nous verrons que le « jeu » libère le plus souvent l'enfant de ses tendances mauvaises qui trouvent là un exutoire).

Enfin, l'enfant détachant partiellement de lui ce qu'il éprouve, en prend une conscience plus objective et plus claire. Dans le cas qui nous occupe, faire prendre conscience à l'enfant de ce qu'il y a en lui de défectueux, n'est-ce pas déjà le préparer à s'en débarrasser ? D'une façon générale, cette prise de conscience de ce qu'il est et de ses possibilités multiples, cette révélation que lui apporte le jeu, d'un monde psychologique infiniment plus riche et plus varié qu'il n'aurait pu l'imaginer, en lui faisant expérimenter de l'intérieur d'autres modes d'être que le sien, sont un apport considérable et font pénétrer l'enfant dans le domaine de la culture.

Celle-ci ne saurait en effet se réduire à une acquisition tout intellectuelle de connaissances. Elle est sans doute et avant tout, si nous lui donnons son sens le plus large et le plus humain, prise de conscience intime des êtres et des choses, aptitude à saisir les uns et les autres dans ce qu'ils ont d'essentiel, par un mouvement de sympathie profonde dont sont seuls capables ceux qui savent se maintenir, en face de la vie et de toutes ses manifestations, dans une attitude de disponibilité et d'accueil.

Rien ne saurait, mieux que le jeu dramatique, mettre l'enfant dans de telles dispositions, ni susciter en lui un mouvement semblable.

Nous offrons ici à sa sympathie un champ illimité. (Le « jeu » le fait s'identifier non seulement aux êtres les plus divers, mais encore aux choses, aux forces élémentaires dont il saisit à la fois la nature propre et ce qu'elles peuvent comporter de correspondances humaines). D'autre part, le mode intuitif de connaissance que nous développons chez l'enfant lui permet d'atteindre directement et immédiatement l'essentiel, sans s'arrêter au côté anecdotique ou superficiel des êtres, qu'ils soient humains ou inanimés. (C'est d'ailleurs pourquoi le « jeu » se place de façon constante sur le plan de la poésie).

Mais si appréciable que soit ce résultat, il n'est pas encore celui où nous nous arrêtons. Le « jeu » fait suivre à l'enfant un chemin qui l'amène là où ne peut aboutir qu'une culture vraiment achevée. Car, est finalement et réellement cultivé celui dont les connaissances ne restent pas éparées, détachées, mais se relient entre elles et s'intègrent à un ordre général - ordre personnel à chaque individu et qui ne serait sans doute valable pour

aucun autre - dans lequel elles prennent leur sens et leur valeur.

Cet ordre, c'est le système du philosophe ; c'est la vision du monde qu'a, sans se la formuler en mots, l'artiste, et qui donne à son œuvre un sens à la fois caché et perceptible, comme un arrière-plan qui en fait la profondeur. Ainsi tout ce que nous sentons derrière les façades vides d'un *Utrillo* ou les harmonies colorées d'un *Matisse*. Par-là, ils ne nous transmettent pas seulement ce qu'ont été pour eux, à un moment donné, cette rue, cette femme ou ces fleurs, mais encore, et sans doute sans avoir conscience de le faire, ce qu'est pour eux le monde. Qu'il le veuille ou non, l'artiste retrouve et fait percevoir dans chaque objet particulier cette vision totale et forte qui est la sienne.

LE JEU DRAMATIQUE PERMET DE FAIRE ÉPROUVER LA PLÉNITUDE ET LA BEAUTÉ

Le jeu dramatique nous permet aussi de faire éprouver à l'enfant la plénitude et la beauté (et rien n'est véritablement beau de ce qui est partiel et incomplet) d'un ensemble. Car il est autre chose qu'une série de « moments », intenses peut-être, mais inachevés et privés de sens parce que sans liens entre eux et incapables de se rattacher à un principe d'unité.

Comme toute œuvre d'art, il est un monde dans le monde, mais un monde recréé, et qui signifie. L'espace et le temps y étant condensés dans d'étroites limites, cette unité et ce sens des choses que nous ne pouvons percevoir dans la vie quotidienne parce qu'elle se déroule suivant un rythme plus lent et se disperse dans l'étendue, deviennent ici évidents. L'enfant ou l'adulte qui participe à un jeu dramatique (ou du moins que nous appelons un jeu dramatique) a parfaitement conscience d'une réalité sans cesse présente qui donne au « jeu » sa force, son unité, ses résonances et en est, bien qu'invisible, le personnage principal. Ainsi le destin est celui de telle tragédie grecque, la mort celui de tel drame de *Maeterlinck*, la présence d'un monde surnaturel celui de telle tragédie de *Shakespeare*, parce que, là encore, c'est la conception inconsciente peut-être, mais convaincue que les uns ou les autres avaient de l'univers.

Mais ne commettons pas l'erreur de proposer (et cela que nous nous adressions à des enfants ou à des adultes) des thèmes abstraits ou « philosophiques ». Un conte, un poème, une œuvre dramatique avec toute leur richesse de vie et de poésie sont une explication du monde aussi bien qu'un système de philosophie. Pour faire percevoir une réalité dans le sensible, il n'est heureusement pas nécessaire de lui faire perdre sa chaleur de vie ni de le dessécher en abstraction. Cette réalité doit rester concrète. Ce serait lui enlever richesse et harmonie que de la dépouiller de ces formes sensibles qui ne sont pas « illusion », mais « allusion », et permettent d'atteindre à une connaissance plus totale et plus réelle du monde.

Si nous choisissons des thèmes de « jeu » qui ne soient ni abstraits ni, non plus, seulement anecdotiques ou pittoresques, si ces thèmes comportent cette part de vérité humaine de tous les temps et de tous les lieux que nous retrouvons dans les grands mythes antiques,

par exemple, ou dans les contes, qui en sont une forme renouvelée, et plus généralement dans toute œuvre poétique, nous donnons à l'enfant le sentiment d'un monde où, sans explication, tout devient explicable, où sans raisonner il peut entrer en contact avec ce qui dépasse la raison.

C'est là le sentiment que procure toute œuvre d'art digne de ce nom. Et le jeu dramatique, même sous sa forme la plus élémentaire, doit être œuvre d'art. N'est éducatif que ce qui est beau, et qui est porté, d'une façon ou d'une autre, à une entière perfection.

Nous terminerons une étude consacrée au jeu dramatique en nous efforçant de mettre finalement en lumière les résultats éducatifs de cette activité dans la phase d'extériorisation qu'elle comporte.

Mais si nous nous proposons d'analyser plus spécialement aujourd'hui l'effort d'expression de l'enfant, nous n'oublierons pas, pour l'isoler sur un plan théorique, qu'il ne peut, en fait, être dissocié de la phase première d'enrichissement intérieur et de concentration que nous avons précédemment étudiée et dont nous avons dit l'importance.

Toute expression est déjà contenue en puissance dans l'instinct où le « jeu » fait jaillir de l'enfant une vie intérieure recréée. D'autre part, chaque acte où se manifeste cette vie la définit, l'intensifie, lui donne un nouvel élan. Cette action essentielle et réciproque de l'inspiration sur la forme, de la forme sur l'inspiration, s'accomplit en réalité à l'intérieur d'une démarche unique dont nous avons seulement choisi, pour plus de commodité, d'envisager successivement l'aspect interne et l'aspect externe.

L'EXTÉRIORISATION EST UNE LIBÉRATION

À considérer l'enfant au cours de cette phase d'extériorisation, le premier mot qui vient à l'esprit est celui de « libération ». C'est là, en effet, un des résultats les plus frappante, les plus tangibles, pourrions-nous dire, de notre activité.

Le jeu dramatique donne à l'enfant la faculté de s'exprimer indépendamment de toute formule d'avance établie, et en dehors de toute technique particulière. Il met à sa disposition un langage très simple, assez souple et assez indéterminé pour qu'il puisse le façonner lui-même à sa guise et le recréer, suivant le besoin qu'il en éprouve. Il lui propose un mode d'expression toujours docile à son exigence créatrice, toujours ouvert à de nouvelles possibilités.

En lui apprenant à utiliser toutes les ressources expressives de son corps, en lui faisant saisir la valeur significative de l'apparence physique, qui n'est rien autre que la transcription totale et fidèle d'une vie qui échappe aux regards, en l'aidant enfin à retrouver une transparence naturelle, le « jeu » permet à l'enfant d'exprimer tout de lui, sans avoir pour cela à forcer ou à déformer ce qu'il éprouve.

(Un mode d'expression partiel – le langage parlé, par exemple, qui ne traduit que des états

conscients et déjà analysés – ne répondrait pas davantage au besoin de libération profonde et totale de l'enfant qu'une technique trop savante de mime ou de danse qui l'arrêterait sur le chemin de cette libération, en lui opposant des obstacles infranchissables).

Le jeu dramatique fournit donc à l'enfant la part d'extériorisation indispensable à l'équilibre et au développement harmonieux de sa personnalité.

Il lui est même, bien souvent, occasion de se débarrasser de ce qui le désaxe, lui pèse ou lui fait du mal. Nous gardons présent à l'esprit le cas de ce garçon de quatorze ans que les murs de la maison de rééducation à laquelle il avait été confié n'arrivaient pas à retenir. L'échec de tentatives de fugue réitérées avait fait de lui cet adolescent fermé, sauvage, sans cesse à l'affût, semblait-il, d'une nouvelle occasion de s'enfuir. Ce fut lui qui, parmi divers thèmes de « jeu » proposés, choisit un récit d'aventure. La mer, les ports, les bateaux y étaient le cadre d'une histoire de corsaires qui reçut l'adhésion générale et pour laquelle ce garçon se passionne plus que tout autre. (Nous sûmes, par la suite, que son secret désir était de gagner un port et de s'embarquer comme passager clandestin pour une région lointaine). L'invention collective fit de notre thème un « jeu » à épisodes que, de semaine à semaine, pendant près de deux mois, nous poursuivîmes. Au cours de cette période, et aussi longtemps que nous reçûmes par la suite de ses nouvelles, ce garçon n'essaya pas une seule fois de s'enfuir. Il n'est pas douteux qu'il ait trouvé dans le « jeu » un dérivatif à ce besoin d'évasion qui le possédait, comme telle autre petite fille se libéra, nous dit sa mère, d'une terrible jalousie pour sa petite sœur en assumant dans un de nos « jeux » un personnage de sœur aînée qu'elle avait elle-même choisi.

Mais même en dehors de cas aussi typiques, le « jeu » exerce une action éminemment et immédiatement bienfaisante sur les enfants timides, craintifs, débiles auxquels nous avons si souvent à nous adresser. C'est évidemment vers ceux-là que va, au cours du « jeu », notre plus attentive sollicitude. Si nous savons d'un mot, d'un regard, d'un sourire les soutenir et les encourager, nous n'aurons d'ailleurs pas longtemps à attendre pour les voir se transformer et s'épanouir sous nos yeux.

La libération que trouve l'enfant (ou l'adulte) dans le jeu dramatique a cependant un caractère particulier. Elle n'est pas seulement cet exutoire que peuvent lui offrir, de temps à autre, les circonstances de sa vie, quand elles lui permettent de donner libre cours à un sentiment, ou de se laisser aller à quelque manifestation spontanée de son tempérament.

La libération qu'apporte notre activité est beaucoup plus pleine et beaucoup plus profonde, parce que si le « jeu » amène l'individu à s'exprimer, c'est en faisant œuvre de création.

Or, toute création implique une résistance vaincue. Le mode d'expression que nous avons choisi oppose à l'enfant des difficultés qui ne nécessitent pas, pour être surmontées, d'effort au-dessus de ses forces, mais qui exigent, s'il veut en triompher, qu'il mette en œuvre toutes ses forces.

De la facilité à la complaisance, de la complaisance au faux-semblant, il n'y a qu'un pas. C'est pour que l'enfant ne se contente pas d'exprimer le plus superficiel et le moins vrai de lui-même qu'il est nécessaire de le mettre aux prises avec la dure nécessité d'exprimer. C'est alors qu'il se heurte à cette résistance de la matière (matière qui est ici son propre corps, dont il doit tout tirer en fait d'expression), sans laquelle il ne saurait y avoir ni création artistique, ni formation réelle de l'individu, parce que l'individu ne crée et ne s'achève qu'en se mesurant à des forces contraires et en triomphant d'elles.

L'EXTÉRIORISATION EST UN PASSAGE À L'ACTE

Pour essentielle à notre activité que soit en effet la vie intérieure authentique et pleine que nous nous sommes efforcés de recréer tout d'abord chez l'enfant, elle n'a de valeur aussi bien que d'efficacité éducative qu'à partir de l'instant où elle crée la forme qui l'exprime.

Nous dirons même plus : si grandes, si admirables que puissent paraître les forces et les richesses naturelles d'un individu, qu'elles soient suscitées par le « jeu » ou par la vie, ce n'est qu'en franchissant le fossé qui sépare la vie intérieure de l'acte - et toute expression artistique est acte, au sens où nous entendons ce mot - qu'elles affirment leur existence, sinon qu'elles commencent d'être. La pensée qui ne se transforme pas en œuvre, le sentiment dont nul acte ne mesure la profondeur, le désir qui n'atteint pas la possession de la chose désirée ne sont que fumée. Tout ce qui n'arrive pas à passer le seuil de l'expression reste ébauche sans forme, velléité sans force, lueur sans rayonnement.

À travers le « jeu », l'enfant comprend donc que ce qu'il sent en lui d'original et de précieux ne prend réalité et efficacité qu'en s'insérant dans une forme précise ou dans un acte déterminé. Qu'inversement ses actes ou les formes qu'il crée n'ont de valeur que dans la mesure où sa vie profonde les inspire, les façonne et trouve à s'y exprimer tout entière.

C'est ainsi que nous avons vu plus d'une fois la pratique du jeu dramatique amener des adolescents à choisir de façon beaucoup plus conforme à leurs goûts et aptitudes véritables le métier ou la profession qui leur semblait jusque-là ne pas devoir se rattacher à ce qu'ils sentaient en eux de plus personnel et de plus riche.

Le jeu dramatique n'est donc pas seulement pour l'enfant occasion de se libérer. Il opère encore en lui une unification profonde, en resserrant le lien entre ce qu'il est et ce qu'il exprime, entre ce qu'il est et ce qu'il fait.

Gestes et attitudes sont maintenant l'image d'une vie secrète. Encore faut-il que cette image soit fidèle. Il ne s'agit pas seulement de faire expérimenter à l'enfant la nécessité d'un lien qui pourrait rester vague, mais de développer en lui le sens d'une exacte concordance. Le « jeu » exige qu'il n'emploie de signes extérieurs que ceux qui correspondent strictement et sans plus à sa vie intérieure et lui apprend, comme le conseille Pascal, « à ne pas faire grand ce qui est petit, ni petit ce qui est grand ».

Aussi notre activité est-elle un moyen aussi efficace de lutter contre la timidité que de combattre toute tendance au cabotinage.

Mais nous ne nous en tenons pas là encore. Cette exigence d'exactitude en amène très vite une autre : celle d'une perfection des formes portées à leur plus haut point de signification par un dépouillement qui est à proprement parler le style.

Une vie intérieure affranchie, comme celle que nous nous sommes appliqués à susciter chez l'enfant, de tout ce qui n'est pas essentiel, ne saurait s'exprimer dans des formes quotidiennes. Le besoin d'être fidèle à ce qu'il porte en lui fait prendre conscience à l'enfant d'une impossibilité. Celle de traduire cette réalité simple et irréductible qu'il vient de saisir par la multitude des gestes anecdotiques et fragmentaires, faussement appelés « naturels », qui, dans la vie de tous les jours, l'obscurcissent et la défigurent. Il découvre très vite, et souvent immédiatement, en une admirable intuition, qu'à cette connaissance essentielle ne peut correspondre, dans le domaine de l'expression, qu'une forme extrêmement simplifiée qui prend alors, et alors seulement, valeur de signe, et que nous appellerions volontiers le « geste pur ».

Aussi n'a-t-il jamais été gênant pour nous de faire exprimer dans nos jeux dramatiques, quel que soit le milieu auquel nous nous adressions ou l'âge des enfants que nous avons entre les mains, un sentiment d'amour, par exemple. L'angle d'un regard, un mouvement suspendu dans son déroulement, deux mains lentes qui se tendent et se rejoignent peuvent exprimer, bien mieux que toutes les scènes d'un « réalisme poussé » auxquelles le cinéma et le théâtre actuel nous ont habitués, un sentiment intense et total.

Une petite fille de onze ans nous donnait encore, dans un « jeu » récent, une image parfaite de l'amour, et cela sans essayer le moins du monde de contrefaire une sensibilité et des façons d'adulte. Un temps d'immobilité, un pas lui suffisaient pour exprimer pleinement ce qui, à n'importe quel âge et en n'importe quel temps, est un élan de tout l'être vers autre que soi.

Nous n'avons jamais craint, dans des milieux où le mot « amour » suscitait d'abord les plaisanteries et les allusions que l'on peut aisément imaginer, de mettre en scène ce sentiment. Ceux-là mêmes qui semblaient n'en connaître que l'aspect le plus faussé en retrouvaient souvent la plénitude et découvraient, pour la traduire, des signes intensément expressifs dans leur dépouillement.

Le style auquel nous atteignons est donc le terme naturel et nécessaire d'une évolution intérieure qu'il nous appartient de susciter et de soutenir dans chacun des exécutants pendant le « jeu ».

Cette évolution a d'abord une valeur éducative incontestable. Distinguer l'essentiel de l'accessoire, choisir la forme entre toutes significative et la mettre en valeur implique une action conjointe de la sensibilité et de l'intelligence, unies en une sorte de nouvel instinct. Pénétration et réceptivité, lucidité et sens des nuances participent ensemble

à cette démarche et jouent ici avec une sûreté, une rapidité, une puissance que leurs efforts isolés n'auraient pas connues.

Mais en s'éloignant autant que faire se peut d'un réalisme étroit, la formule que nous avons choisie donne encore à la moindre de nos réalisations une valeur esthétique qui, lorsqu'il nous arrive de présenter nos « jeux » à un public, ne peut échapper à personne. Les adultes même les moins préparés à ce mode d'expression y sont sensibles. Quant aux enfants, nous nous contenterons de citer ici le compte rendu d'élèves d'une classe de cinquième n'ayant encore jamais pratiqué le jeu dramatique, et qui avaient assisté pour la première fois à la présentation d'un « jeu » donné par les élèves d'une autre classe. On leur demanda simplement et sans aucun commentaire d'écrire brièvement, après le spectacle, ce qui les avait davantage frappés. Voici, textuellement, leurs impressions :

– « Ce qui m'a le plus frappée, c'est, opposée aux costumes de couleurs franches et vives, la lenteur des gestes qui fascine et crée une atmosphère complètement différente de la nôtre. Cette immobilité, malgré le nombre souvent grand des personnages, crée une atmosphère de clarté. » Françoise B..., 13 ans.

– « La meilleure chose était peut-être que les acteurs ne parlaient pas. C'est, je pense, ce qui convenait le mieux. Le texte du récitant rythmait les gestes des acteurs et rendait bien l'ambiance. » Bernard T..., 12 ans.

– « Ce qui m'a plu le plus, c'est : 1° de ne pas parler ; 2° la mer, les décors joués par les acteurs ; 3° les mouvements d'ensemble. » Odette M..., 12 ans.

– « Cette pièce m'a le plus frappée par la façon de faire les gestes. » Nicole D..., 13 ans.

– « J'aurais bien aimé faire un des personnages qui représentent la mer, parce que la mer, c'était quelque chose de grand, de magnifique. » Brigitte H..., 13 ans.

– « Ce qui m'a le plus plu, c'est quand le blé pousse sur le fond blanc, parce que, vraiment, on avait l'aspect du blé. » Jacqueline B..., 13 ans.

Et enfin, ce dernier et remarquable jugement d'une petite fille de douze ans, Élisabeth S... :

– « Ce qui m'a le plus frappée, c'est la netteté des mouvements. Ils sont tous précis, et pas un ne manque, et non plus, il n'y en a pas un de trop. »

À ces enfants non prévenus, rien d'essentiel n'a échappé. Valeur poétique et presque magique du silence, des mouvements au rythme transposé dont la lenteur « fascine » ; pouvoir significatif des formes « claires », « précises » et nécessaires ; puissance d'évocation du geste qui suggère la mer « grande et magnifique », ou l'ondulation d'un champ de blé ; rôle du texte du « récitant » qui, par le rythme et l'intonation des mots, « crée une ambiance » et « soutient le geste des acteurs » ; présence poétique d'un monde transfiguré « différent du nôtre » ; amplification du geste individuel dans les mouvements d'ensemble, toute l'esthétique du jeu dramatique est là.

On comprend maintenant qu'une activité comme la nôtre soit, pour ceux qui en voient

les manifestations, et à plus forte raison pour ceux qui la pratiquent, une véritable formation du goût.

À travers une expérience personnelle, elle rend en effet sensible tout ce qui sépare une œuvre de qualité d'une œuvre médiocre.

Si l'enfant ne peut plus désormais prendre plaisir à ce qui est vulgaire, c'est que le « jeu » a d'abord exigé de lui qu'il repousse toute compromission avec cette forme veule de la laideur.

S'il se détourne des formes vides et emphatiques pour leur préférer la sobriété où transparaît une vie authentique, c'est qu'il sait ce qu'il lui en a coûté pour rattacher strictement le geste à une réalité intérieure.

S'il porte maintenant en lui l'exigence et le goût de la perfection, c'est qu'il a dû dans le « jeu », triompher de toutes les tentations de la facilité pour laisser finalement transparaître, dans une forme sans défaut, cette présence essentielle des êtres au-delà de tout mélange et de toute compromission.

Et s'il apprécie encore à leur juste valeur dans l'œuvre des autres comme dans la sienne, cette élégance aisée, cette simplicité harmonieuse du résultat, c'est qu'il sait par expérience ce que cette apparente facilité implique, de difficultés vaincues.

C'est cette part de difficulté qui garde notre activité de toute dégénérescence et qui, en même temps qu'un moyen de libération, en fait l'école d'une nécessaire et bienfaisante discipline.

Il ne suffit pas, en effet, pour faire œuvre d'éducation, d'aider l'enfant à se libérer (bien que ce soit là nécessité première). Il faut encore l'amener à s'équilibrer, à se stabiliser, à ordonner enfin les forces multiples qui sont en lui.

C'est là le résultat du triple effort à quoi l'oblige le « jeu » pour garder en contact avec sa vie intérieure, puis pour préciser et enfin pour épurer des formes d'abord spontanément jaillies de lui.

Que ce travail se fasse d'un seul coup et presque à son insu, en une de ces extraordinaires créations dont l'enfant a le secret, ou qu'il s'accomplisse par étapes successives et de façon plus consciente, il n'en exige pas moins une entière maîtrise.

Enfin l'enfant n'expérimente pas seulement dans le « jeu » la nécessité d'une discipline personnelle. Il y découvre aussi les lois de l'œuvre collective où les efforts doivent converger vers un même but.

L'expression collective fixe à l'expression individuelle les seules limites quelle connaisse, en demandant à chacun de respecter le droit qu'ont aussi les autres de s'exprimer. L'enfant se sentira sans doute moins libre que s'il était seul, mais il ne sera jamais arrêté, ni gravement gêné dans son développement personnel.

Il est du reste excellent qu'il accepte, dans l'intérêt commun, les bornes qui lui sont ainsi fixées. Il s'aperçoit bien vite alors que le point où le « jeu » d'un autre l'empêche d'aller plus loin est aussi le point où il peut entrer en contact avec ce « jeu ». La présence des

autres autour de lui n'est pas seulement limite, mais aussi occasion de communications, d'échanges, d'où naît à son tour le jeu collectif.

L'action commune rassemble et unifie alors les apports divers de ceux qui y participent. Elle accorde exactement ces forces multiples et parfois divergentes pour en tirer une harmonie à laquelle l'individu isolé n'aurait pu parvenir.

Ce passage du plan individuel au plan collectif ne peut évidemment se faire que si chacun accepte de se soumettre à des lois très strictes. Il est pourtant aucun enfant qui n'y consente spontanément et avec joie.

C'est que notre activité n'impose jamais aucune obligation qui ne soutienne, aucune restriction qui n'enrichisse.

De plus, le « jeu » n'exige jamais de l'enfant aucun effort « à vide ». C'est pris dans l'intérêt très vif d'une action, c'est sous le charme d'une atmosphère puissamment créée qu'il accomplit, sans en prendre toujours une conscience exacte, l'effort qui lui est demandé. Aussi les instables, les nerveux (notre activité parvient à les calmer et à les concentrer de façon étonnante) sont-ils capables dans le « jeu » d'efforts soutenus dont ils s'avéraient incapables dans la vie courante.

C'est ainsi que peut s'achever, et pour tous, dans l'action collective, cette formation de l'individu qui ne saurait s'accomplir sur le seul plan individuel.

Bien loin de chercher à se faire valoir ou à se mettre en vedette, l'enfant n'a plus que le désir de s'intégrer à un ensemble qui le dépasse et le porte en même temps ; il n'a plus que le souci d'y tenir ce rôle anonyme, mais irremplaçable qui est le sien.

**« Tout le monde peut
faire du théâtre, même
les acteurs. »**

Augusto Boal
(le Petit dictionnaire du théâtre)

LE JEU DRAMATIQUE

Dominique Oberlé*

Ce texte est tiré d'un document écrit en 1978. En préambule, l'auteur précisait : « J'aurais envie de l'affiner et de l'enrichir d'exemples issus de stages qui donneraient chair à cette recherche sur les règles que j'ai engagée. La lecture en effet peut apparaître comme relativement abstraite, dans la mesure où ce qui est écrit là est coupé du contexte des expériences concrètes qui ont permis l'élaboration. Tel quel et dans la mesure où chacun trouvera dans son contexte de travail, matière, soit à l'illustrer, soit à la contester, il reste, nous semble-t-il, un outil de travail valable. »

■ LES RÈGLES DANS LE JEU DRAMATIQUE

Dans le foisonnement des pratiques actuelles qui tendent à développer l'expression de la personne et la dimension corporelle, le Jeu Dramatique a une place particulière (règle spécifique) que nous proposons de cerner à travers les règles qui le mettent en place.

Nous appelons règle toute consigne implicite ou explicite qui nous paraît constitutive du Jeu Dramatique, c'est-à-dire qui l'institue comme pratique distincte du psychodrame, de l'improvisation libre, du théâtre.

C'est l'observation de nombreux stages de Jeu Dramatique qui petit à petit nous a permis de mettre à jour ces règles qui existent sans que les animateurs en saisissent toute la portée.

Mais, avant de faire le décompte de ces règles nécessaires, il faut insister sur le caractère bivalent de la règle :

- Elle interdit.
- Elle permet.

Qu'on suive la règle ou qu'on la transgresse, c'est par rapport à elle qu'on se situe. En ce sens, il ne peut y avoir de processus formateur sans règle ; dans ce cadre, le manquement à la règle n'a pas à être sanctionné mais analysé.

Revenons après cette précision au Jeu Dramatique. C'est un ensemble qui contient trois moments :

- Échauffement (corporel et verbal dans la recherche et la préparation immédiate du jeu).
- Le Jeu.
- Le commentaire en commun après le jeu.

C'est par rapport à cet ensemble que nous retiendrons trois règles fondamentales et d'autres qui en découlent.

* Psycho-sociologue. Elle a été membre du GIRAD (Groupe d'instructeurs responsables d'activités dramatiques) dans les années 1970. Auteure de l'ouvrage *Créativité et jeu dramatique, Méridiens Klincksieck, 1989.*

1. LA PREMIÈRE RÈGLE FONDAMENTALE, IMPLICITE, PRESQUE JAMAIS ÉNONCÉE, C'EST QU'IL FAUT JOUER, C'EST-À-DIRE UTILISER, HABITER SON CORPS EN TANT QU'INSTRUMENT D'EXPRESSION EN INTERACTION AVEC D'AUTRES JOUEURS.

Cette règle appelle quelques énoncés complémentaires :

- Chacun reste libre de jouer ou non.
- Personne ne peut être spectateur permanent, mais joueur en puissance.
- La différenciation momentanée entre joueurs et spectateurs permet le feed-back : renvoi des impressions des spectateurs aux joueurs et discussions entre les deux.
- Les joueurs précisent avant de commencer ce qu'ils vont jouer, situent l'endroit, les personnages. Cette précaution permet à ceux qui regardent de ne pas jouer à la devinette, de s'identifier en tant que joueurs à leurs camarades.
- Les contacts corporels sont maîtrisés. Ce qui se passe dans le jeu ce n'est pas ce qui se passe dans le réel. En ce sens, par exemple, une bagarre ou un contact amoureux, n'est pas une vraie bagarre ou un vrai contact amoureux. Pour indiquer cette différence, il est fréquent qu'on utilise la règle du « faire comme si ». Cette expression ne nous satisfait pas dans la mesure où on l'associe couramment à « faire semblant » ; or, pour nous, l'engagement corporel, émotionnel, pulsionnel est réel, et peut donc être aussi fort que dans la réalité. La maîtrise ne consiste donc pas à faire semblant ou à se retenir, mais à maintenir dans l'engagement la différence entre le jeu et la réalité.

On a constaté souvent qu'on facilite la distanciation entre personne réelle et personnage « joué » en donnant à ce dernier le moins de ressemblance possible avec le premier.

Plus la distanciation est forte, plus l'engagement peut être fort et n'avoir rien à voir avec le faire semblant du simple signe.

Il s'agit bien d'engagement et non de simulacre.

2. AVANT LE JEU CE N'EST PAS LE JEU APRÈS LE JEU CE N'EST PLUS LE JEU

Cette deuxième règle fondamentale localise un temps et un espace distinct du temps et de l'espace réels qui permet que le jeu soit un lieu intermédiaire entre la réalité sociale extérieure et la réalité interne psychique des joueurs.

Cette aire n'est pas sacralisée, il n'y a pas comme chez **Moreno** ou au théâtre, une « scène ».

N'importe quel lieu de n'importe quelle grandeur ou forme peut être choisi comme aire de jeu, pourvu que les joueurs l'aient décidé ensemble et l'aient délimité à l'avance permettant la convergence de toutes les interactions.

En annonçant avant de commencer où ils vont jouer, les joueurs instaurent une « aire de jeu » clairement reconnue telle par eux et par ceux qui les regardent, comme différent de l'espace réel.

De cette règle fondamentale en découle une autre : tous les joueurs connaissent au minimum le début et la fin du jeu et éventuellement se sont mis d'accord sur certains événements (matériels ou psychologiques) qui modifient l'action et servent de points de repère à l'intérieur du Jeu Dramatique.

C'est au cours de cette phase préalable du jeu qu'ils décident et construisent ensemble un canevas qui permettra une progression dramatique dans un raccourci où l'espace et le temps ne sont pas l'espace et le temps réels et qui favorise l'émergence des conflits et des paroxysmes.

Entre les points de repères connus de tous, chaque joueur favorise à partir de son propre fond, de ses propres expériences.

Cette règle de la fin du jeu connue à l'avance de tous les joueurs est celle qui distingue le plus sûrement le Jeu Dramatique du psychodrame, où le jeu s'arrête, quand il s'arrête, ou par l'intervention du moniteur.

Cette règle assure la maîtrise de ce qui est mis en jeu et garantit l'aspect collectif du jeu.

3. APRÈS LE JEU DANS LA DISCUSSION QUI SUIT, CE SONT LES JOUEURS QUI PARLENT LES PREMIERS

Troisième règle fondamentale qui permet la distinction entre Jeu Dramatique et théâtre. C'est-à-dire que le Jeu Dramatique soit mis en œuvre d'abord par les joueurs et non les regardants. Elle permet que la discussion s'instaure à partir du vécu des joueurs ; discussion dans laquelle les regardants s'introduiront ensuite comme joueurs potentiels et non comme spectateurs soit passifs, soit porteurs de jugement de valeurs.

Le rappel de ces règles et leur énoncé un peu systématique appelle un commentaire :

A. La découverte d'un système de règles propres à un domaine particulier est toujours difficile.

Une règle n'existe jamais séparément mais renvoie à un ensemble cohérent de règles dont elle est un des éléments. Toutefois, cet ensemble reste généralement sous-tendu, sa cohérence entrevue et l'inventaire de ces règles inachevé.

B. La reconnaissance et l'observance des règles par les animateurs semblent indispensables pour que s'accomplisse et se développe un processus formateur et évolutif à travers le Jeu Dramatique.

Leur énoncé dogmatique en début de stage sous forme d'un système cohérent et clos mettrait les stagiaires devant l'aspect uniquement interdictif et restrictif de la règle, ce qui pourrait les conduire soit à la révolte soit à la passivité.

Ce serait mettre la charrue avant les bœufs que d'imposer au départ comme règle ce qui a à survenir comme nécessité au terme d'une progression commune.

Nous préconisons qu'en début de stage soit fait seulement allusion à la règle première qui astreint au jeu ⁽⁸⁾ et que les autres règles soient énoncées ensuite au fur et à mesure que les problèmes se posent et que leur besoin se font sentir, que les joueurs peuvent les découvrir.

C'est un des buts des discussions après les jeux, que, au-delà des impressions sur tel ou tel jeu, le groupe puisse découvrir les règles qui lui permettront d'appréhender le Jeu Dramatique comme un moyen d'approfondissement et de développement personnel.

C. L'évidence apparente des conditions dans lesquelles il y a Jeu Dramatique masque (peut-être, peut masquer) la diversité des propositions clairement reconnues ou non des meneurs de jeu.

Selon l'importance qu'ils attachent, ou n'attache pas à telle ou telle règle, ou aspect de la règle, ou corollaire, ils influencent, conditionnent, et font choix d'une orientation consciente ou non de la primauté d'un objectif (exemple : Jeu / spectacle - canevas serré ou ouvert - paroxysme, dramatique ou non - etc.).

Ces différents choix sont faits, soit en fonction des groupes de joueurs auxquels on s'adresse, soit à partir des goûts personnels, des expériences et de la formation des animateurs.

D. La réflexion sur les règles dans le Jeu Dramatique reste ouverte. La mise au clair des positions des animateurs sur ces règles, serait l'un des plus sûrs moyens de préciser la spécificité du Jeu Dramatique, de permettre à chacun de se situer par rapport à lui.

Cette interrogation sur les règles appelle un questionnement non plus des stagiaires mais des instructeurs de Jeu Dramatique.

Le développement en outre des stages Jeu Dramatique à l'intérieur de la Formation Professionnelle fait arriver dans nos stages une nouvelle sorte de stagiaires qui veulent surtout sortir de leur milieu professionnel habituel et qui ne sont pas forcément très investis, au début tout au moins, par les objectifs précis du stage.

8. Il peut paraître superflu de faire allusion au jeu dans un stage où les gens se sont inscrits pour cela. Mais l'étude des motivations à faire un stage nous montre à quel point le rapport au jeu est vague.

« Pour Miguel Demuynck, tout ce qui consistait à maintenir les enfants dans l'illusion d'une pensée magique était contraire à l'éducation nouvelle. Cela ne signifie pas l'ignorance ou le refus d'une telle pensée chez l'enfant mais la conviction que ce n'est pas le rôle de l'adulte que de maintenir l'enfant dans une telle croyance. »

Christiane Page
(Cahiers robinson n° 18)

LE JEU DRAMATIQUE : APPROCHE HISTORIQUE

Dominique Oberlé*

Texte publié dans le n° 355 de *Vers l'éducation nouvelle* en août-septembre 1981. Ce texte écrit en 1979 propose une approche historique du jeu dramatique, une recherche des sources du « concept de jeu dramatique ».

Une première approche⁽⁹⁾ du jeu dramatique tel que nous le pratiquons a été faite, qui tentait de l'appréhender et de le définir de l'intérieur, à travers les règles explicites ou implicites qui fondent son existence. Il peut être intéressant au cours de cette réflexion sur le jeu dramatique de prendre un moment pour l'aborder sous un autre angle :

non plus seulement :

« Comment ça fonctionne ? »

mais aussi :

« Où », « Depuis quand ? », « Pourquoi ? ».

Ce regard historique, cette recherche des origines du jeu dramatique devrait pouvoir le recharger des sens premiers dont il a été porteur et en retour nous interroger sur les modalités et surtout sur les fonctions que remplit ou que peut remplir aujourd'hui le jeu dramatique, dans différents milieux d'application.

En somme, un retour en arrière qui permettrait de dégager les significations sociales actuelles (jeu dramatique = agent de changement ou d'intégration ?) de la pratique du jeu dramatique, de situer celle-ci par rapport aux différents courants d'idées qui traversent notre société, par rapport aux systèmes de valeur qui la sous-tendent.

L'hypothèse de ce travail c'est que l'utilisation du jeu dramatique a été le résultat d'une remise en cause fondamentale de valeurs traditionnelles amenant à nous interroger :

« qu'en est-il aujourd'hui ? »

Or cette tentative s'avère, dès qu'on s'y essaie, très complexe. La tentation est grande de vouloir établir un ordre, une logique, des systèmes de filiation. Mais à vouloir rendre cette complexité simple sous prétexte de mieux la comprendre, nous passerions à côté justement de ce qui est significatif : cette confusion, cette complexité elle-même. Renonçons donc à mettre de l'ordre et contentons-nous de dégager des analogies, des parallèles, desquelles surgiront peut-être un sens.

Quand on s'engage dans cette recherche sur les origines du concept de jeu dramatique, on

** Psycho-sociologue. Elle a été membre du GIRAD (Groupe d'instructeurs responsables d'activités dramatiques) dans les années 1970. Auteure de l'ouvrage *Créativité et jeu dramatique*, Méridiens Klincksieck, 1989.*

9. Les règles du jeu dramatique : « Les fonctions et modalités du jeu dramatique », par Dominique Oberlé. Document GIRAD/Ceméa.

s'aperçoit en effet qu'il n'y a pas une source, le jeu dramatique n'est pas né puis ne s'est pas développé selon un schéma linéaire, dans une catégorie fermée du champ social.

Cette première constatation nous a entraîné à choisir une méthode de présentation : nous avons renoncé à un énoncé chronologique et préféré marquer des moments significatifs. Ainsi dans ce qui va suivre, nous partons de l'affirmation que l'entre-deux guerres est un de ces moments, et même le principal, puisque c'est à cette époque que le jeu dramatique existe dans sa spécificité, et ce n'est que par la suite que le lecteur pourra en avoir quelques preuves.

De même on ne parlera que par allusion et en fin de parcours des origines lointaines du jeu dramatique, qui sont à rechercher dans les origines du théâtre populaire.

La période qui s'étend de 1936 à la Libération apparaît comme l'époque où s'est forgée une certaine spécificité du jeu dramatique avec en particulier deux dimensions :

1. Exploration de l'individu dans la formation du comédien (tel que **Charles Dullin** l'a définie par exemple).
2. Improvisation sur thème dans une certaine démarche de l'Éducation nouvelle, qui propose pour la pédagogie du français au lieu des études de textes d'auteurs reconnus, l'expression et le jeu par les élèves eux-mêmes de leurs propres expériences (cf. la revue « La Nouvelle Éducation », déc 1926 où les termes « Jeux dramatiques en classe » font l'objet d'un article).

Léon Chancerel, les Ceméa (dès le premier stage de 1937, les jeux dramatiques sont pratiqués), développent ces idées hors de l'école, dans le scoutisme et les colonies de vacances (cf. **Léon Chancerel** « introduction » à « Jeux dramatiques dans l'Éducation », 1936).

Si à cette époque, une spécificité du jeu dramatique apparaît, les termes mêmes de « Jeu dramatique » ou « Jeux dramatiques » eux ne sont pas nouveaux, mais ils signifient des réalités différentes dont le seul point commun est de faire référence au JEU comme mise en acte :

- On peut citer les « ludi dramatici » du début du Moyen Age, jeux construits à partir de la liturgie joués d'abord dans l'église puis sur le parvis.
- On utilise toujours couramment les termes de jeu dramatique lorsqu'on évoque le jeu d'un comédien dans une pièce de théâtre.
- On parle du jeu dramatique dans le psychodrame ou le jeu de rôle pour nommer ce qui est mis en jeu par opposition à ce qui est verbalisé.

Ce terme « Jeu Dramatique » est donc d'abord utilisé pour une forme théâtrale particulière, puis il est introduit dans les écoles à des fins récréatives ou didactiques et dans des lieux thérapeutiques.

Ce qui frappe, c'est que, pendant cette période de l'entre-deux-guerres, un décloisonnement s'opère entre ces différents domaines (théâtre, éducation, thérapie) qui avaient été jusqu'alors séparés, et qui s'opère autour d'un souci commun d'utiliser l'IMPROVISATION comme source de spontanéité, d'exploration, de surgissement.

Nous allons revenir sur cette notion d'improvisation et tenterons de montrer comment elle participe d'un mouvement beaucoup plus large de rupture, qui s'est développé dans différents pays d'Europe.

Notons avant, deux indices parmi d'autres, de ce décloisonnement entre théâtre, éducation, thérapie.

1. Entre théâtre et thérapie : **Moreno** dont l'œuvre s'est développée à partir d'une expérience conjointe de théâtre et de thérapie (le psychodrame découvert à Vienne, développé aux U.S.A. et introduit en France après la Libération par **Mireille Monod** et **Anne-Ancelin Schützenberger** et pratiqué dès 1947 au centre psychopédagogique de l'Académie de Paris par les docteurs **Juliette Boutonnier** et **Georges Mauco**).

2. Entre théâtre et éducation : l'apparition en 1941 (sous l'impulsion de **Jean-Marie Conty** et de comédiens professionnels : **J.-L. Barrault**, **R. Blin**, **M.-H. Dasté**, **A. Cloué**, **C. Martin**, **J. Vilar**) de l'E.P.J.D. ⁽¹⁰⁾, « Éducation par le jeu dramatique » qui poursuit l'action menée pendant l'Occupation par les mouvements d'Éducation populaire « Travail et Culture », « Peuple et Culture », les Ceméa ⁽¹¹⁾.

Le fait même que dans l'énoncé, l'éducation soit associée au jeu dramatique est significatif. Il faut insister sur le fait que dans l'esprit des créateurs de ce mouvement, il ne s'agit pas que des enfants, mais de toute personne adulte et de tout milieu.

Ainsi et paradoxalement, c'est au même moment que le jeu dramatique est à la fois conçu dans une certaine spécificité et à la fois étendu à des domaines divers (à travers des pratiques qui ne seront écrites et diffusées que plus tard).

Cette interpénétration de différents domaines de l'action sociale et culturelle n'a pas été éphémère, et liée seulement à un moment d'évolution historique. Elle a duré et se développe encore aujourd'hui. Il faut la prendre comme significative :

- d'un refus de cantonner l'éducation à l'école,
- d'une contestation de la séparation radicale que la société impose entre malade et bien portant,
- de la croyance que tout individu porte en lui des possibilités créatrice.

Autrement dit cette interpénétration est significative d'une nouvelle conception de l'homme et de ses rapports à la société : l'homme au service de la société réduit au rôle d'agent social reproducteur et producteur est rejeté par tous ceux qui participent à ce mouvement.

Comme nous y avons déjà fait allusion, ce changement radical d'optique est à restituer à l'intérieur du grand bouleversement politique, économique, idéologique de l'Europe de la fin du XIX^e et du début du XX^e.

Pour en saisir l'importance il faudrait pouvoir se représenter la morale d'avant-guerre, avec ses modèles réducteurs et ses conventions hypocrites (qui n'ont pas pour autant dis-

10. Cf. le document « Faire des vivants ».

11. Cf. « Vers l'Éducation Nouvelle », revue des Ceméa n° 17, 20, 23, oct. 1947-1948, « Le jeu dramatique activité éducative », **Marie Dien**

paru, tant s'en faut). Tous les systèmes de défense mis en place par les sociétés et l'Église. Il faut souligner aussi les progrès de la Science et ses conséquences sur le développement des techniques et de l'industrialisation, qui parallèlement avaient plongé le XIX^e siècle dans une sorte de grisurie de la Raison, comme si tout pouvait se soumettre servilement à la domination de l'intellect. Ainsi, comme on l'a dit, l'Europe de la fin du XIX^e balance entre la religion et le scientisme. Dès avant la Première Guerre mondiale, cet édifice figé apparemment inébranlable laisse apparaître des failles.

Il faut dire que les progrès des moyens de communication, le développement et la laïcisation de l'enseignement opèrent un formidable brassage des hommes et des idées.

La crise économique de 1873-1895 comme plus tard la crise plus connue de 1929-1930 permet le développement des revendications sociales, et malgré l'échec de la Commune, l'essor de la pensée socialiste (1880, constitution du Parti ouvrier français ; 1889, 2^e Internationale ; 1905, 1^{ère} Révolution russe). Parallèlement, inspirées de Bakounine, les théories anarchistes se développent, essayant de saper les fondements même de la société : « *Le principe d'autorité, voilà le mal, le principe de liberté, voilà le remède* ». **Sébastien Faure**

Faure

L'œuvre de **Freud**, par la découverte de l'inconscient, la découverte de la sexualité infantile, l'importance accordée à la sexualité (1905, 1^{ère} édition de 3 essais sur la théorie de la sexualité) ouvre une brèche, qui malgré les résistances qu'on connaît, va autoriser un nouveau regard sur l'homme.

Ces différentes pensées s'interpénètrent. Ainsi, l'anarchiste **Pierre Kropotkine** pouvait dans une causerie populaire en 1896 dire : « *Tout récemment encore, le psychologue parlait de l'homme comme un être entier, un et indivisible. Resté fidèle à la tradition religieuse, il aimait à classer les hommes en bons et mauvais, en intelligents et stupides... Même chez les matérialistes du XVII^e, l'idée d'une âme continuait à se maintenir... Le psychologue de nos jours voit dans l'homme une multitude de facultés séparées, fonctionnant chacune indépendamment, s'équilibrant, se contredisant continuellement...* »

La Première Guerre mondiale et l'effondrement des milieux dominants qu'elle provoque va faire sombrer (momentanément) cette Europe déjà branlante et faire éclater les normes, les cadres qui la maintenaient. Cette remise en question fondamentale des valeurs traditionnelles va avoir lieu dans tous les domaines.

Les mouvements sociaux dont nous avons déjà parlé se développent non seulement autour de revendications touchant le travail, mais corollairement sur le droit au loisir et à la culture, qui aboutiront en 1936 à la création du premier ministère des Loisirs. C'est l'époque du dadaïsme qui d'emblée s'inscrit hors frontière : au-delà des pays d'origine de ses promoteurs ce mouvement devient international, au-delà des limites de chaque discipline, tout son effort a consisté à semer la confusion entre les genres, et abolir les frontières dressées entre la peinture, la sculpture, la littérature, voire contre l'art et la

technique, accumulant tableaux manifestes, poèmes simultanés avec accompagnement de bruits, collages, photomontages, etc. s'emparant de tous les matériaux considérés comme étrangers à l'art (fil de fer, allumettes, lieux communs du langage, slogans journalistiques, objets manufactures, etc.). **Dada** s'est présenté lui-même comme terroriste et subversif, que ce soit en matière d'art, de morale sociale ou individuelle. Destructeur, iconoclaste il l'était, mais surtout il exprimait par ses actes une puissante joie de vivre, l'espoir de parvenir à une humanité meilleure, et cette allégresse qu'il y a à créer qui n'appartient pas au seul artiste. De l'idéologie de l'art total, **Dada** fit une idéologie de l'homme total, voulant que chaque individu réalise sa créativité polyvalente selon les lois de la spontanéité, de la déraison, de l'inconscient, du hasard.

Ainsi, autour des années 1920 (les « années folles »), apparaissent simultanément, dans des endroits différents, des concepts, des théories, des productions, des pratiques qui recherchent le surgissement, le jaillissement fugitif.

C'est en 1920, que **Tristan Tzara** s'installe à Paris, accueilli par le groupe surréaliste **André Breton, Louis Aragon, Philippe Soupault, Paul Éluard...**

Freud continue son exploration de l'inconscient, et mettant au point sa 2^e topique (1920), insiste sur le pôle PULSIONNEL de la personnalité, le « ça » en conflit avec le « Moi » représentant des intérêts de la personne, et le « Sur Moi » constitué par les interdits parentaux et culturels. Parallèlement, il intègre le choc et les horreurs de la guerre, en abordant dans « Malaise et Civilisation » (1929) le thème du conflit entre les exigences sociales et les exigences individuelles.

Moreno crée le psychodrame (1922) à partir du concept de SPONTANÉITÉ, force créatrice de l'individu que l'éducation (rôles de conserve) étouffe et qu'il s'agit de retrouver. « À partir des rapports des rôles (rôle, contre-rôle ou réplique) de leur co-action, de la distinction des « rôles en situation » et des « rôles en conserve », nous avons été tout naturellement amenés à développer les concepts modernes de jeu dramatique..., de l'expression vécue et agie et de passage à l'acte et finalement de psycho-drame » **Moreno, Psychothérapie de groupe et psychodrame.**

Le théâtre lui aussi est traversé par une remise en cause de sa fonction et des moyens qu'il utilise (**Artaud**). De **Copeau** qui préconise « la domination du poète sur l'instrument dramatique » à **Dullin** qui fonde en 1920 l'Atelier, la conception du théâtre et par voie de conséquence de la formation du comédien est renouvelée par l'importance accordée à L'IMPROVISATION⁽¹²⁾. « Quand on parle d'improvisation on songe tout de suite à la « commedia dell'arte », or ce que j'entends par improvisation, n'est pas la rénovation sous une forme moderne de cet art disparu, mais une méthode vivante pour enseigner la théorie et la pratique du jeu dramatique et favoriser le développement de la personnalité de chaque élève. L'enseignement courant du théâtre est en grande partie basé sur

12. C'est dans le même courant que le jazz, musique improvisée et vécue corporellement (swing = balancement) avec des techniques non orthodoxes par rapport aux normes de la musique classique est accueilli en Europe avec enthousiasme.

le « mimétisme ». » « L'élève imite son professeur, ses aînés, et c'est ainsi qu'il sombre dans l'artifice et le conventionnel. L'improvisation oblige l'élève à découvrir ses propres moyens d'expression... » « ...montrer les avantages de cette méthode qui devrait être envisagée comme un complément indispensable aux études ordinaires » **Charles Dullin** *Souvenirs et notes de travail d'un acteur.*

C'est en effet autour de cette notion d'IMPROVISATION⁽¹³⁾ que va se cristalliser dans tous les domaines, que nous avons évoqué :

- le désir de rupture avec les modèles anciens conventionnels,
- l'affirmation que la créativité n'est pas l'apanage de l'artiste, mais existe en chacun,
- la remise en question de la notion d'apprentissage et d'héritage culturel,
- les retrouvailles possibles avec les forces individuelles, inconscientes.

La notion d'improvisation n'est pas simple cependant, et recouvre des façons de faire extrêmement différentes. Improviser (du latin *improvisus* = imprévu) signifie selon le Robert « *composer sur le champ et sans préparation* », Robert cite aussi **Delacroix** : « *Improviser c'est-à-dire ébaucher et finir dans le même temps* », nous mettant au cœur de la démarche dans ce qu'elle refuse l'œuvre finie comme processus accompli et fixé définitivement et culturellement, pour accentuer au contraire le côté fugace, aléatoire de l'expression spontanée qui permet la créativité.

Mais à partir de là, des conceptions différentes, voire opposées surgissent :

Cette improvisation nous conduit-elle à un jaillissement qui lui-même est création, ou bien le lien entre improvisation et création est-il plus subtil ? Alors l'improvisation serait d'abord un agencement inédit et ne deviendrait création que par un travail d'organisation, de choix, et la limite, par le refus de se soumettre systématiquement au hasard.

La première conception s'origine dans les plus anciennes manifestations humaines collectives qui étaient aussi les premières manifestations religieuses : danses de possession collective et l'occasion de la célébration de telle ou telle divinité. On la retrouve, à des époques plus récentes, à l'œuvre dans les carnivals, les happenings et d'une façon plus générale dans l'idée qu'on se fait de la fête.

L'autre conception envisage l'improvisation comme un travail d'exploration qui exclut la notion de spectacle plus ou moins inhérente à la première conception.

Elle ne s'identifie pas à l'expression libre qui, dit **Marie Diesnech**, « ne libère chez l'individu que ce qu'il y a de plus superficiel » rejoignant là l'expérience plus récente de **Peter Brook**, qui parle des stéréotypes qui apparaissent dans les premiers temps de l'improvisation, L'improvisation dans cette seconde conception, n'est donc plus un acte en soi. unique, mais plutôt un processus qui par des essais renouvelés, comme des coups de sonde successifs, permet d'aller au-delà, de reconstruire, créer enfin, après s'être débarrassé des rôles et comportement appris.

C'est à cette conception que se rattache le jeu dramatique.

13. Il faut noter le « j'éprouve, je sais » de **J. Dalcroze**. »

Nous voilà donc après ce long détour, revenus au jeu dramatique. On aura noté au cours de ce développement, une confusion entre le concept jeu dramatique et son utilisation. C'est que sous le terme « jeu dramatique » coexistent des pratiques différentes : Seule la notion de jeu est toujours centrale tandis que les différences s'établissent selon :

1. L'importance accordée à l'IMPROVISATION : les structures mises en place peuvent lui permettre soit de se développer au maximum, soit d'ouvrir sur des « variations » à partir d'un thème, soit d'en réduire encore le champ, les consignes de rôles et de situations étant tellement précises qu'elles ne laissent guère plus de liberté qu'un texte fixé.
2. Selon le rapport entretenu avec le REGARD de L'AUTRE (des autres dont on désire qu'ils soient ou spectateurs ou joueurs en attente ou inexistant) : on reste très proche d'une forme théâtrale, ou bien on s'en éloigne volontairement.

Nous avons circonscrit la crise de l'entre-deux-guerres, comme le moment où le jeu dramatique tel que nous le pratiquons prend son autonomie par rapport au théâtre (même si d'autres formes subsistent), quand, hommes de théâtre, psychologues, pédagogues ont associé le jeu dramatique à improvisation spontanée créatrice, et aux nouvelles valeurs qu'elles impliquaient pour eux. Avant, essayer de retrouver l'origine de la notion, c'eût été faire l'histoire du théâtre, suivre le cheminement dans la civilisation occidentale de diverses formes théâtrales, plus particulièrement mettre en lumière l'écartèlement qui n'a cessé de marquer le théâtre, de sa naissance aux années 1920, entre ses origines populaires et une ambition littéraire de plus en plus affirmée. Coupé alors de ses racines, enfermé dans le monde littéraire, le théâtre sera finalement caractérisé par la séparation des genres, et celle de plus en plus définitive de ceux qui y contribuent : auteurs, acteurs, spectateurs : Ce qui n'est pas écrit, ce qui n'est pas « œuvre » d'auteur sera considéré comme genre mineur, par opposition au théâtre littéraire.

Or, c'est justement dans ce théâtre non écrit, qu'il faut rechercher les origines d'une conception du jeu dramatique telle qu'elle a évolué, avec ce qu'elle implique :

- de production en prise sur la réalité, l'actualité (ce qui est produit n'est pas une répétition, imitation de quelque œuvre, mais prend sa source dans le vécu des participants) ;
- de production collective (qui n'isole pas l'auteur, qui permet à chacun d'être participant à part entière) ;
- d'improvisation (nous nous sommes déjà étendus sur cette notion) ;
- du primat du jeu-action (mouvement, expression corporelle) sur le texte (le langage dramatique en effet ne saurait se réduire à l'expression verbale, « le mot n'y existe au contraire » que comme achèvement d'une vie intérieure nécessairement transcrite en signes d'abord corporels puis vocaux, *Marie Diesnech*) ;
- du manque de traces écrites, significatif de l'idée primordiale : une création n'est pas forcément un objet fini.

Il faut constater que le jeu dramatique, tout en prenant fermement ses distances avec le théâtre-spectacle, draine certaines des lignes de force qui caractérisent un théâtre populaire (depuis les dithyrambes grecques, les atellanes et les mimes romains, les farces et les soties du Moyen Age jusqu'aux créations collectives actuelles).

On a tenté par cette démarche « historique », de retrouver les charges dont le jeu dramatique a été porteur. On a essayé de ne pas tomber dans le piège d'une telle démarche, c'est-à-dire trouver à posteriori des faits « historiques » qui viendraient objectiver des convictions subjectives. Ceci dit, l'entreprise reste dans les conditions actuelles limitée. Avec plus de temps, plus de moyens, on aurait pu mettre en valeur d'autres faits, créer d'autres liens, mettre en lumière aussi des contradictions.

Cependant l'hypothèse de départ, à savoir le jeu dramatique tel qu'il a été mis en place entre les deux guerres participe d'une remise en cause fondamentale de valeurs traditionnelles, me paraît pour l'instant suffisamment vérifiée.

Il nous reste donc à nous demander, « qu'en est-il aujourd'hui », quelles fonctions sociales semblables ou différentes, le jeu dramatique remplit-il actuellement, quel est son devenir ? Le jeu dramatique est maintenant répandu dans les écoles, les centres de vacances et de loisirs, les hôpitaux psychiatriques, etc.

On produit chaque année un certain nombre de stage de jeu dramatique. A-t-il gardé en s'étendant ainsi sa force, ou est-il devenu une pratique éducative de plus, récupérée par les systèmes qui l'emploient ?

N'y a-t-il pas d'autres choses à faire, d'autres pratiques à inventer qui seraient plus en accord avec les sensibilités et les préoccupations de notre époque ?

Pour commencer de répondre, il faut dire d'abord que le jeu dramatique n'a plus valeur comme au moment de sa création en tant que pratique NOUVELLE en rapport sensible avec l'époque ou il s'est constitué. Il fait figure quelquefois de vieil objet, que l'on préserve parce qu'on l'aime bien, et qu'on a été marqué par sa pratique. Et ainsi apparaissent des stages de jeu dramatique et expression corporelle, jeu dramatique et masque, jeu dramatique et analyse des situations de jeu, jeu dramatique et peinture corporelle... comme si le jeu dramatique n'était plus que le garant moral d'autres essais qui eux sont novateurs. Il ne faudrait pas pourtant confondre ce qui est nouveau avec ce qui est novateur, et les processus de mode avec les actions engagées.

Cependant la mode est toujours significative d'une nouvelle sensibilité, et on aurait tort de ce point de vue de la tenir pour négligeable. Il faut nous demander plutôt comment le jeu dramatique peut répondre ou non à de nouvelles demandes (marquées en particulier par l'importance accordée au corps).

Je crois que ce n'est possible que si nous renonçons à répondre par le jeu dramatique à toutes les demandes, à en faire comme un supermarché où il est possible de trouver de tout. Il paraît plus juste de lui garder sa spécificité, et pour répondre à d'autres de-

mandes, créer d'autres stages. Les recherches et les expériences actuelles montrent qu'il reste, avant tout un lieu possible pour le développement de la créativité.

Mais alors, le jeu dramatique n'est-il pas au mieux une pratique de développement personnel, et en aucun un lieu de changement social ? Tout dépend du sens qu'on donne à « créativité » et c'est vrai que ce terme est devenu aussi un nouveau gadget de notre société libérale.

Ce n'est pas le lieu ici de faire un développement sur le concept de créativité. Contenons-nous de nous centrer sur ce que nous connaissons tous à travers nos pratiques de jeu dramatique : l'émergence par le jeu, qui est la mise en acte mobilisatrice de forces individuelles et collectives, de possibilités expressives et créatrices, sans qu'il y ait d'interdit sur les thèmes choisis et les formes d'expression. **Winnicott**, à travers les observations des jeux des enfants affirme que l'individu accède à l'illusion créatrice par le jeu, parce que la question de savoir si ce qu'il joue est vrai ou faux (permis ou non) ne se pose même pas, Cette liberté essentielle est la condition indispensable.

Les animateurs et les responsables de jeu dramatique devraient être les garants de cette liberté. Alors, le jeu dramatique peut rester une pratique qui ne serait pas seulement psychologisante ou pédagogique, mais un moyen d'action qui permette aux individus en étant eux-mêmes créatifs, de créer leur propre culture, et d'avoir action sur leur société « une petite roue, une petite vis » « du mécanisme général de la Révolution » (**Lénine** cité par **Mao**, intervention aux causeries sur l'Art et la Littérature, Yenans 1942).

Attention ! qu'on aille pas croire qu'avec du jeu dramatique, on fera la Révolution, ce n'est pas ce que j'ai voulu dire.

La remise en cause des structures socio-économiques de notre société reste prépondérante. Mais, l'individu reste partie prenante avant, pendant, après tout changement. De ce point de vue, le jeu dramatique peut remplir la fonction sociale « d'aire intermédiaire » non au sens de l'attente, du réformisme, de l'intégration, mais au sens Winnicotien d'Élaboration et prise sur la Réalité (j'ai conscience des dangers que comportent les transpositions d'un schéma psychanalytique à une réflexion socio-politique...).

Mais, comme toute pratique sociale, le jeu dramatique court des risques de récupération et on pourrait citer des lieux où c'est probablement le cas. Le désir des animateurs cependant, reste prépondérant à cet égard, et il est en leur pouvoir de le pratiquer et de le faire pratiquer de telle sorte qu'il garde sa force contestatrice. Rien de nostalgique en effet dans cette recherche du passé que nous avons entreprise dans ces quelques pages, mais au contraire la volonté d'un regard critique sur la capacité du jeu dramatique de répondre ou pas aux nécessités d'aujourd'hui.

Le jeu dramatique est une pratique dépendant des agents sociaux qui l'utilisent, en premier lieu les animateurs. Si ceux-ci l'investissent, comme facteur de changement et lieu d'une nouvelle pratique culturelle, il reste un instrument efficace dont la charge ne semble pas épuisée.

**« Le va-et-vient entre
le jeu et la mise
en question du jeu
par des regardants
actifs est une donnée
essentielle du travail. »**

Jean-Pierre Ryngaert
(Le jeu dramatique en milieu scolaire)

QUELQUES REPÈRES TERMINOLOGIQUES ET THÉORIQUES CONCERNANT LES ACTIVITÉS D'EXPRESSION ET PLUS PRÉCISÉMENT LES ACTIVITÉS DRAMATIQUES

Jac Manceau*

Suite à une intervention faite à Quiberon le 23 janvier 2001 pour les membres de la commission Animation volontaire des Ceméa, l'auteur a consigné par écrit ses notes de manière à clarifier et préciser un peu plus ses propos. Ils ont été également diffusés dans une collection interne du groupe national d'activité Jeux & théâtres, *Les petits cahiers de jeux & théâtres*.

DE QUOI S'AGISSAIT-IL ?

Pour échanger sur les formations initiales (stages BAFA 1 ou 3, voire formations BEATEP) dans le / les domaine(s) de ce qu'on appelle habituellement (et confusément) les « activités d'expression », il m'avait semblé utile de communiquer succinctement quelques repères théoriques et lexicaux que j'utilise personnellement, éclairages que j'essaie de faire partager au sein du groupe « Jeux & théâtre » et que je développe, en partant d'expérimentations, dans les formations de formateurs que je suis amené à proposer. C'était là une manière indirecte de donner un point de vue sur les contenus des formations sans aborder de front les intitulés et les programmes précis de ces stages sur lesquels il serait bien maladroît de vouloir intervenir même si c'est dans la meilleure intention d'unifier un peu.

QUELLE UTILITÉ POUVAIT AVOIR CETTE COURTE INTERVENTION POUR LES « PERMANENTS » MEMBRES DE LA COMMISSION ?

Il s'agissait pour moi de proposer à des « permanents » qui ne connaissent pas nécessairement ces activités quelques éléments théoriques, quelques moyens de mise à distance / d'analyse qui leur permettraient éventuellement d'aider les formateurs régionaux qui travaillent dans des stages d'approfondissement dans ces domaines ou, plus généralement, qui proposent des activités de ce type dans des formations de base comme le BAFA 1.

* Enseignant, psychopédagogue puis psychomotricien à l'Éducation nationale. Responsable national du réseau Jeux & Théâtres des Ceméa et Animateur des rencontres « Dialogues » du Festival d'Avignon jusqu'en 2014.

Ces éléments devraient leur permettre ainsi de participer activement à un dialogue qui, sans être technique, ne se limite pas seulement à un échange sur des principes généraux ; en clair, il s'agissait de fournir à ces relais « permanents » quelques outils supplémentaires pour communiquer avec les groupes d'activités de leur région et pour assurer plus en profondeur un travail de coordination / structuration⁽¹⁴⁾, de partenariat interne... et aussi de liaison avec les groupes nationaux.

Très concrètement, cela visait à aider les A.T. à travailler plus collectivement⁽¹⁵⁾ sur les « cartes de visites » Ceméa que constituent pour une part les intitulés de stages, intitulés (et au-delà, contenus écrits tenant lieu de contrats) qui doivent être suffisamment attirants et explicites pour recruter mais qui doivent également :

- rester en adéquation avec les propositions effectives qui sont faites,
- être compréhensibles par le plus grand nombre (à l'échelle du calendrier national des « offres de formation » Ceméa),
- correspondre (approximativement) aux exigences officielles définies pour chaque étape de ces formations de généralistes,
- répondre surtout aux besoins réels et différenciés des futurs utilisateurs... là où ils sont.
- ... et, (paradoxalement parfois) demeurer des propositions « militantes », c'est-à-dire se situant à contre courant (quand c'est nécessaire) de certaines de ces injonctions, des modes, et de la marchandisation des loisirs et des formations.

■ QUELLE APPROCHE GLOBALE ?

1- Reconnaître (et expliciter) le fait que **toutes ces « activités d'expression »**, telles que nous les proposons et envisageons, **sont** dans leur forme, **du jeu et des jeux⁽¹⁶⁾ ou sont**, compte-tenu de la place qu'ils occupent dans la vie des individus, **assimilables à des jeux**, ... des jeux au sens plein où l'entend, à travers son approche socio-anthropologique, **R. Caillois** dans « *Les jeux et les hommes* » mais aussi des jeux et du jeu sous l'éclairage psychogénétique et psychanalytique particulier qu'en donne **D.W. Winnicott** dans « *Jeu et réalité* ».

Et si ces « activités d'expression » pratiquées par des individus ou par des groupes d'individus de tous âges sont essentiellement des jeux, tout ce que nous savons de général concernant les jeux peut leur être appliqué avec les conséquences que cela implique.

14. Cette invitation à une réflexion plus convergente ne devant pas les conduire pour autant à exercer un pouvoir de contrôle (au mauvais sens de ce mot) ou de labellisation de l'activité militante des non-permanents... qui, cependant, sont sensés adhérer à une même association.

15. Je considère en effet que c'est une chance (et pas un handicap) lorsqu'on trouve un interlocuteur valable qui vous propose / « impose » des contraintes raisonnables qui vous permettront (à vous et à votre équipe) de faire preuve de créativité pédagogique, de bouger un peu, de rester exigeant et en aval d'évaluer votre expérimentation. S'il y a conscience et consentement, on ne peut pas parler « d'instrumentalisation » des militants.

16. Des grandes modalités de jeu, plus qu'une palette de jeux précis qu'on puisse répertorier, noter et classer à partir d'un dénominateur commun que serait par exemple un thème : « la comédie » (le besoin de jouer la comédie) comme l'a fait J.CI. MARCHAL dans « *Jeux traditionnels et jeux sportifs* » - Vigot 1990.

Et à titre d'exemples on peut évoquer : le jeu comme activité librement choisie et pas imposée (ce qui nous éloigne de l'heure d'activité dramatique obligatoire pour tous les enfants d'une même classe) ; le jeu comme fin en soi (« autotélisme ») ne devant pas être récupéré à des fins didactiques (ce qui nous éloigne des jeux pour apprendre comme sont les jeux de rôles en psychosociologie) ; le jeu comme générateur de plaisir et pas de souffrance et d'exhibition d'un mal-être (ce qui nous éloigne de tentatives excessives et mal contenues, de dépassements forcés, de prouesses concernant les personnages ou de visées thérapeutiques : dérives psychodramatiques par ex.).

Dès lors qu'elles sont considérées comme des jeux, ces « activités d'expression » (ici dramatique) doivent être analysées comme d'autres jeux et l'analyse de leur pratique ne doit pas relever d'un domaine réservé à des techniciens car elles s'articulent (pour les animateurs) sur les mêmes principes éducatifs fondamentaux.

Si l'on cherche à les situer, plutôt qu'indiquer des catégories étanches, on peut suggérer (dans le sillage de *Caillois*) de considérer l'existence de « pôles », aussi bien au niveau des attitudes des joueurs, de la nature des propositions que de l'âge de ces joueurs / « actants ».

2 - Faire d'abord **une distinction entre créativité et création**

Sur ce schéma plus on va vers la droite, plus l'activité pratiquée par celui qui « crée » s'éloigne du jeu et plus cette activité devient « art »... nécessité, et contrainte implicite. (Le jeu étant considéré comme un espace particulier existant librement par intermittence et ne se confondant pas, pour l'individu - joueur, avec son espace quotidien, avec sa vie « réelle ».)



Plus on va vers la gauche, plus l'activité créative se nourrit d'imitation, de recombinaisons d'éléments, de reprises, de métissages, et s'apparente à une pratique de joueur, d'amateur (sans connotation péjorative) et qui n'est pas sans liens avec l'activité spécifique de l'enfant.

Et si l'on voulait complexifier un peu on pourrait d'ailleurs introduire dans chacune de ces deux grandes zones d'activités tournées vers la créativité et vers la création deux autres pôles : un pôle convergence imitation / convivialité / groupe d'une part et un pôle divergence, nouveauté, prise de risques, solitude d'autre part.

Pour moi, ce qu'on appelle habituellement « activités d'expression », ce sont des activités ludiques mettant en jeu la créativité dans les domaines ou disciplines qu'on qualifie d'artistiques lorsqu'ils sont investis par des créateurs, des artistes (« beaux-arts » en particulier).

À noter avec **D.W. Winnicott** (qui utilise indifféremment les deux termes créativité et création) mais aussi avec **Tony Lainé** que la créativité peut s'exercer dans bien d'autres champs que celui de l'artistique... et qu'il n'est pas besoin de tout relooker en pratiques artistiques (à la **Jack Lang** : Tous des artistes !) pour valoriser ces activités.

La conséquence pratique, (même si ces démarches s'enracinent dans des aspirations humaines identiques) c'est qu'il est dangereux (comme le font certains psychanalystes) de confondre créer et Créer⁽¹⁷⁾ et transférer ce qui a trait aux activités de création et à l'activité de créateur (dynamique, exigences, conditions de « production »...) sur ce qui a trait à l'activité créative de joueur et aux « activités d'expression » qui pour importantes (vitales mêmes dirait **Winnicott**) qu'elles soient, restent des jeux.

■ QUELLE APPROCHE DES ACTIVITÉS DRAMATIQUES ?

J'ai bien conscience qu'en faisant référence aux seules activités dramatiques, et à quelques autres activités limitrophes, je suis loin de couvrir l'ensemble des activités qu'on dit d'expression. Mais même si des différences importantes existent entre disciplines artistiques, (on peine le plus souvent seul et pour laisser une trace qui ne sera pas éphémère - on chante et on fait de la musique en groupe, en empruntant souvent à un répertoire pré-existant, pour être bien ensemble plus que pour créer - on danse parfois à partir d'un mouvement emprunté au quotidien pour être regardé par d'autres mais sans souci de communiquer un message très explicite, qui soit reçu sans ambiguïté par tous...), malgré

17. Ces infinitifs « créer » qui renvoient au pouvoir octroyé à Dieu et qu'on peut difficilement remplacer par « produire » (qui associerait inévitablement à la logique de l'économie culturelle) sont pour moi d'un emploi difficile. Et « inventer », (dans le sens de découvrir quelque chose de préexistant), est, dans le domaine dramatique, peu explicite.

cela ces différences entre disciplines sont moins importantes que ce qu'elles ont en commun et les transpositions, le passage d'une à l'autre⁽¹⁸⁾, est d'ailleurs facile et éclairant. N.B. À aucun moment il ne sera question ici de « productions » abouties / « d'objets artistiques » produits et de leurs qualités respectives mais des processus et des intentions des participants. C'est le processus plus que l'aboutissement final que l'on considère et on se situera toujours dans une succession d'essais ; rien ne sera jamais définitivement fixé.

1 - D'abord insister sur les éléments de continuité mais aussi de rupture qui existent entre une activité centrée sur l'expression (et sur soi) et une activité centrée sur la communication (et sur les autres).

L'acte de représentation comporte des degrés⁽¹⁹⁾ : la re-présentation qui est toujours une tentative de séparation, de mise à distance dans l'espace et aussi dans le temps (cf. représenter) le joueur peut l'effectuer :

- d'abord pour lui-même, pour se comprendre (passage à l'écriture, dessin d'un projet, imitation incarnée pour la voir, l'entendre... l'objectiver)
- elle peut être réalisée en ayant un souci de lisibilité mais simplement pour ses partenaires de jeu, pour être compris d'eux et susciter (dans le jeu), leurs réactions.

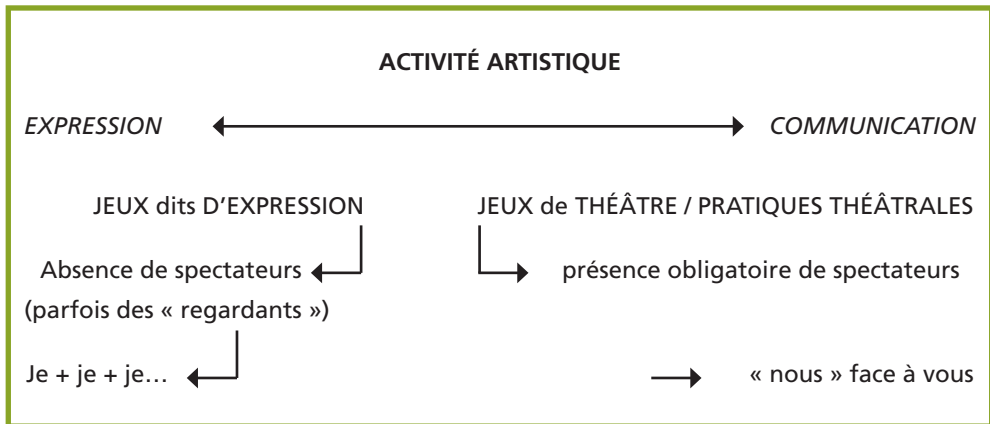
Et dans l'un et l'autre de ces deux cas il me semble qu'on est essentiellement dans une démarche d'expression, centrée sur l'individu / les individus-joueurs et la découverte.

Lorsqu'on représente (et le plus souvent en groupe) pour d'autres, en direction de gens qui peuvent être connus et proches mais qui sont extérieurs aux essais, il en va autrement. Cela nécessite que les joueurs mènent un travail préalable de clarification, d'écriture, de lisibilité pour que leurs spectateurs comprennent sans trop de confusions ce qu'ils proposent ; on bascule alors d'une activité centrée exclusivement sur la recherche et l'expression « entre sois » à une activité centrée sur la communication de quelque chose et sur la rencontre /confrontation avec d'autres. Il y a nécessité de transposition, de nettoyage, de théâtralisation.

Pour moi c'est la simple présence de ces autres, (qu'on ne peut pas ne pas prendre en compte) de ces personnes qui se trouvent dans un rôle particulier, celui de spectateurs (plus ou moins actifs mais pas de simples « regardants »-stagiaires travaillant en compagnonnage), qui change tout et qui fait justement que l'on est dans le théâtre, dans l'espace des formes théâtrales, spectaculaires, et dans le champ explicite de la communication.

18. À l'heure des métissages artistiques, de l'interdisciplinarité et de la multimédiation, ces transferts sont, au niveau du « faire » mais aussi et surtout sur le versant du « voir-recevoir », toujours praticables. En stage, au fin fond de l'île d'Oléron, faute de pouvoir aller au théâtre, on peut toujours écouter / faire découvrir par exemple des musiques actuelles ou plus patrimoniales, (enregistrées / virtuelles on mieux, « vivantes ») et à plusieurs, échanger / mettre des mots sur des ressentis personnels, en mutualisant ainsi des héritages C(c)ulturels multiples, permettant l'ouverture de chacun à d'autres sensibilités, aux « goûts des autres ».

19. On pourra lire à ce propos un texte ancien de **Dominique Oberle** : « La représentation ».



Ce repérage simple, radical (présence instituée de spectateurs => formes théâtrales) étant affirmé, il faut quand même redire que pour être dans le champ de la « communication », les « jeux de théâtre » n'en restent pas moins (pour ceux qui en sont les acteurs) très chargés, dans l'esprit des individus et dans les faits, de ce qui relève de l'expression⁽²⁰⁾.

Même lorsqu'il y a nécessité et volonté affichée⁽²¹⁾ de communication ponctuelle d'un groupe à d'autres, de jeu pour d'autres, comme c'est le cas dans les pratiques théâtrales d'amateurs qui s'apparentent, pour moi, à des « jeux de théâtres » plus qu'aux pratiques théâtrales des professionnels (du moins le plus souvent, car dans la diversité il existe des « grands amateurs ») ces activités créatives restent finalement prioritairement centrées sur la / les personnes, le / les groupes de joueurs et la proximité : en passant à la communication, « expression pour d'autres », on a conservé beaucoup des scories de ce qui faisait l'expression « entre sois ».

C'est d'ailleurs à partir de ces critères psycho-sociaux que les subventionneurs ont longtemps identifié le Socioculturel (relevant de « Jeunesse et Sports ») par différence avec le Culturel (du ministère de la Culture) centré lui sur les œuvres, la création, le patrimoine et les artistes.

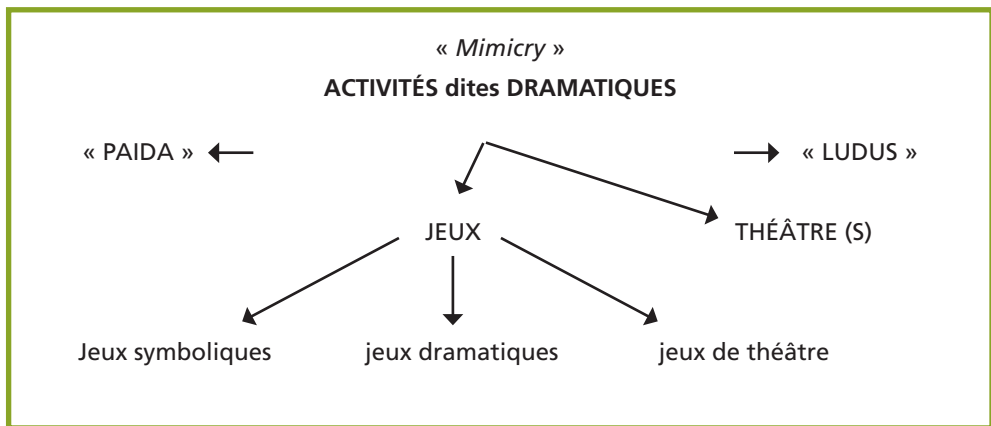
20. Ici, « exprimer » c'est toujours « s'exprimer »...et se faire reconnaître.

21. « affichée » car toute tentative d'expression vraie à un destinataire implicite. « Je » s'adresse toujours à quelqu'un.

2 - Pour ce qui est des activités dramatiques je propose (nous proposons, me semble-t-il) de repérer 3 grandes zones de jeux :

Roger Caillois, qui retient 4 attitudes génériques de joueur, rattache les activités dramatiques à ce qu'il nomme « mimicry »⁽²²⁾ et qu'on peut associer au mimétisme, au simulacre, à un « faire comme si » (qui, pour nous, au niveau des A.D., n'est pas du « faire semblant »), à un « jouer à être un autre » (que l'on ne confond pas avec un simple « paraître »).

En empruntant toujours à **Caillois**, on peut baliser un de ces champs des activités humaines qu'est la « mimicry » en valorisant deux grands pôles : d'un côté à gauche la « paidia » (principe de turbulence de fantaisie, de chaos...) de l'autre, à droite « le ludus » (qui représente les règles, les obstacles, les conventions, le socialisé...)



S'il est utile de repérer, au niveau des contenus, différentes formes d'activités et intéressant de pouvoir situer d'autres activités proches, c'est parce que ces activités :

- **a/** ne font pas appel aux mêmes aptitudes ou compétences de la part du joueur (notamment en ce qui concerne la maîtrise du temps, la projection-anticipation, la capacité à négocier, la conscience-maîtrise de l'image produite) et donc qu'elles doivent être choisies (comme les autres propositions) en fonction des âges, des structures, des demandes ;
- **b/** n'exigent, de la part des animateurs (et des formateurs) ni les mêmes démarches d'accompagnement, de positionnement des personnes, ni les mêmes aménagements / espaces ;
- **c/** ne répondent pas aux mêmes besoins et ne prolongent pas chez les participants les mêmes désirs et que leur programmation dans des stages qui sont généralistes implique un certain équilibre calculé ;

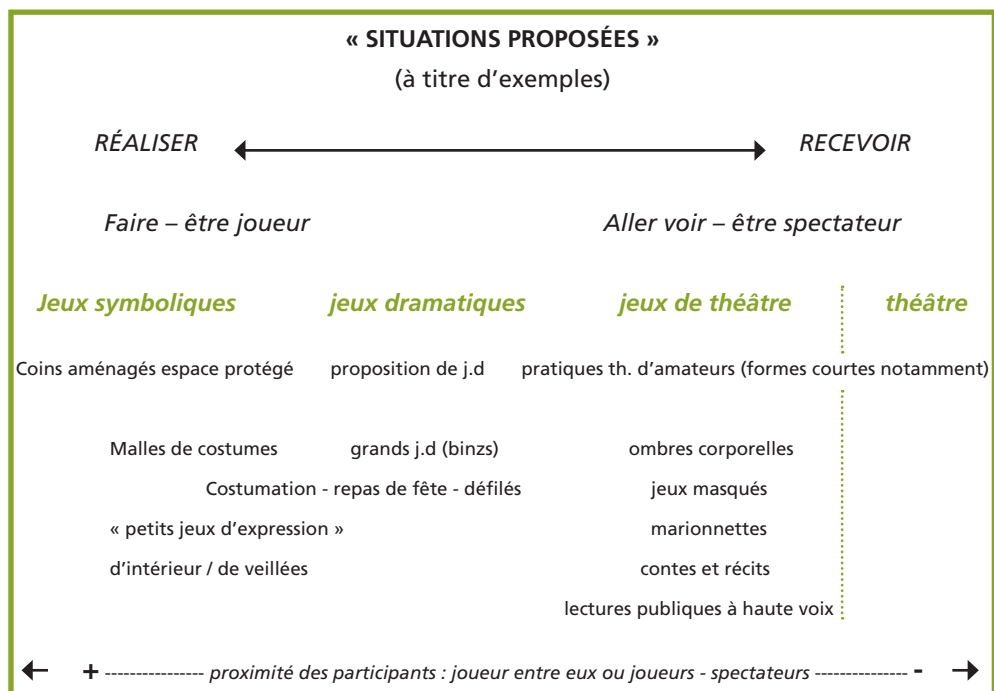
22. Caillois détermine 3 autres attitudes latrantes : l'agôn (la compétition) l'ilinx (le vertige) et l'aléa (le hasard)

- *d/* ne bénéficient pas toutes de la même vogue et que certaines (faute d'avoir été relayées sans dérivés) sont injustement tombées en désuétude (je pense au « jeu dramatique » par rapport au théâtre).

Et il faut bien voir que ce repérage qui permet de faire des choix pertinents et justifiables au moment de la « Réflexion » (et pas simplement de faire du remplissage aveugle en déversant de nombreuses propositions de savoirs faire) ne demande pas de véritable technicité disciplinaire.

3 - Faire et Voir ou plus généralement « RÉALISER » et « RECEVOIR », en activité dramatique comme ailleurs, sont deux activités distinctes mais complémentaires

Pratiquer, faire, jouer, que je regrouperai sous le terme *Réaliser* sont des activités créatives qui le plus souvent ne nécessitent pas la présence de « regardants » : c'est le cas des jeux symboliques et des jeux dramatiques (sauf, pour ces derniers, dans certaines situations en particulier didactiques, stages notamment). Mais il n'en va pas de même pour les formes théâtrales (théâtre(s) et jeux de théâtres notamment) qui ne peuvent exister sans « spectateurs » (quelle que soit la « poétique » référente) question que nous avons déjà abordée.



Ces spectateurs ou plus globalement ces récepteurs ne sont pas et ne doivent jamais être considérés comme passifs (ceci quels que soient les codes culturels qui régissent la représentation en Occident) et ils ont un rôle indispensable de groupe-partenaire dans l'existence du spectacle vivant.

Auditeurs de concerts, spectateurs de théâtres, de jeux de théâtres ou de ballets et au-delà, visiteurs d'expositions de peintures, de sculptures, de photos, tous doivent être vus comme des praticiens d'une activité qui consiste à **Recevoir** (et non, cette fois à réaliser, à faire, à produire). Et les « émetteurs » doivent se soucier du fait qu'ils conservent ce rôle actif.

Or, si réaliser / faire s'apprend (partiellement au moins), recevoir nécessite également si ce n'est une école du spectateur, du moins des apprentissages et des mutualisations de « vécus ».

C'est la relation à l'environnement artistique (environnement qui fait partie d'un environnement **C**ulturel et/ou **c**ulturel plus global) qui se trouve alors posée ; et c'est tout le volet « accompagnement culturel », sensibilisation / formation à l'accompagnement culturel qu'il faut envisager aussi bien au niveau des actions de terrain menées par les animateurs que des stages de formation initiale encadrés par les formateurs des différentes associations territoriales. Dans cette perspective active, les relations existant entre les pratiques de joueurs / réalisateurs et celles de spectateurs / récepteurs doivent être réexaminées.

Réaliser et Recevoir sont les deux volets complémentaires d'une même action éducative et sur lesquels un travail conjoint de réflexion (Réfléchir) doit être mené.

(Ce qu'entre nous on a appelé les 3 **R**... Ne manquons pas d'**R** !...)

Mais c'est là une question beaucoup plus générale qui touche à l'orientation ou à la réorientation des formations en faveur d'un « recevoir » actif, c'est-à-dire à la relation à établir avec les environnements et les patrimoines collectifs et individuels.

partie 3

Expressions

L'IMAGE ET L'AGIR

Entretien avec Tony Lainé

Cet entretien a été publié dans le n° 460 de *Vers l'éducation nouvelle* de juin 1993, quelques mois après la disparition de Tony Lainé. Il a été donné en mai 1992 aux Ceméa pour la préparation du congrès des Ceméa de Strasbourg auquel il devait participer.

En 1971, lorsque **Tony Lainé**⁽²³⁾ donne l'AGIR⁽²⁴⁾, texte qui va devenir une des principales références des Ceméa, il ne travaillait pas encore sur et avec l'image. À cette époque, la vidéo, les jeux vidéo, l'informatique interactive n'existaient pas et la télévision ne trônait pas encore dans chaque foyer. Psychiatre devenu depuis un homme de médias, souvenons-nous entre autres de l'émission « l'amour en France », **Tony Lainé** utilisait couramment la télé, la vidéo et l'ordinateur comme des instruments thérapeutiques avec les enfants psychotiques de l'hôpital du Pradon.

Dans cet entretien avec **Roland Woerner**, il parle de ces nouvelles pratiques culturelles et de leur rapport avec l'Agir. Les passages de l'Agir qui nous ont particulièrement interrogés quant à l'inscription d'activités liées aux médias et à l'informatique dans une telle réflexion sur l'Agir figurent en citation avant les propos de l'entretien qui s'y rapportent.

« La station debout chez l'homme a permis, d'une part la libération de la main pour une action sur le monde, d'autre part le développement du cerveau dans sa partie antérieure laquelle supporte justement les centres qui vont jouer un rôle fondamental dans le développement de l'intelligence. Dans toute l'histoire de l'homme, la main apparaît comme un instrument premier, fondamental, qui va dicter tous les rapports de l'homme au monde, et en particulier dans le sens de l'action du travail, du faire. »

PEUT-ON DIRE, DE FAÇON ANALOGUE, QU'AVEC LES NOUVELLES TECHNOLOGIES INFORMATIQUES, LE CERVEAU SE LIBÈRE D'UNE PART DE SA FONCTION DE STOCKAGE DE DONNÉES ET DE RATIONALISATION DE TYPE LINÉAIRE INDUITE PAR L'ÉCRITURE – LIBÉRATION QUI POURRAIT PERMETTRE À DE NOUVELLES FORMES D'INTELLIGENCES DE SE DÉVELOPPER ?

On peut effectivement penser qu'on a désormais atteint un cran de plus pour dégager l'intelligence de l'adhérence aux limites écriture-espace, pour qu'elle puisse jouer plus large.

23. (1930-1992) Psychiatre et psychanalyste, en 1968 il a ouvert le service de psychiatrie infantile de Poitiers et a été, à partir de 1971, chef du service de psychiatrie infantile de l'hôpital Barthélemy-Durand à Étampes et de l'institut médico-pédagogique du Pradon à Sainte-Geneviève des Bois. Dès les années 1960, il s'était impliqué dans les Ceméa ; il a nourri les débats du secteur santé mentale.

24. Texte à retrouver dans le volume n° 2 de la série Textes de références, intitulé « L'activité »

Je suis particulièrement frappé par les aptitudes des enfants à découvrir immédiatement dans ces machines des instruments précieux, avec lesquels ils engagent des relations actives.

Et non seulement les enfants : pour l'écriture, par exemple, l'ordinateur est un instrument merveilleux. Avec le traitement de texte, on retrouve quelque chose d'artisanal, on peut polir le texte, le raboter, l'arrondir, plus facilement qu'avec la plume.

C'est un instrument qui permet de se trouver devant un matériau-langage, comme si c'était un matériau-chose, et de le travailler.

Cela développe la créativité des gens.

« [...] le premier rapport n'est pas conditionné à une rencontre permettant à l'enfant de voir, d'observer, ni même de percevoir par le tact. C'est un rapport qui doit être centré sur l'action propre de l'enfant, sur les choses, c'est-à-dire sur le faire, la manipulation. C'est à partir de mouvements vers les choses et des mouvements qui visent à manipuler, à transformer, à combiner, à enchaîner les choses que le premier rapport de l'enfant au monde, moment essentiel dans son développement psychologique, va pouvoir se développer ».

■ AVEC LA PLACE GRANDISSANTE DANS LA VIE DE L'ENFANT QU'OCCUPE L'ÉCRAN, QU'IL SOIT INFORMATIQUE OU AUDIOVISUEL, Y-A-T-IL MOINS D'AGIR, OU UN AGIR AUTREMENT ?

Il y a de toute façon une manière d'agir dans le fait de penser. L'agir débouche sur des activités de pensée, qui ne sont pas forcément rationnelles et efficaces, mais créatives. Cela procède de l'association d'idées, d'images, de même que le cinéma. L'instrument audio-visuel crée de nouveaux objets culturels, auxquels l'enfant adhère autant qu'aux signes parlés.

Les enfants se posent des questions essentiellement philosophiques : c'est quoi l'espace, l'infini, le temps ? Et la télé apporte des réponses à ces questions bien plus que l'école. C'est là l'intelligence des producteurs d'émissions. Dommage que les adultes ne sachent pas élaborer ces réponses « avec » les enfants.

Toutefois, l'idéologie de l'utilitaire et de la gestion occupe une place grandissante dans notre environnement, et très précisément dans le champ social.

Il faut éviter que l'informatique, qui est en accordage avec l'économisme de l'utilitaire et de la gestion, ne contamine notre culture, nous rende passif envers elle.

Dans le même temps qu'on empêche d'agir, on empêche de penser au sens de la créativité. On dit tellement souvent « il ne faut pas rêver ! » On oublie que la rêverie est une forme d'action indispensable à l'action. Il y a une calomnie contre la rêverie et la créativité, qui est préjudiciable à l'insertion.

L'insertion n'est pas l'école, le travail, le métier. C'est là une vision dangereuse.

Il n'y a pas d'insertion sans développement de la créativité.

« Dans son action sur le monde, dans cette situation où l'enfant se trouve d'inventer, de faire, d'agir à partir d'objets, dans cette production qui va du simple au plus complexe et dont la production graphique, le dessin, ne doivent pas être dissociés, si l'on veut bien lire les choses d'une manière attentive, on découvre que l'enfant met quelque chose de lui-même. Une chose produite par un enfant n'est pas extérieure à cet enfant. Elle contient un peu de lui, elle a sa marque, plus que sa signature. L'objet fabriqué supporte, contient, retient le don que l'enfant lui fait ».

■ SI L'ON CONSIDÈRE QU'IL Y A UN « AGIR TÉLÉ-ÉCRAN », QUELLES CHOSES DE LUI-MÊME L'ENFANT PEUT-IL Y METTRE ? QUEL EST L'OBJET FABRIQUÉ ?

Déjà, quand l'enfant lit un livre, il reconstruit une réalité comme s'il ré-écrivait l'histoire, avec ses propres images, avec les voix qui l'habitent.

Avec l'audio-visuel, c'est encore plus précis. Entrer dans un film, c'est devenir réalisateur du film. Des projections s'établissent. Le créateur, est-ce le metteur en scène ou celui qui regarde l'œuvre ? Le véritable pouvoir sur l'œuvre, c'est le spectateur, le lecteur qui l'a. Le spectateur en tant que critique est secondaire par rapport au spectateur en tant que créateur, quand il y trouve ses propres émotions et dialogues. Il n'y a pas de public, seulement des créateurs face à un objet qu'on reconstruit.

On peut favoriser un tel processus en apprenant aux enfants comment se servir de la télé. Parmi les enseignements fondamentaux, il y a : faire des enfants de bons téléspectateurs. C'est quand on se bat avec quelque chose qu'on commence à s'y entendre.

Quand on travaille avec un caméscope, on acquiert un regard d'initié, on n'est plus contraint dans une position passive. Le regard devient différent, on sent le film, il n'y a plus de lecteur.

« [...] mettre l'enfant en situation d'agir en suivant le cours de son propre besoin, de retrouver son besoin, de s'exprimer, de se faire comprendre et de donner à son imagination, son invention et son phantasme. La dimension thérapeutique tient alors au fait que dans les productions ainsi conçues l'enfant projette son phantasme, parfois même des représentations meurtrières, ou comme on dit dans notre jargon, mortifères, c'est-à-dire qui portent avec elles la mort et ce que l'enfant a dans la tête. L'enfant maîtrise ainsi son phantasme en l'extériorisant. L'objet fabriqué permet l'extériorisation d'images, de phantasmes qui jusqu'à présent étaient intériorisées et qui à ce titre faisaient mal à l'enfant et le mettaient en danger »

■ EXISTE-T-IL UNE DIMENSION THÉRAPEUTIQUE POSSIBLE PAR LA PRATIQUE DE L'ÉCRAN ? COMMENT L'ENFANT PEUT-IL Y MAÎTRISER SON PHANTASME EN L'EXTÉRIORISANT ?

Avec les enfants jeunes, un tel travail thérapeutique passera plutôt par leur propre production.

Grâce à la vidéo, des enfants avec lesquels je travaille peuvent-être les metteurs en scène de leurs propres mouvements.

Un exemple : devant la vidéo, une fillette autistique a installé un baigneur à qui il manquait la tête, un bras et une jambe, puis elle a enfourné une autre jambe dans le trou béant qui était à la place de la tête manquante. Cette fillette avait été hospitalisée d'urgence pour un accident infectieux post-natal. Le médecin avait parlé de crises d'épilepsie, mais la maman, angoissée, avait entendu « hémiplégie ». À partir de ce jour-là, l'enfant a souffert d'une paralysie effective d'une jambe et d'un bras, et d'une anorexie mentale. En une image, la fillette condensait et figurait maintenant cette histoire d'hémiplégie et de béance alimentaire : la jambe venait faire obstacle à la bouche.

Si l'on veut considérer la pratique de l'écran seulement, ce sera un peu comme dans le travail du conte.

À travers les images de Peter Pan, il y a un travail extraordinaire à faire.

Peter Pan est un enfant singulier qui ne veut pas grandir, qui n'obéit pas aux lois de la pesanteur, comme s'il était un ange, hors d'atteinte.

L'auteur, journaliste écossais, contemporain de *Freud*, explique dans d'autres écrits, à propos d'enfants perdus, qui volent, comme le fait Peter Pan : « imaginez une mère qui aurait oublié de peser son enfant. Il suffirait alors d'un courant d'air pour qu'il s'envole ». Et lors d'une table ronde à la prison de Fleury, avec les mères qui gardent leurs bébés dix-huit mois avec elles, celles-ci me parlaient de leurs rêves, comment ils se transmettent à leurs enfants.

Puis elles m'ont demandé un conte, je leur ai raconté Peter Pan, certaines femmes se sont effondrées, pleurant, disant : « c'est mon histoire ». Il est vrai que la question du poids qu'on nous donne est considérable : l'amour qu'on a reçu, capital premier, est indispensable.

Pour un travail analogue avec des adolescents, ce qui conviendra c'est « Les ailes du désir », de *Wenders*, où il s'agit du passage à l'âge adulte, du changement de statut. Les adolescents ont soif de symbolique, la télé convient pour cela.

Quand on travaille la vidéo ou la télé avec des enfants, il faut prendre le temps d'un espace de parole à propos de ce qu'on fait. Il ne faut pas enfermer le message de la télé dans sa réalité spécifique, mais le relier au langage : « mettre des mots sur », comme on dit, est d'une importance considérable. Il y a du sensuel dans la perception d'image, mettre des mots sur ce qu'on ressent est vital. Il y a bien, alors, un objet produit.

« Quand un enfant projette son imagination dans un objet qu'il fabrique et quand il le donne, [...] il établit avec vous un rapport dans lequel il s'est mis lui au niveau de ses mauvais ou de ses bons objets. Mais accepter le don de l'enfant ou accepter qu'un objet entre dans un circuit ou il est exposé, apprécié, exhibé, vendu, tout cela prend un sens, non pas par rapport à notre conception de la socialisation mais par rapport à la vie fantasmatique et imaginaire profonde de l'enfant. [...] La production d'objets doit être repensée en fonction de cette projection, de cette extériorisation qui part de la vie fantasmatique de l'enfant et qui est dictée par elle ».

LES PRATIQUES DE PRODUCTION VIDÉO AVEC LES ENFANTS SE GÉNÉRALISENT À L'ÉCOLE, DANS LES ACTIVITÉS DE LOISIRS. PEUT-IL Y AVOIR COMMUNICATION CONTENUE DANS DE TELLES PRODUCTIONS D'ENFANTS, À CÔTÉ OU EN PLUS DE LA CIRCULATION DE L'OBJET PRODUIT ? À QUEL ÂGE PEUT-ON RÉELLEMENT COMMUNIQUER AVEC QUELQU'UN D'ANONYME ?

À cet égard, les enfants n'ont pas plus de difficultés que les adultes. Ils ont l'habitude d'être en relation avec quelqu'un d'invisible, qui est leur double.

Communiquer avec quelqu'un qu'on ne connaît pas, c'est comme écrire. On écrit toujours à quelqu'un d'absent. C'est cela l'angoisse de l'écriture, et non la page blanche. C'est comme la mort, on est toujours tourné vers un destinataire qui prend l'apparence de la mort. Pouvoir conjurer cela, et s'adresser à l'absent, c'est entrer de plain-pied dans la communication créatrice.

Quand on veut montrer quelque chose de soi à l'autre, on traite le narcissique. L'image, encore plus que le reste, est en rapport avec le narcissisme.

Sans pour autant être béat d'admiration, toute pédagogie doit soutenir le narcissisme des enfants, afin de développer ses potentialités. La vidéo permet cela.

« Comprendre les besoins des enfants est très difficile mais c'est l'essentiel de la formation de l'éducateur : trouver quels sont les besoins à chaque moment, dans chaque geste, dans chaque situation, dans chaque objet produit. Cela nécessite une formation collective branchée sur la pratique et une réflexion permanente dans une situation d'équipes interdisciplinaires. [...]

Il ne faut pas concevoir des activités figées, parce qu'à ce moment-là, c'est notre désir à nous, cela n'a rien à voir avec le désir de l'enfant ».

■ COMMENT TRAITER LES OBJETS DES NOUVELLES TECHNOLOGIES DE COMMUNICATION SI ON NE VEUT PAS EN FAIRE UNE COMÉDIE, UNE ACTIVITÉ FIGÉE, PRÉCONÇUE À PARTIR DE NOTRE DÉSIR À NOUS ET QUI N'A RIEN À VOIR AVEC LE DÉSIR DE L'ENFANT ? ET DANS QUELLE SORTE D'ÉQUIPE INTERDISCIPLINAIRE ?

Dans le besoin des enfants par rapport à l'écran, il y a un besoin de s'identifier, de vivre des aventures, d'être acteurs, plus même que metteurs en scène. Un besoin d'être reliés à des objets culturels qui peuvent être conquis plus rapidement, plus facilement que les objets de l'école.

Le premier travail est toujours de démystifier les instruments de communication, en mettant leurs ressources au service des enfants. Qu'ils entrent d'abord en action, et qu'ensuite ils découvrent les ressources.

Le danger est surtout de travailler pour de rire, pour de faux, c'est-à-dire qu'on se foute de leur gueule. La garantie essentielle, c'est donner de réelles responsabilités, un rôle de direction à ces metteurs en scène que sont les enfants.

Et qu'à côté des professionnels de la pédagogie et du soin, il y ait les créateurs eux-mêmes, les artistes, les professionnels de la vidéo, et qu'ils se mettent au service des enfants.

Avec eux, c'est pour de vrai, ils en donnent le label.

« Une activité permet aussi l'identification [...] par rapport à l'adulte [...]. Il faut faire attention à ne pas reproduire le monde des adultes dans son actuelle surdité vis-à-vis des enfants. [...] Il faut donc d'abord que l'adulte lui offre une image qui soit, non pas repoussante, mais attirante, pour qu'il ait le désir de s'identifier à l'adulte. [...] Il faut être en bonne santé pour être une image d'identification correcte vis-à-vis de l'enfant [...] ».

■ OFFRIR AU DÉSIR DE S'IDENTIFIER DE L'ENFANT L'IMAGE D'ADULTES EN BONNE SANTÉ. QU'EST-CE QUE CELA VEUT DIRE, SI L'ON VEUT L'APPLIQUER AU RAPPORT AUX MÉDIAS ?

À propos des conditions de l'image identificatoire, je dirais maintenant qu'il faut « présenter une image positive » plutôt que « être en bonne santé ». Parce que le discours sans passion est rejeté par les enfants. Le discours emprunté, opportuniste, ils l'imitent, en le tournant en dérision. Lors d'une enquête dans des écoles, les enfants m'ont confié que leurs émissions préférées sont celles qui les entraînent le plus loin possible dans l'espace, dans le temps, dans le temps ancien, la préhistoire. Deux personnalités revenaient souvent : **Haroun Terzief** et **Paul-Émile Victor**. Ces deux hommes tiennent un discours passionné, de sens, d'aventure, avec un message. Ils ont quelque chose à dire, ils ont des idées éthiques et écologiques.

Maintenant, c'est Kouchner leur héros, à cause de son courage, de sa fermeté, de son parler vrai.

« [...] la réalité des rapports de l'homme au monde commence par les rapports de l'homme aux objets, de l'homme aux choses, de l'homme à la nature qui l'entoure. C'est sans doute à partir de cette première réflexion que s'expliquent et se justifient l'intérêt et le désir que nous (les personnels psychiatriques) avons de travailler avec les Ceméa. Je pense en effet que les Ceméa placent au centre de la formation de la personne, l'agir, le faire, c'est-à-dire une certaine tendance, une certaine manière d'être de l'homme dans le monde qui lui permet d'aller de plus en plus vers sa liberté, son autonomie, vers une certaine indépendance par rapport à la nature qui l'entoure ».

■ PARMIS CES OBJETS ET ENVIRONNEMENT, LA TÉLÉ ET MÉDIAS EN GÉNÉRAL OCCUPENT UNE PLACE GRANDISSANTE. VOUS-MÊME AVEZ, AVEC DANIEL KARLIN, PRODUIT L'AMOUR EN FRANCE. QUELS SONT LES PROMESSES D'UNE CULTURE-MÉDIAS, QUELLES SONT LES CONDITIONS DE TELLES PROMESSES ? QUELS EN SONT LES RISQUES, ET LES VIGILANCES QU'ILS IMPLIQUENT ?

Avec *Karlin*, nous faisons des émissions de télé depuis 21 ans.

Notre objectif a toujours été d'ouvrir le débat, de solliciter quelque chose du panorama intérieur des gens : les chaînes sont regardées à l'intérieur de la maison. On dit bien mon intérieur. C'est un rapport intérieur qui s'élabore avec les images de la télé.

Au lieu de se contenter d'être un spectacle scandaleux, la télé peut devenir le médiateur de grands débats, sur la citoyenneté, la créativité, le rapport à l'environnement, à l'enfant.

Il y a un choix politique à faire : télé pour faire de la publicité et de l'argent, ou télé-forum, ce qui supposerait qu'on aille plus loin dans l'interactivité.

Il faut y réfléchir très sérieusement, et que le peuple se saisisse de ces moyens qui existent. Après « La raison du plus fou », il y a eu plus de cent débats, pour poser le problème de la folie et de la capacité de la société d'accueillir cette folie.

Avec l'amour en France, au-delà des questions de l'amour, il s'agissait de faire réfléchir au rapport à l'autre, à l'altérité, au sentiment de l'autre.

L'éthique commence par cela : comment vivre avec l'autre sans rien altérer à sa subjectivité, ni à celle de l'autre. C'est une question en crise : jusqu'à présent, pour établir un tel corps de savoir, on faisait référence à des principes d'essence divine, comme la charité, ou même le service public.

Cela ne fonctionne plus.

Les êtres humains, pour établir un ordre de référence, ont besoin de répondre à la question « de quoi est fait l'homme ? » Une réponse, de type fascinant, voit l'homme comme

un animal sophistiqué, déterminé par des données, génétiques et organiques. L'autre est que l'homme est essentiellement fait de parole, de circulation de langage, de circulation d'imaginaire, de créativité.

Les Ceméa doivent porter un tel questionnement, aider à chercher des réponses, des points de référence.

« Le développement de l'action de l'homme sur le monde a introduit dans sa vie les rapports sociaux, c'est-à-dire la substance de la vie psychologique. Cela a introduit aussi le langage qui signifie et identifie l'homme mais qui dépend aussi de ce premier agir. [...] On sait que les centres nerveux du langage occupent une très grande surface du cortex cérébral. Ils sont en étroite corrélation et situés à proximité des centres nerveux moteurs de la main eux-mêmes très développés. [...] L'homme au travail et l'homme dans le langage, ce sont deux chaînons qui sont absolument solidaires. L'un ne prend de sens sans l'autre. [...] C'est à partir d'une action que le réel va se construire [...]. L'intelligence [...] se structure avec l'installation dans la vie psychologique de l'enfant des grandes notions psychologiques comme l'espace [...], le temps, le rythme, la succession, la causalité [...] ».

COMMENT SE CONSTRUIT LE RÉEL, QUAND UNE GRANDE PART DE L'ACTIVITÉ EST CAPTÉE PAR LA FICTION, OU L'IMAGE DE LA VIOLENCE ?

Prenons l'exemple des jeux informatiques. On peut considérer que les enfants s'y enferment, que ces jeux sont fascinants, comportent une pression aliénante, ont un rôle d'accoutumance, comme une drogue, et sont encadrés par les idéologies de la guerre, de l'argent, de la rentabilité, du pouvoir. Il s'agit effectivement d'une récupération du jeu. Mais ces jeux permettent aussi d'extérioriser l'agressivité et la créativité, de jouer la carte de l'identification. L'espace de jeu est relativement protégé des pressions et des exigences, et de l'environnement, et de l'extérieur. C'est un espace de détente.

Le jeu comporte aussi une dimension de résistance : même, tout en adhérant aux idéologies que comportent ces jeux, l'enfant développe une résistance à ces idéologies. Il y a toujours quelque chose qui s'organise par rapport à ces idéologies qui veulent l'influencer : une résistance à toute pénétration de sa personnalité. Alors, je ne suis pas trop inquiet. On ne sait jamais à qui ou quoi l'enfant s'identifie, et ce qu'il en fait. Il peut être en même temps captivé et hostile.

Ce que ces images de la violence nous renvoient en permanence, c'est que l'homme européen de notre temps est aux prises avec une question : « Comment va-t-on traiter les grands traumatismes de l'histoire ? » Nos générations ont vécu, enfants, la Seconde guerre mondiale, que nous portons toujours en nous.

Ça s'enfouit à l'intérieur comme des bombes à retardement. Les flambées de passions dans les pays de l'Est, les nationalismes, l'antisémitisme, procèdent comme une mise à

jour de ces bombes à retardement, devant les signaux de danger d'explosion. Le rapport de l'homme à la société est conditionné par ce qu'on va faire de ces traumatismes.

■ QUELLES MUTATIONS L'HOMME VA-T-IL SUBIR EN TANT QU'ÊTRE SOCIAL ? ET COMMENT VONT SE STRUCTURER LES NOTIONS D'ESPACE, DE TEMPS, DE RYTHME, DE CAUSALITÉ ?

Dans « L'Agir », la révolution humaine correspond au temps où l'homme devient acteur de sa propre évolution. Je disais alors : il n'y a pas de pédagogie sans action des individus sur leur environnement. Va-t-on maintenant parvenir à développer une telle situation ? Je suis frappé par la souffrance des adolescents de devoir vivre dans des villes construites sans rapport vivant avec les traces de l'histoire, à partir de besoins abstraits, de fonctions sociales. Ils ne peuvent pas creuser un trou avec un bâton dans une dalle de béton pour planter un arbre.

Les enfants sont de plus en plus fascinés par leur rapport à la nature, qui est le reflet de la vie intérieure, pulsionnelle, de ce qui reste à l'état sauvage. D'avoir à négocier que ce pulsionnel reste vivant, est fondamental pour eux. Il y a là un intérêt passionnel, de participer à des actions proches, promptement, qui traduit un besoin très marqué de retrouver des voies pour redevenir acteur dans son environnement immédiat. Il faut répondre à cela, sinon, on se trouvera en difficulté.

**« Danser, c'est lutter
contre tout ce qui retient,
tout ce qui enfonce, tout
ce qui pèse et alourdit,
c'est découvrir avec son
corps l'essence, l'âme
de la vie, c'est entrer
en contact physique
avec la liberté. »**

Jean-Louis Barrault

LA DANSE CONTEMPORAINE

David Le Breton*

Extrait de l'ouvrage *Anthropologie du corps et modernité*, publié aux Presses Universitaires de France en 1990. Ouvrage de référence sur les problématiques contemporaines du corps, il a fait l'objet de nombreuses rééditions depuis sa première parution.

La danse contemporaine est une pensée en mouvement, une écriture singulière de l'espace, un jeu de signes, elle n'est donc pas une vérité du corps, une spontanéité ou une énergie en liberté. Si elle n'est pas soigneusement codée comme dans la danse traditionnelle ou une danse de salon, elle n'est pas moins une construction mentale qui se joue à travers le corps, une intelligence physique du corps, à la manière d'une œuvre écrite dans la série cohérente des mouvements.

Elle construit d'ailleurs d'œuvre en œuvre une tradition en marche, une boîte à outils qui permet une lecture des spectacles, une analyse de leur apport, de leur fidélité à un style, de leur rupture, de leur métissage, ou de leur conservatisme.

Mais la danse contemporaine, contrairement au théâtre, manifeste une symbolique éloignée en principe des codes culturels qui alimentent la vie quotidienne, elle met en œuvre un corps libéré de la symbolique corporelle qui fonde les échanges de sens entre individus dans la vie courante.

Le corps du danseur n'est pas astreint à la communication, il est affranchi des contraintes de l'identité, même de celles du genre. Il n'est plus assujéti à un statut social, à une filiation, il se construit lui-même dans l'éphémère du geste à travers un jeu de signes.

La danse contemporaine est induction d'un sujet en suspens, créant l'espace et le temps où elle se produit, elle est invention de formes et de contenus, matrice éternellement renouvelée du sens plutôt que répétition du même.

** Anthropologue, sociologue, il est professeur à l'Université de Strasbourg. Il est l'auteur de nombreux ouvrages parmi lesquels L'Adolescence à risque (Autrement, 2002), Anthropologie de la douleur (Métailié, 2006), L'adieu au corps (Métailié, 2013).*

**« Le vase donne
une forme au vide,
et la musique au
silence. »**

Georges Braque

JEUX CHANTÉS, JEUX DANSÉS

Simone Bruguière*

Texte publié dans le *Dossier des Cahiers de l'Animation*, n° 4, en 1998.

Qu'importe leur appellation, pourvu que les enfants les pratiquent et que nous, animateurs, connaissions leur richesse et leur importance. Une voix... une relation... un vécu corporel...

La voix de sa mère, le bébé la connaît déjà avant sa naissance. Cette « musique maternelle », comme l'appelle joliment **Marie-France Castarède**, l'entoure, l'encourage et il y répond par ses vocalisations, ses sourires et son corps en mouvement. C'est une première forme de communication : l'expression modulée, les échanges vocaux. « *Les inflexions de la voix devançant de beaucoup les signifiants verbaux et instaurent un sens émotionnel avant le sens langagier* ⁽²⁵⁾ ».

■ « AU COMMENCEMENT ÉTAIT LE CHANT... » (MICHEL SERRES, LES CINQ SENS)

Cette relation mère-enfant est fondamentale mais elle n'est pas seulement vocale, elle est intimement liée à un vécu corporel. La berceuse accompagne le tendre geste de bercement, elle crée une « enveloppe » rythmique apaisante. Pour le bébé qui l'entend, elle rappelle et rend tout proche le « pli du bras, le nid du sein » de la maman ⁽²⁶⁾.

Un peu plus tard, une courte mélodie ou quelques phrases rythmées invitent ce petit enfant à partir en bateau, à sauter à cheval, à faire tourner le moulin, à cacher son pouce... ». En jouant, il découvre, selon son envie et à son moment, le plaisir d'une caresse, la joie d'un galop, une partie de son corps... mais, surtout, l'intérêt porté à sa personne et à ses découvertes. Pour l'aider à supporter ce trop plein de tendresse, il y a cette voix qui chante ou qui raconte, ces sonorités qui ouvrent une porte sur l'imaginaire, ce corps à corps chaleureux qui lui permet de ressentir : une émotion... un commencement... une fin... un déroulement continu... un événement rythmique... la durée d'un silence... le poids d'un accent... ses premières sensations musicales.

* Membre du groupe national Chant et Danse dans les années 1950 à 1970.

25. **Marie-France Castarède**, La Voix et ses sortilèges, *Confluents psychanalytiques*, Les Belles Lettres.

26. Berceuse, « Dodo ma câline », **Denis Bordat**, **Pierre Amiot**, Prends ta guitare Pierre, Éditions du Scarabée.

LES JEUX CHANTÉS

Traditionnellement et en filiation directe, les jeux chantés viennent relayer les jeux de nourrice. Ils s'adressent aux enfants qui ont acquis leur autonomie de déplacement et qui s'engagent sur la voie de la socialisation. Ils répondent, sous une forme ludique, aux besoins de courir, de sauter, de découvrir l'espace, de se mesurer à d'autres, de rire de ses expériences... et procurent, en outre, le plaisir du chant étroitement lié au mouvement. Il s'agit bien de jeux, variés et dotés d'intérêts diversifiés. Ils ont un grand avantage, celui d'être issus du monde enfantin et de se pratiquer sans aucun matériel.

Les mélodies, alertes mais simples, conviennent parfaitement « aux possibilités vocales et à la sensibilité musicale des enfants » écrivait **William Lemit** dans *Les Jeux chantés enfantins du folklore français*. Les évolutions, adaptées à leurs possibilités motrices, sont calquées sur la structure de la mélodie, tiennent compte des contenus rythmiques et dynamiques, utilisent des modes de déplacement familiers : marche, galop, sautillé, course... Au cours de ces jeux, l'enfant acquiert un réel comportement musical, tout simplement en vivant la chanson dans ses divers aspects.

COMMENT LES METTRE EN JEU

Si le jeu proposé est adapté aux compétences du groupe d'enfants, il doit se mettre en place rapidement, sans apprentissage laborieux, afin de conserver son dynamisme et son intérêt. C'est à celui qui propose le jeu nouveau (animateur, enfant plus âgé, petit groupe entraîné...) qu'il revient d'assurer la continuité et le caractère de la chanson car, au cours de leurs premiers essais, les enfants ne s'y associent qu'en partie étant préoccupés par l'exécution. Très vite, cependant, les joueurs s'approprient le chant et la maîtrise du déroulement du jeu, si le meneur sait s'effacer. Une fois bien connu, suivant leur âge, ils le joueront seuls. Ces jeux appartiennent aux enfants. Selon leurs désirs, ils les pratiqueront sous la forme établie à l'apprentissage ou les feront évoluer en négociant avec le groupe de nouvelles consignes ou évolutions.

POUR UNE BONNE UTILISATION

Il est indispensable de bien connaître tous les couplets de la chanson, de l'avoir vécue corporellement avec ses particularités de pas, d'évolutions, de consignes, de s'être interrogé sur les intérêts à sauvegarder.

Pour utiliser ces jeux, il faut les avoir joués. Une lecture du recueil, même très sérieuse, ne suffit pas. Le meilleur moyen de les retenir est de les pratiquer.

Le répertoire doit être suffisamment étoffé. S'il est vrai que les enfants aiment reprendre souvent les mêmes, il est vrai qu'ils apprécient aussi la variété.

Le choix tiendra compte, principalement, de l'âge des joueurs, de l'importance du groupe, des jeux chantés pratiqués précédemment, du temps et de l'espace dont on dispose...

« Mais quand j'avais sept ans, j'avais du mal à comprendre que je faisais réellement ce voyage. C'était plus important, pour moi, de l'écrire que de le faire. Comme si, en me contentant de le faire, je n'avais pas été suffisamment conscient, ou que quelque chose allait m'échapper »

J.M.G. Le Clézio
(Ailleurs)

L'ÉCRIRE EST LIBERTÉ

Bertrand Chavaroche*

Article rédigé à la suite d'interventions faites à l'Infop pour des travailleurs sociaux en formation et publié dans le n° 68 de *Vie Sociale et Traitements* du 4^e trimestre 2000, au sein d'un dossier consacré aux pratiques d'écriture.

Parler de l'écrire, de l'écriture, est à la mode aujourd'hui, ça n'a pas toujours été le cas. Les pratiques d'écriture sont valorisées et prennent selon les publics et les lieux des formes, des emplois forts variés, donnent des usages parfois très différents. Écrire pour lire, pour se former ; pour penser, apprendre, pour s'exprimer, pour exprimer, pour prendre la parole, pour résister pour se soigner, pour raconter. Seul point commun à toutes ces pratiques, la conviction que l'acte d'écrire est un acte de liberté, et ce à tous les âges de la vie. De l'école maternelle aux activités de loisirs pour le troisième âge. Écriture : formation, expression, résistance, thérapie, communication, profession... en classe, en atelier, en privé, en public...

Pour poursuivre ce propos, je vous invite à un pas de côté, que m'autorisent à la fois mon parcours et mes activités personnelles et professionnelles. Certes je suis bien en charge de deux publications de presse des Ceméa et exerce la fonction de rédacteur en chef, mais c'est aussi et d'abord en tant que poète, écrivain, que je parle ici. Et ce n'est donc pas mon intention de vous infliger un apport de technique rédactionnelle ou méthodologique ; plutôt vous livrer un regard poétique et philosophique, peut-être même métaphysique.

Il sera ici question de pensée et de penser, d'émotion et d'implication, mais aussi de mise à distance. Mais d'emblée un doute subsiste qu'il me faut dire et qu'il convient en même temps de lever comme une question préalable ou un avertissement. Il s'agit de vous dire des choses que vous soyez à même d'entendre. De faire vôtre dans votre entendement. Des choses que j'ai écrites pour vous, que je vous destine, autrement dit qui sont apportées et que je veux à votre portée.

Vous parler aujourd'hui de l'écriture, de l'acte d'écrire, pourquoi ? Parce que l'écriture a à voir avec vos préoccupations professionnelles, peut-être avec des intérêts personnels, en tout cas avec les pratiques culturelles, parce que l'écriture est à la fois un matériau et un pilier de la culture en ce sens que ce qui s'écrit fait date, instruit et construit notre mémoire.

Parce que l'écriture est peut-être pour vous une pratique actuelle ou en devenir, vous

** Rédacteur en chef de la revue des Ceméa Vers l'éducation nouvelle. Permanent puis responsable du Pôle Culture, de 2002 à 2014.*

écrivez ou vous n'écrivez pas, écrire est un usage qui vous est proche, familier ou au contraire qui ne vous est pas familier ; dans un cas comme dans l'autre, la pratique de l'écriture, c'est-à-dire le recours à l'écrit est peut-être quotidien, facile, agréable, ou difficile, forcé. Que vous vous livriez à vous-mêmes, j'aime ou je n'aime pas écrire, cela me concerne ou cela ne me concerne pas.

Parce que l'écriture est d'abord l'outil du sens, c'est aussi un outil de communication, de formation, d'auto-formation, un moyen de transcendance obligé, obligatoire dans votre vie professionnelle ; parce que l'écriture est un témoin nécessaire, un face à face avec soi, parce que vous êtes amenés à écrire... et à vous inscrire dans ce qui passe.

Pour vous ouvrir à l'écriture, s'intéresser à tel autre rapport au monde et aux autres, pour alimenter votre réflexion sur l'écriture, sur votre écriture, vos projets, et déclencher des appétits, en tout cas des proximités si ce n'est des réconciliations.

Après cet avertissement, mais dès cet avertissement, modestement nous parlerons, je vous parlerai d'écrivains et d'écrits vains, et d'écrivains, de philosophie, de connaissance par la raison ; au sens où **Socrate** a dit un jour : « Je vais vous parler de tout ». Une approche philosophique de l'écriture, c'est-à-dire qui s'intéresse aux signes, qui s'arrête à la signification, qui renvoie directement au sens de l'existence, une approche de ce qui rend existant l'écriture et de ce qui tend à la faire exister, c'est-à-dire nous, notre raison. « Nous » et le monde, nous et le temps, nous dans notre rapport au monde, nous dans notre rapport au temps. Avec un plan sans doute aléatoire :

1. Écrire pourquoi ?
2. Écrire quoi ?
3. Écrire comment ?
4. Parce qu'écrire c'est lire des écrits, des auteurs, des écrivains et des écrits vains, les formes d'écriture.
5. Moi qui vous parle.

■ ÉCRIRE, POURQUOI ?

Je tente de vous donner ici quelques définitions et arguments pour répondre à cette question qui reste aussi une interrogation. Interrogation liée à nos histoires. Donc écrire pourquoi ? Pour dire « je » au monde.

Écrire pour autrui, écrire un travail, un espace-temps, c'est communiquer, c'est produire du sens, c'est prendre date (comme disait Ferré, je parle pour dans dix siècles), pour être lu, émettre des idées.

S'inscrire dans le temps de la réflexion : passé, présent, futur. Fixer ce que l'oral peut confier à la mémoire ou ne pas confier. Pour donner à construire un discours, et le confronter, comprendre et connaître.

Écrire c'est tenter de réduire l'écart entre le fait de parler (de) ce que l'on comprend, et le fait de comprendre ce que l'on vit, voit... Différents genres et niveaux.

Écrire en soi et écrire pour soi. Pour apprendre à scruter le sens, à donner un sens. Clarifier, expliquer pour porter un regard sur, prendre du recul. Expliquer et convaincre, une exigence d'hygiène mentale. Pour raconter : transmettre et prolonger. Pour informer : restituer un message.

Cette idée d'effort sur soi, en termes d'exigence et de contenu, de générosité, en termes de don et de forme, cette idée de destination en termes de message et de respect de l'autre, cette idée est à l'œuvre quand on écrit une lettre, un journal ou un rapport, quand on raconte sa vie, ses souvenirs ou sa pratique, quand on livre son expérience, ses recherches, ses convictions ou ses doutes, quand on expose ses émotions, ses questions ou ses rêves.

Pourquoi écrire : pour mettre au travail son intelligence, convoquer et mobiliser son expérience de la vie, pour soi, pour les autres, pour vivre. Ainsi sommes-nous tous appelés à être (déjà ?) amateur d'écriture, à prendre un peu plus possession de nous-mêmes, désireux de nous nourrir, de comprendre et marquer ce désir, de le cultiver, le soigner, jusqu'à le rendre indispensable.

Pour vivre, investir un espace de liberté qui peut devenir une passion. L'écriture convoque, assigne.

ÉCRIRE QUOI ?

Écrire est un acte intentionnel : quelle idée, quel contenu, c'est bien sûr au départ de sa propre représentation dont il s'agit et pour laquelle on tâche de mettre en œuvre toutes les composantes à transmettre.

Construction, invention, interprétation du monde renvoient à **Roland Barthes** qui parle des différents degrés de l'écriture, de degré 0, de l'écriture blanche... Renvoient aussi à **Pierre Bourdieu** qui nous demande de quoi on parle quand on parle, et nous alerte sur ce qui parle quand ça parle...

Le rapport à l'écriture : la mesure de son rapport à ce qu'on écrit.

La question de la distanciation ou de la non-distanciation. Dans ce qui s'écrit pour être donné à lire par d'autres, proches ou pas... c'est-à-dire une part de moi que j'engage, que je m'autorise, que je risque, que je m'offre et que j'offre par la même occasion. Écrire c'est s'exprimer, écrire c'est exprimer. La question se pose la encore de ce que j'ai à dire, de ce que je veux dire, de l'écart que je tente de réduire entre ce que je veux dire et ce que je dis au moment où je le dis, ou je l'écris (cf. **Michel-Ange** : « Quel est donc ce marbre qui me sépare de ma statue ? »).

Écrire quoi, n'est pas affaire de professionnels, de spécialistes, c'est affaire de mobilisation personnelle, de convocation personnelle donc d'assignation consentie, c'est affaire de mots.

L'écriture nous convoque, est-ce que nous acceptons cette convocation ? Il ne s'agit pas de se substituer, encore moins de se soustraire, c'est une question d'Auto estime de soi.

ÉCRIRE COMMENT ?

À la fois cette question est importante, à la fois, c'est une fausse question.

Et je ne parlerai pas de style, que très peu de technique d'écriture, pour redire ce que j'ai déjà dit sous une autre forme et répéter ce que j'ai tenté de dire déjà à l'instant. Mais c'est normal, savoir écrire, c'est d'abord élucider, c'est interroger, c'est exiger la vérité jusque dans l'impossibilité de pouvoir la livrer. Donc acte de liberté, acte de lucidité. Alors les questions de fond et de forme, de style, d'intérêt, de densité, d'écriture simple et lisible, d'écriture vivante et riche, etc., etc., traduisent seulement un résultat provisoire ou, comme diraient d'autres, inachevé.

Elles donnent le résultat à un moment donné de notre travail d'investigation, d'analyse, de déconstruction reconstruction, de création, de démonstration, de description, d'organisation, de hiérarchisation. Autant de mots clés dont il est question dans tout travail de définition d'une problématique.

PARCE QU'ÉCRIRE C'EST LIRE, C'EST ENTRER DANS LES MOTS DES AUTRES

Je vous livre ici un choix partial, partiel, incomplet, à compléter donc délibéré, comme si c'était mes références bibliographiques de divers auteurs qui ont eu ceci en commun d'écrire leur rapport à l'écriture ou d'écrire. À partir de leur rapport à l'écriture, autrement dit de fixer l'écriture comme lieu d'être, d'avoir besoin d'écrire pour avoir lieu. Des écrivains plutôt que des écrivains, journalistes, philosophes, ethnologues, poètes, etc. Il faudrait rappeler ici le travail d'écriture de *Barthes*, *Foucault*, *Perec*, *Debord*, *Hölderlin*, *F. Ponge*...

Lire également le journal de *Michel Leiris* et « la règle du jeu » qui procèdent d'une réflexion sur son échec d'une écriture littéraire tout en refusant une esthétisation de cet échec (de ne pouvoir s'accepter comme écrivain au sens bourgeois de l'idéologie littéraire). Tout comme *Alfred Métraux* dans *Itinéraire*, son journal de bord.

Charles Juliet qui dans son journal raconte son impuissance poétique à écrire.

Jean-Pierre Duprey, *Paul Celan*, *Gérard Sebbag*, *Maïakovski* ont poussé jusqu'au suicide l'expérience du non-refuge dans l'écriture, d'un non-lieu. *Roger Laporte* dans *Lettre à personne* écrit qu'il va s'arrêter d'écrire. Est-ce qu'il va s'arrêter de vivre ?

Et *Sartre* dans *Les Mots* : récit d'une existence ordinaire. *Beckett* qui n'avait pas la moindre idée, et qui disait à quoi bon écrire. Et *Artaud* qui rappelait la minute de ces instants. *Bataille* demandait ce que peut faire en ce monde un homme lucide portant en lui-même une exigence sans égard (écrire ?), rappelant que la suprême interrogation philosophique coïncide avec le sommet de l'érotisme.

Breton (écriture automatique) disait qu'il écrivait pour le plaisir de se compromettre, et que la médiocrité de notre univers dépendait essentiellement de notre pouvoir d'énonciation (dénonciation) dans le discours sur le peu de réalité ?

Blanchot pose dans l'écriture une relation anticipée à la mort et voit en cela une certaine forme de souveraineté. **René Char** fixe l'écriture comme acte de résistance et de conscience que l'on a du monde.

Éluard pour qui l'écriture était comme un acte de liberté retrouvée avec les femmes et d'affranchissement du passé (*Lettres à Gala*).

Genet s'engageant dans un jeu de soumission et d'affranchissement à la fois avec la liberté. Se référer aussi de **Desnos, Rodanski, Jouffroy, Mandelstam, Jacottet...**

Enfin rappeler l'œuvre de Sade qui instruit la subversion dans le langage et pose l'écriture comme acte fondateur de la liberté.

Rimbaud qui s'arrêta d'écrire 21 ans.

■ PARLER DES CONDITIONS DE L'ÉCRITURE

C'est dur d'écrire... Comment ça vient ?

S'assigner, se convoquer, se faire violence, se surprendre, se laisser aller...

Écrire, c'est-à-dire construire du sens, ne se décrète pas, même si parfois les circonstances imposent cette tension, intimement l'ordre d'être productif, créatif, intelligent... et d'abord lisible et si possible intéressant. Mais ce n'est pas parce que cela doit être que cela est forcément !

Il y a certainement pour chacun des conditions plus propices à l'écriture, des situations plus riches et pourvoyeuses d'inspiration, des espaces plus fertiles. Par exemple, tel lieu, telle heure, telle situation suscitera plus facilement l'envie d'écrire, ou imposera l'urgence d'en venir aux mots, ou mobilisera la pensée claire et voyante jusqu'au bout de la plume vive !

Pour ma part, les lieux publics très animés, les terrasses de café, les bancs publics, les quais de gare, les trains, sont complices de concentrations extrêmes. J'aime sentir cette présence étrangère pour m'en extraire, m'absenter du cadre sans toutefois complètement en sortir.

J'aime aussi écrire la nuit au petit matin, « à certaines heures pales ». À tout moment me laisser surprendre par une idée qu'il me faut alors immédiatement noter au risque de la perdre. D'où la nécessité d'avoir toujours de quoi écrire sur moi, un carnet et au minimum un stylo, en général deux car j'ai déjà vécu l'enfer de me retrouver seul avec un stylo en panne.

L'acte d'écrire, dans ce sens, n'est pas forcément le prolongement direct d'une activité, d'un état antérieur, d'une charge particulière. Il est en lui cet état-là ou ne l'est pas et il ne se passe rien, que l'attente voire quelques gesticulations de l'esprit et des notes prises comme point de repères et d'appel à la réflexion ou d'invitation à se balancer dans l'imaginaire.

Moi qui vous parle

Je viens de lire ce que j'ai donc écrit. J'écris parce que je ne peux pas faire autrement, parce que je me suis condamné, je me sens condamné à l'écriture. J'aime me sentir coupable d'écriture. Un besoin pour exister, tantôt une urgence, tantôt un recours, et le plus souvent un manque. Un manque d'écriture c'est un peu comme un vide, un déficit de sens, un sentiment de non lieu, de pas réalisé complètement, de pas vécu vraiment. Pour voir, parfois comme une jachère avec le risque de s'y habituer, de s'habituer chaque jour à la page blanche, à la main recroquevillée, comme une urgence qui disparaît et pourtant j'écris difficilement, j'ai coutume de dire que j'écris la rature, c'est-à-dire que j'engage un jeu de mise à l'épreuve qui vient solliciter, exciter mes sens pour produire du sens parce que j'aime les mots, leurs associations et leurs significations retrouvées, nouvelles, renouvelées comme des révélations de sens plus proche de mon exigence d'énoncer. User et interroger la langue. Que dire des jours où je n'écris pas : j'ai écrit à ce sujet, la confusion m'épie.

Voilà, je vous remercie, j'ai terminé.

**« Je crois qu'on pense
à partir de ce qu'on écrit,
et pas le contraire. »**

Aragon
(Les incipit)

PENSER À ÉCRIRE...

OU ÉCRIRE POUR PENSER

Alain Gheno*

Texte paru dans le n° 520 de *Vers l'éducation nouvelle* d'octobre 2005 dans le cadre d'un dossier « Écrire pour prendre parole ».

Les Cahiers de l'animation sont très largement construits à partir des textes des militants des vacances et des loisirs collectifs. Il s'agit pour une majorité d'entre eux de militants bénévoles, volontaires dans notre jargon, qui participent, au travers de leurs témoignages, analyses, prises de position, à la recherche pédagogique et à la promotion de ces vacances et de ces loisirs. Pour eux écrire est loin d'être « naturel ». C'est souvent même, a priori, quelque chose de douloureux. La rédaction des *Cahiers* organise depuis des années des temps d'écriture, week-ends ou soirées, des espaces pour retrouver la confiance d'écrire, la confiance de dire, et pourquoi pas, la confiance et la conscience du risque. Écrire, c'est toujours prendre un risque.

À défaut d'un devoir de mémoire, la nécessité de mémoire s'impose. Trop de praticiens de terrain de l'animation, trop de formateurs, trop d'acteurs d'éducation se plaignent d'avoir à refaire et refaire encore ce qui a déjà été testé, expérimenté, pratiqué, mais dans une sorte de secret ou de repli, ou d'indifférence à cette chaîne des savoirs qui ne se construit qu'en collaboration, en connaissance de ce qui s'est déjà fait, de ce qui a déjà été expérimenté.

Il y a tellement peu de traces des pratiques qu'elles ont l'obligation, pour beaucoup, de se répéter quasiment à l'infini, inconstructif rocher de Sisyphe...

Dans le cadre de ce travail, l'écrit a toute sa place, et une place d'ailleurs bien particulière. À tort ou à raison, symboliquement, l'écrit a un poids spécifique, une densité spécifique. Paradoxalement peut-être, on se réfère plus à de l'écrit quand il s'agit de construire à partir de... Les autres supports de mémoires, les autres médias ayant de fait d'autres missions symboliques, d'autres « rapidités », d'autres « fluidités » et déclenchant d'autres mécanismes de réflexion.

L'écriture a été et devrait rester un des piliers de l'éducation populaire. À son origine, pour ne pas laisser la mainmise sur ce média de la haute bourgeoisie et des classes dominantes. Mais aussi pour construire une écriture populaire, à la noble acception du terme, bien loin du médiocre conflit sur un populisme contemporain. L'écriture était alors un

* Rédacteur en chef de la revue des *Ceméa* Les Cahiers de l'Animation de 2002 à 2011.

vecteur important de liberté. Libérer l'écriture, c'était libérer la parole et la pensée. Il est important parfois de resonder les piliers de nos actions. L'Éducation nouvelle pour sa part en a fait chez de très nombreux instigateurs sa pierre d'achoppement. **Freinet** ou **Cousinet** et tant d'autres ont mis en valeur tout ce que portait l'activité d'écriture, de la pensée au façonnage de la publication même. Et ce n'étaient pas là arguties ou agitations gratuites. Mais ils nous disaient très fort que l'écriture n'était pas réservée à une élite (ah les zélites) et qu'écrire, dire, donner à voir et à réfléchir, façonner sa pensée dans l'écriture étaient en eux-mêmes des actes d'Éducation nouvelle.

Écrire donc. Donner à lire, donner à réfléchir ou à débattre – ce qui sera souvent la même chose. Laisser une trace, en toute modestie, de ce que l'on a fait, moins parce qu'on pense que c'était « bien » ou « modélisant », que parce que c'est installer cette fameuse chaîne du progrès, ou à défaut de la progression.

Et écrire pour être lu. Pour être publié. Là commence une dramaturgie bien particulière, dans laquelle viennent se mêler affects et sentiments, peurs et angoisses, fantasmes et fantasmagories. Et se fait jour cette affirmation quasi unanime, péremptoire je ne sais pas écrire ! Slogan tribal, slogan suspect aussi quand il jaillit spontanément de la bouche d'enseignants, y compris d'ailleurs d'enseignants de lettres ! Et pourtant, slogan sincère !

Responsable d'une publication « militante » qui ne tient et ne doit tenir que par une « écriture militante », cette impossibilité d'écrire, cette impuissance à l'écriture me place de fait devant une tâche alors paradoxale : faire écrire, ou plutôt aider à écrire, amener à l'écrit des personnes qui décrètent qu'elles ne savent pas écrire ! Cela se fait souvent lors de week-ends de travail, dédiés à cette activité, ou consacrés à des week-ends régionaux d'équipes régionales de militants des Ceméa, avec une activité qui se nomme souvent : « Écrire pour être publié ».

Tout le travail va consister en préalable à éclaircir deux points : d'abord, sans angélisme, dire et redire qu'au niveau où nous sommes, réunion de militants d'Éducation nouvelle, formateurs, enseignants, animateurs, éducateurs, soignants de toutes origines, ON sait écrire ! Qu'il va s'agir, bien souvent, de se donner soi-même une permission, et ensuite de faire confiance à ceux qui auront pour responsabilité la publication. Puis il s'agira de s'entendre sur ce qu'écrire veut dire. Et se dire d'ailleurs, collectivement et individuellement, qu'il s'agit peut-être moins de savoir écrire que de savoir penser ! Affirmation brutale qui permet d'éclairer la question d'une lumière nouvelle !

Il va bien s'agir de donner à voir, de donner à comprendre. Il va s'agir de témoigner souvent. De donner au lecteur des éléments de compréhension d'une situation, et d'en tirer les éléments qui LUI permettront de se les approprier, de les digérer, et éventuellement, en fonction de ses propres besoins, de les utiliser. La démarche générique tient souvent

des principes éducatifs de l'Éducation nouvelle : mettre en place un cadre qui permette à chacun de se mettre en agir, en fonction de ses propres besoins du moment. Schématiquement dit !

Déjà, quand le cadre devient un cadre de témoignage, une pression s'écarte. La pression d'avoir ce besoin inextinguible de dire le pourquoi du comment, de vouloir expliquer le pourquoi de ce qui a été fait, avant de dire ce qui a été fait. Comme si l'intention prévalait sur l'action ! Il va falloir s'engager sur un chemin qui éclaircira l'action. Qui décidera de ce qui aide à la compréhension, de ce qui l'empêche ou la retarde ? Ce travail, cette réflexion participant alors de l'appropriation du fait par l'auteur lui-même, et il n'est pas rare que lors d'une séance d'écriture, des écrivains, des écrivains comprennent vraiment le fond de leurs actions. Et voilà un nouvel aspect de l'écriture et de la nécessité d'écriture : la structuration de la pensée, ce qui va permettre de garder d'un élément l'essentiel.

À ce niveau de réflexion, il faut faire un sort à un autre fantasme : nous ne faisons pas de littérature ! Nous participons peut-être de la littérature dans le sens d'un passage à la « lettre », mais il nous faut écarter *l'a priori* esthétique qui ne fait qu'augmenter l'angoisse « créatrice ».

Il est possible qu'un texte devienne « littéraire ». Mais il n'y a pas de nécessité à ce qu'il le soit. Ce qu'on va lui demander, c'est d'être clair, lisible par le plus grand nombre. Et c'est déjà un joli pari !

Dans notre cadre d'écriture, nous ne devons nous priver de rien : bien sûr le texte, directement écrit, mais aussi le questionnaire, l'interview, qui seront retranscrits intégralement ou travaillés. Également la retranscription de lettres ou des extraits de projets (qui participent déjà de l'écriture), des reportages, des légendes de photos... Et quelques « trucs », quelques secrets de fabrications.

Le premier d'entre tous, une idée un texte ! Une idée un article. Si dans le pré-texte on décèle plus d'une idée, il faudra soit trancher, soit faire autant de textes que d'idées exploitables, c'est-à-dire d'idées « donnant des idées », pour caricaturer. C'est là un long travail. Un travail qui peut-être largement facilité quand on se met à plusieurs, sans être trop nombreux. Un groupe d'appartenance, qui a déjà avancé sur un langage commun, un cadre de référence partagé. Un groupe dans lequel chacun se sentant en sécurité parlera de ce qu'il a fait, acceptera le questionnement, pour avancer vers l'idée à écrire. Certains craignent cette mise en groupe. Il est possible de travailler seul, à condition de pouvoir interroger soi-même ses propres pratiques. Il n'y a pas de règles absolues.

Ensuite, savoir commencer un texte, chercher l'accroche, et qui fera que le lecteur aura envie de continuer. À ce stade, et si la réflexion est suffisamment avancée, une petite tricherie bénigne : savoir finir un texte, le conclure, pour la satisfaction intellectuelle de

l'auteur mais aussi du lecteur. Finir une lecture avec cette sensation d'avoir été au bout de quelque chose. Finir sa lecture en se disant : à moi de jouer...

Et bien évidemment, entre ces deux bornes, donner à lire, donner de la matière, dire, raconter, exprimer, faire se dérouler une pensée, idée après idée.

Tout est presque dit. Ensuite il faut se faire mal, se faire violence. Oser empêcher la phrase de s'envoler. Rester à l'essentiel. Fuir comme la peste la digression (la parenthèse qui l'est souvent, une digression), la phrase lourde, l'adjectif inutile, la circonvolution ; en bref, faire tout le contraire de ce que je suis en train de faire ! Revenir à l'essentiel, aux fondamentaux. Une phrase c'est : un sujet-un verbe-un complément. Point barre. Basta ! Facile à dire.

Alors on livre le fruit de sa sueur à ce qui pour moi est aussi une aide à l'écriture, un soutien, un garde-fou autant qu'un juge de paix. Écrire pour être publié sous-entend que le texte va passer par un groupe qui aura pour mission de garantir à la fois l'écriture et la lecture. Un comité de rédaction, dont le rôle sera d'animer tout ce qui précède. D'animer ce « faire écrire ». Chaque texte sera lu et débattu. En ce qui concerne le comité de rédaction que j'anime, la tâche consiste à accompagner un texte jusqu'à ce qu'il soit « publiable » dans l'esprit, c'est-à-dire jusqu'à ce qu'il soit lisible par d'autres que l'auteur. Jusqu'à ce que l'idée soit claire, que cette idée nous plaise ou non. Le texte a valeur de déclencheur de réflexion et de débat.

Certains textes restent trop longs ? Trop lourds parfois ! Maladroits, mal bâtis, bancals ? Oui, mais l'idée est là, elle est lisible, et le texte est allé au bout du travail. Cela fait partie de ce que j'appelle l'écriture militante. Mais rassurons-nous, il y a également de beaux textes, des textes vivants, chargés d'émotions ou de réflexions, des textes où l'on sent la vie, le travail. Des textes clins d'œil, des textes agacements de gencives. Mais des textes qui sont ceux des auteurs. Nous nous interdisons le « rewriting », certainement indispensable dans le cadre d'une presse professionnelle. Nous privilégions l'interrogation auprès des auteurs, les propositions d'allègements, le va-et-vient de l'auteur au comité, jusqu'à ce que tout le monde soit satisfait et d'accord. Un texte n'est publié qu'avec l'accord total de l'auteur. Et le respect absolu du comité. Même quand cela aboutit à la non publication.

Et c'est là me semble-t-il, une garantie, un point de rassurance pour ceux qui écrivent ou ceux qui souhaitent écrire. Pour être publiés. Un dernier point, fondateur de l'écrit : Un texte doit être court ! Pardon ?

**« ... Dis-moi quel masque
tu mets, je te dirai quel
visage tu as. ... »**

Julio Cortazar
(Les gagnants)

L'ATELIER MASQUES PEINTS SUR LE VISAGE

Florence Chantriaux*

Article publié dans le n° 521 de *Vers l'éducation nouvelle* de janvier 2006. On peut s'y reporter pour apprécier les photos des masques peints sur le visage. Tout comme on pourra prolonger la lecture de ce texte avec de *L'art et la représentation dans l'éducation : du côté des masques et des mythes*, publié dans le Ven 545 de janvier 2012.

Professeur technique au sein de la Protection Judiciaire de la Jeunesse, j'ai mis en place en janvier 2001 un atelier d'expression artistique pour des jeunes de 16 à 21 ans, venant au CAEI (centre d'action éducative et d'insertion) de Paris dans un but d'insertion sociale et professionnelle⁽²⁷⁾.

Lorsque les jeunes entrent pour la première fois dans ma salle de travail, ils sont surpris par l'installation des lieux et l'organisation en espaces bien différenciés. Certains sont curieux, d'autres, comprenant vite qu'ils vont devoir s'impliquer et se peindre le visage, offrent une mine désappointée. La séance commence autour d'une grande table, j'explique d'emblée au petit groupe en quoi consiste l'atelier Masques peints que je mène : « Il s'agit d'un cours au carrefour de trois disciplines : l'ethnologie, le théâtre et l'art plastique. L'ethnologie, c'est l'étude des ethnies, la connaissance de la culture, de la façon de vivre des différents peuples. Le théâtre amène la rencontre avec un personnage, un autre que soi, fictif. L'art plastique nous conduit à la découverte des lignes, des formes et des couleurs. »

L'action se déroule en différents temps :

- Présentation du thème (toujours lié à un continent : Amérique, Afrique, Asie, Océanie, Europe) ;
- Réalisation du masque, chacun sur son propre visage face au miroir ;
- Habillage du masque, photographie, paroles ;
- Démaquillage ;
- Constitution du carnet de voyage.

* Professeur technique au sein de la Protection Judiciaire de la Jeunesse, elle a été responsable nationale du groupe Danse contemporaine des Ceméa. Co-responsable du Chantier national de Bourges dans les années 1990-2000.

27. Cf. *Masques peints sur le visage*, in dossier pratiques culturelles ; quel accompagnement ? Ven 502, nov. 2001

J'insiste sur le fait que les jeunes vont ressortir comme ils sont entrés, avec la « même tête », car savoir si les produits s'enlèvent bien est leur première préoccupation. La première séance est décisive et inaugure le type de relation que le jeune va avoir, d'une part avec l'activité et d'autre part avec moi. Mais c'est surtout lorsque qu'il découvre une semaine plus tard les photos, que le jeune traduit l'accroche à l'atelier à travers son enthousiasme ou son indifférence.

Pour les jeunes que nous recevons à la PJJ, se concentrer, penser, apprendre, demande un effort inhabituel, parfois insurmontable provoquant un malaise. La situation d'apprentissage réveille un sentiment d'insécurité, des peurs, un « mal-être ». Il est plus fréquent pour ces jeunes d'être dans le passage à l'acte que dans l'usage de la parole. L'objectif est de les aider à transformer leurs angoisses en une énergie qui va être moyen de communication et va leur permettre de s'épanouir dans un espace symbolique qui prend sens. Le pari de l'enseignant est d'assurer une double mission de transmission et d'éducation. À partir d'un média, l'adulte transmet un savoir, une technique. Ce transfert de compétence n'est en fait qu'un prétexte à éduquer le jeune, c'est-à-dire : lui faire accepter les contraintes inhérentes à la vie d'une part, le révéler à lui-même d'autre part.

UNE IDENTITÉ QUI SE CONSTRUIT : LE MIROIR AU SEUIL DE LA CONNAISSANCE

Le véritable éducateur, quelle que soit sa place d'adulte : parent, enseignant ou éducateur, est celui qui permet à l'autre de savoir qui il est. Dans le mythe grec, Narcisse fils de la rivière Céphise et de la nymphe Liriopé se perd dans la contemplation de son reflet et en meurt. À l'origine, la faute de Narcisse est le refus de l'amour de l'autre, les dieux le punissent, Narcisse ne pourra s'éprendre que de lui-même et de personne d'autre. Lorsque Narcisse aperçoit son image dans l'eau, il ne sait pas qu'il s'agit de son reflet, il en tombe immédiatement amoureux mais celui-ci ne réagit pas et Narcisse meurt de cette fascination sans issue. Face à lui se trouve une image qui ne le représente pas à ses propres yeux, ne l'autorise pas à se dévisager, à s'envisager. Cet « autre » qui n'est qu'une illusion ne lui permet d'engager aucune traversée à la rencontre de lui-même. Narcisse meurt de ne s'être pas reconnu et donc de ne pas savoir réellement qui il est. Pour que l'individu puisse se constituer et accéder à une identité, le détour par l'autre est indispensable, encore faut-il que cet autre vous renvoie à la conscience de vous-même.

Dans l'atelier Masques peints, les jeunes vont rencontrer par l'intermédiaire d'un masque, un « autre » étranger qui va leur ouvrir un chemin vers eux-mêmes. Les différents thèmes proposés s'articulent autour des traditions masquées et maquillées à travers le monde. Tous ces thèmes - supports d'identification ou de projection - fonctionnent comme une contrainte stimulant l'imaginaire. Les masques créés sont des médiateurs, ils permettent à la personne d'élaborer un personnage, à la fois elle-même et différent d'elle-même. Dans le miroir, « Je » rencontre « un autre », un autre moi-même, étranger familier ou

inquiétant. La connaissance ou reconnaissance de cet autre est à la base de la construction de l'identité. Pour définir la notion d'identité, **Winnicott**, pédiatre et psychanalyste anglais [1896-1971], parle du sentiment d'être : « entier, unique et du genre humain ». La conscience d'exister passe par la rencontre avec l'altérité, par la reconnaissance simultanée du semblable et du différent. Le jeune va multiplier des facettes de lui-même dans le face-à-face qui s'instaure au fil des séances. Petit à petit, il va se différencier de toutes ces images, ces personnages qu'il incarne successivement, qui le représentent mais ne sont pas lui fondamentalement.

Il va mettre de la distance entre lui et ses images, apprendre à se différencier d'elles, ne pas en être nécessairement dépendant. Le méchant guerrier Kabuki, le masque « fausse face » du peuple Iroquois, l'esprit Katchina des indiens Hopi ou la reine Punu du Gabon vont autoriser le jeune à s'interpréter à l'infini sans être figé dans un rôle. Ainsi le mauvais rôle qu'est celui d'être un jeune délinquant n'est pas immuable et définitif. « Je suis... » est une parole qui se décline tout au long de la vie, s'invente et se pense au jour le jour. À chaque création, au moment de la prise de photographie, le jeune, face au miroir, doit donner un nom à son masque et le faire parler. C'est une façon de faire exister l'autre, de l'identifier pour s'y identifier et s'en différencier, s'y reconnaître et s'en détacher. Par le jeu des identifications successives chacun va se démasquer progressivement, développer une meilleure connaissance de soi, accéder sûrement à une plus grande souplesse psychique.

Allégorie d'une altérité, le masque peint sur le visage permet de se détacher de soi pour aller à la rencontre de son être profond. En quête de vérité, il rappelle l'être à lui-même, l'invite à regarder par-delà l'espace et le moment présent, vers l'ailleurs et l'inconnu.

L'ALTÉRITÉ : DE L'AUTRE SOI-MÊME À L'ÉTRANGER ; UNE ACCEPTATION DE LA DIFFÉRENCE

Dans *Le Portrait de Dorian Gray*, roman d'**Oscar Wilde** écrit en 1890, Dorian, jeune homme aux qualités physiques remarquables, est ébloui et séduit par l'image de la beauté, de la jeunesse que renvoie de lui son portrait fraîchement peint par un artiste. Il refuse, à partir de ce moment, d'accepter les marques dues au temps qui passe : « *Si je demeurais toujours jeune et que le portrait vieillisse à ma place ! Je donnerais tout, tout pour qu'il en soit ainsi. Il n'est rien au monde que je ne donnerais. Je donnerais mon âme !* » Le portrait soigneusement caché dans un grenier va alors vieillir à la place de Dorian qui bénéficie dès lors d'une éternelle jeunesse.

En rejetant toute marque de changement sur son corps, Dorian veut échapper à la dégradation due à l'épreuve corrosive du temps, ainsi qu'à l'échéance ultime de la mort. Il ne peut envisager aucune altérité pour lui-même, car ce serait accepter des modifications, des évolutions devant lesquelles il est impuissant. Ce déni le mènera inexorablement vers le drame.

Un autre drame est celui vécu par Grégoire dans *La Métamorphose* de **Kafka**. Un matin, Grégoire, voyageur de commerce qui vit avec sa famille, se réveille métamorphosé en une bête, sorte de vermine. Sa famille, choquée, ne pourra affronter l'image monstrueuse qu'il donne à voir et se détournera petit à petit de lui. Commence alors pour Grégoire un long voyage à l'intérieur des quatre murs de sa chambre qui le mènera à l'agonie puis à la mort. Les familiers de Grégoire ne peuvent assumer la vision inquiétante d'une extrême étrangeté qui met en danger leur propre intégrité physique et les renvoie à la précarité de la condition humaine.

Ainsi supporter que soi-même ou son semblable puisse être autre n'est pas évident. Cela engage la personne dans une rencontre avec l'inconnu, l'insaisissable, et suppose une capacité, d'une part à reconnaître de l'humanité dans ce qui est différent de soi, d'autre part à appréhender la vie avec la conscience d'une temporalité. Instrument d'exploration de diverses figures de l'étrangeté, le masque joue avec les limites de l'extrême, il nous aide par conséquent à nous situer et nous signale sans cesse qu'il serait dangereux de coller à son image ; l'être n'est pas le paraître.

ÊTRE ET AVOIR : ÊTRE UNE PERSONNE, AVOIR UNE « BONNE » IMAGE DE SOI

Le masque est un objet charnière qui sépare et met en connexion des mondes différenciés : le monde de l'au-delà (monde des morts, des esprits, du divin mais aussi de l'inconscient) et le monde d'ici-bas – monde des vivants, du conscient. L'origine même du masque est liée à la mort ; dans certains pays comme en Nouvelle-Irlande, le mot masque (Tatanua) se traduit par : « âme du mort ». Au Japon, dans le théâtre Nô, le masque est un objet sacré et représente un esprit d'outre-tombe. Dans de nombreux pays, l'or, symbole d'immortalité, permet d'accéder au monde du divin et de représenter les dieux. Le masque apparaît ainsi au point d'articulation entre la vie et la mort, le visible et l'invisible, le temporel et l'éternel. Plus qu'imiter la mort, il signifie le passage entre les deux mondes. Le masque traverse un espace dont on ne revient pas indemne car par son extrême artifice, il révèle autant qu'il cache. Porter le masque est une invitation à une échappée initiatique pour tenter de capter un instant de vérité, de transcendance, de communication.

Sur la couverture de son troisième carnet de voyage qu'elle vient de commencer, Mila a écrit en grand : « Mila la Belle. J'adore regarder dans les miroirs parce que je me trouve bien et jeune. » Cette épigraphe digne des magazines actuels destinés aux adolescentes nous rappelle l'importance et le poids des apparences. Le miroir doit nous affirmer comme « la plus belle », au risque sinon de nous fragiliser. Tout éducateur et psychologue connaît la place indispensable que prend le narcissisme dans la construction de l'être. Concernant cette jeune, son histoire nous éclaire quant à ses préoccupations sur l'image d'elle-même. Mila est une jeune orpheline de 18 ans de nationalité angolaise. En France depuis quelques mois, elle bénéficie d'une mesure « jeune majeure », ce qui lui permet d'être suivie au C.A.E.I. de Paris. Sans papiers, sans logement quand elle a

commencé à travailler avec moi il y a un an, Mila a perçu l'atelier Masques peints comme un lieu idéal, magnifique. Plusieurs fois en entrant dans l'espace, elle s'est écriée : « C'est comme une maison ici, c'est la que tu habites ? » Lors de la première séance de travail sur l'Amérique du Sud, elle a créé un masque à partir d'une représentation des indiens du Xingu d'Amazonie. Sur son cahier elle a écrit : « Masque d'Angola, je vais vous plaire, c'est magnifique, Mila est une fille fidèle, elle a besoin d'amour ». Lors de la deuxième séance de travail sur l'Afrique, elle s'est inspirée d'un masque du Gabon mais a surtout improvisé ; elle a nommé son masque : « le masque angolais qui fait peur aux gens ». La semaine suivante, en collant sur son cahier sa photographie, elle a rajouté : « Masque angolais qui est belle et magnifique ».

Je ne suis pas intervenue sur ces écrits où Mila ne mentionnait pas le pays étudié... Par la suite, elle a recopié comme il était écrit au tableau, le continent, le thème de la séance. Depuis maintenant plus d'un an, elle investit l'atelier en multipliant les séances de travail dès que son emploi du temps le lui permet. Elle n'a toujours pas de papiers mais elle vient d'obtenir une solution provisoire de logement. Confrontée très tôt à des situations extrêmes, Mila ne peut compter que sur elle-même et se doit d'avoir une solide confiance en elle pour affronter la vie.

Dans l'atelier, le travail dans le miroir l'a d'emblée renvoyée à ses propres racines : l'Angola, son pays d'origine. On peut supposer que le fait de le nommer lui a permis d'affirmer son identité et d'ancrer sa nouvelle position dans la vie. Sans beaucoup d'autres repères stables que celui de savoir d'où elle vient, Mila s'est emparée du masque peint pour dire sa seule certitude du moment et ainsi relier le proche et le lointain, l'ici et l'ailleurs, le passé et le présent.

LA PEAU : AU PLUS PROFOND DE SOI, ENTRE DEUX APPARTENANCES

La peau est une limite où vient s'incarner sa propre histoire et la relation que l'on entretient avec soi. Lors des premières séances avec les groupes, je suis quelquefois confrontée à un refus massif de la part de certains jeunes opposant un « non » sans espace de négociation possible. Il s'agit pratiquement toujours, dans ces cas, de jeunes victimes de violences corporelles graves pour lesquels la peau ne fait plus barrage, ne représente plus une frontière de protection, mais pour qui l'effraction dans la réalité de leur corps a détruit la séparation entre le profond et le superficiel, l'intime et le public. La priorité est alors pour le jeune de reconstruire un espace privé inviolable et une identité assumée. Dans ces conditions-là, j'invite le jeune à travailler sur un support extérieur à lui : carton, papiers... afin d'instaurer une distance. Plus tard, il décidera de lui-même s'il veut poursuivre le travail dans l'atelier Masques peints.

En dehors de ces situations extrêmes, par le fait concret qu'elle est appliquée directement sur la peau, la peinture sur visage, comme le maquillage, vient généralement renforcer une frontière entre l'intérieur et l'extérieur, entre soi et l'apparence de soi. Le

maquillage relie au social tout en distinguant la personne dans son unicité.

Dans l'étymologie grecque, on retrouve un seul terme, le *prosopon*, pour désigner le masque et le visage. À même la peau, le maquillage (beauté traditionnelle pour les filles ou personnages de théâtre classique pour les garçons), renforce une image de soi, qui nous représente auprès de nous-mêmes et d'autrui. « Avoir une image de soi », c'est le « masque », nécessaire à l'existence, qui protège et permet la bonne distance dans la relation à l'autre. Entre être et avoir, il n'est pas question de choisir ; il s'agit de posséder une image de soi qui ne soit pas rigidifiée et qui ouvre un passage vers l'être. La personne est toujours un être en devenir.

Nadia est une jeune d'origine algérienne qui, lorsqu'elle est arrivée dans mon atelier il y a trois ans, refusait toute rencontre avec le masque peint et n'acceptait face au miroir que de se maquiller suivant les canons actuels de beauté. Suite à un grave accident de moby-llette qui l'a obligée entre autre à se raser la tête, il était important pour elle de rétablir un narcissisme blessé en travaillant une image de soi positive et socialement valorisante. Après plusieurs mois, elle a exprimé le désir de faire des masques « comme les autres », d'abord en rencontrant les « Beautés étrangères » : Princesse indienne, Cléopâtre, jeune première de l'Opéra de Pékin, puis en abordant volontairement des masques couvrant tout son visage : indien d'Amazonie, visage peint... La beauté reste toujours sa quête, mais elle accepte dorénavant de créer une image différente de ce qu'elle connaît d'elle, au risque de se lancer dans une création alors qu'elle ne contrôle ni le rendu final, ni ses propres réactions. Dans un premier temps, le maquillage lui a sûrement permis de conjurer une angoisse en réinstallant une maîtrise des apparences et un lien avec autrui. Dans un deuxième temps, à partir de masques, Nadia a pu décoller de son image pour engager un travail à la rencontre d'une intériorité.

Contrairement à l'aspect visible, immédiat, superficiel et éphémère du maquillage, le masque, objet fabriqué, renvoie à un espace différent et engage dans une autre temporalité. L'atelier Masques peints conjugue sur la peau ces deux facettes qui touchent aussi bien l'image de la personne que la personne elle-même (ce que les psychanalystes nomment successivement le Moi et le Sujet). Ainsi les modèles proposés aux jeunes pour travailler sont des reproductions issues des traditions maquillées du monde, mais aussi des représentations fidèles de masques créés à toutes les époques, considérés souvent comme des œuvres d'arts, parfois sacrées. Le masque provoque des réactions diverses. Le parti pris d'enraciner l'activité dans un lien avec l'art et d'aller dans les musées voir les masques en direct, est primordial dans la démarche pédagogique. L'art permet de se décentrer de soi pour mieux y revenir.

■ À TRAVERS L'ART : APPROCHER L'ESSENTIEL DE L'HOMME

Acteur d'un voyage dans un monde souvent secret, le masque surprend lors de ses multiples apparitions. Comme l'art en général, il ouvre une porte sur l'invisible, le mystère,

sur ce qui n'est pas représentable. En le confrontant à un au-delà, il permet à l'homme de penser sa place dans le monde.

L'art est de tous les temps, de toutes les civilisations, il nous concerne tous. À l'origine, les mythes et les croyances sont apparus pour créer du sens, un lien entre les hommes, et donner une explication du monde. L'art n'était pas dégagé des rites, des légendes, des religions, il en était l'expression : expression sacrée d'une parole des Hommes face au mystère de la vie. Aujourd'hui encore l'artiste travaille dans un espace à la rencontre de l'inconnu, mais face à un « au-delà » qui n'est pas supposé, nommé et désigné d'avance comme dans la religion. L'art vient prendre place en écho aux grandes questions que se pose tout être humain. Ces questions sont en partie liées à deux thèmes qui sont des axes constitutifs de la personnalité, auxquels nous nous confrontons sans cesse. Le premier est l'axe lié au temps de la vie et à la finitude de l'existence humaine. Un jour il y aura la mort, mais avant ? Mais après ? Pourquoi la mort ? Cet axe introduit l'Homme dans une lignée générationnelle. Le second est l'axe de l'incomplétude liée à la différence des sexes. Nous sommes fondamentalement chargés d'un manque, homme ou femme et nous ne pouvons être les deux à la fois – hormis dans l'exception hermaphrodite. Le tout nous échappe. C'est comment l'autre ?

L'humain doit ainsi vivre avec des questions qui restent à tout jamais sans réponse, liées entre autre à la mort, au manque absolu. Cela peut introduire une faille et générer de l'angoisse. Mais la brèche peut aussi se révéler un moteur fabuleux, source de vie, de désir, de création. L'art viendrait donc proposer une représentation de ce qui ne pourra jamais se nommer. C'est une recherche infinie. En prise avec l'inconfort de notre situation d'être humain, l'art et la pratique artistique nous aident à composer avec nos angoisses, nos parts d'ombre. Loin d'un espace de divertissement, l'art nous permet de transcender notre condition, d'accéder à une intégrité, à la conscience de notre être profond. Il nous convoque et nous provoque, nous dérange parfois, nous questionne ou résonne de façon étrange en nous. On peut détester une œuvre, l'ignorer ou s'emballer, rester perplexe ou se mettre en colère. L'art, en s'attaquant à ce qui nous échappe, aide l'humain à se positionner dans le monde, à penser et à se forger une compréhension. Il renforce le sentiment d'être, libéré de toute aliénation, Ancré dans une civilisation, dans une culture, l'art ouvre à l'échange ; des liens symboliques pourront alors s'établir entre soi, autrui et le monde.

Conception, préparation et coordination

Direction de la Vie Pédagogique

Vincent CHAVAROCHE

Benjamin DUBREUIL

Laurent MICHEL

Patrice RAFFET

Remerciements à Bertrand CHAVAROCHE et Jac MANCEAU
pour leur précieuse collaboration

Maquette

Béatrice NARCY

Secrétariat

David RAIMBAULT

Gaëlle SAILLIER

Contact

benjamin.dubreuil@cemea.asso.fr

laurent.michel@cemea.asso.fr

patrice.raffet@cemea.asso.fr

Juin 2015

Collection documents pédagogiques

Collection
documents pédagogiques
Ceméa



Un mouvement d'Éducation nouvelle
www.cemea.asso.fr

CEMÉA
24, rue Marc Seguin
75883 Paris cedex 18
Tél. / Fax : +33(0)1 53 26 24 24 / 19