

Articles

Le langage dramatique : l'objet d'apprentissage en art dramatique

Diane Saint-Jacques

Volume 24, Number 3, 1998
La formation des formateurs en art

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/031972ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/031972ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (print)

1705-0065 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Saint-Jacques, D. (1998). Le langage dramatique : l'objet d'apprentissage en art dramatique. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(3), 567–584.
<https://doi.org/10.7202/031972ar>

Article abstract

This article examines the language of drama as a learning objective in art education as it relates to objectives, teaching methods, and evaluation in drama. A review of official documents and of the programs developed by the Quebec Ministry of Education regarding the teaching of dramatic arts at primary and secondary levels reveals a number of imprecise and ambiguous meanings. This analysis, from the perspective of theatre, allows the author to define characteristics of language related to drama: an artistic language rather than a natural language, a language and not a mother tongue, a language of action and signs. From this definition, the author proposes a new frame for understanding drama education which describes dramatic actions as elements of the language of drama and the process of this development as a procedure.

Le langage dramatique: l'objet d'apprentissage en art dramatique

Diane Saint-Jacques
Professeure

Université de Montréal

Résumé – Cet article porte sur le langage dramatique en tant qu'objet d'apprentissage en art, sur les objectifs et les modalités d'intervention et d'évaluation en art dramatique. L'examen des documents ministériels, dont les programmes québécois d'art dramatique du primaire et du secondaire, révèle imprécisions et glissements de sens. Leur analyse, dans une perspective théâtrale, permet de définir les caractéristiques du langage dramatique: un langage d'action et un langage de signes. De cette redéfinition émerge un nouveau cadre de compréhension de l'art dramatique en éducation qui désigne les actions dramatiques comme éléments du langage dramatique et le processus de mise en action comme mode de fonctionnement.

Introduction

Les récents discours sur le curriculum scolaire soulignent l'importance d'en rehausser le niveau culturel. Une si louable intention devrait avoir des répercussions positives sur la place des arts à l'école. Ce n'est pourtant pas ce qu'annonce la réforme du curriculum. Certes, les principes évoqués dans l'*Énoncé de politique éducative* (Gouvernement du Québec, 1997*b*) et le *Rapport Inchauspé* (Gouvernement du Québec, 1997*a*) font la part belle à l'enseignement des arts, mais les propositions concrètes sont peu rassurantes. Le temps à consacrer aux arts au secondaire est le même qu'actuellement, mais non au primaire où les arts partagent avec sept autres activités une période de temps non alloué; de plus, les arts plastiques et la musique devront constituer l'enseignement de base commun, ce qui relègue l'art dramatique et la danse au parascolaire. Le domaine des arts en éducation se révèle donc particulièrement fragile.

Maintes raisons peuvent être évoquées pour rendre compte de cette fragilité, des raisons principalement comptables et gestionnaires, sans doute, mais aussi fondamentales. Le statut des arts à l'école est secondaire; ils sont trop souvent considérés comme un loisir, une façon agréable d'occuper les vendredis après-midi. Les fonc-

tions de l'éducation artistique paraissent mal cernées et, dans ces temps de compressions budgétaires, les énoncés généraux sur ses vertus perdent de leur pouvoir de persuasion. Plus encore, ce qu'on y apprend, son objet et ses objectifs sont mal définis, oscillant entre de vagues buts (socialisation, expression, etc.) et des habiletés techniques tellement pointues que leur pertinence devient aisément contestable. Plus qu'aux autres matières scolaires, il est demandé aux arts de définir leurs fondements afin de mieux préciser tant leurs actions pédagogiques que leurs activités de formation.

Cette imprécision affecte toutes les disciplines artistiques, mais particulièrement l'art dramatique. Il est vrai que la tradition d'enseignement de cette discipline dans les écoles n'est pas aussi longue que celle en musique ou en arts plastiques. L'objet d'apprentissage de l'art dramatique, à partir duquel sont déterminés d'abord les objectifs mais aussi les modalités d'intervention et d'évaluation est mal défini. Les programmes québécois d'art dramatique du primaire et du secondaire se sont donné comme objectif global l'apprentissage du langage dramatique comme moyen d'expression, de communication et de création. Le langage dramatique est donc nettement désigné comme objet d'apprentissage, mais l'examen des documents ministériels révèle des glissements de sens et des imprécisions. Par ailleurs, la réforme du curriculum définit les langages artistiques comme des voies d'accès, non seulement à la création, mais aussi aux œuvres et aux objets de la culture d'hier et d'aujourd'hui; il importe d'autant plus, au moment de concrétiser ces changements, de clarifier l'objet d'apprentissage de l'art dramatique. Cette étude veut définir les caractéristiques du langage dramatique en confrontant les discours du ministère de l'Éducation sur l'art dramatique, essentiellement les programmes et guides pédagogiques du primaire et du secondaire, et des discours sur le théâtre, notamment ceux de la sémiologie théâtrale.

La première partie de l'article spécifie et situe le problème de l'imprécision de l'objet d'apprentissage en art dramatique en présentant les principaux facteurs contextuels qui y contribuent. La deuxième partie expose les caractéristiques du langage dramatique émergeant de l'analyse critique; le langage dramatique est un langage d'action et un langage de signes. La troisième partie rend compte de changements qu'une redéfinition du langage dramatique peut susciter: un nouveau cadre de compréhension de l'art dramatique en éducation susceptible d'en renouveler les démarches disciplinaire et pédagogique.

L'imprécision de l'objet d'apprentissage en art dramatique

Dans les milieux du théâtre et de l'éducation, les consensus sont rares autour de la définition de l'objet d'apprentissage en art dramatique. Il est vrai que le contexte s'y prête mal. L'éclatement de l'art dramatique en éducation, le glissement de certaines approches hors du domaine des arts vers le développement de la personne

et la marginalisation du théâtre comme référence sont peu propices à une réflexion sur les fondements disciplinaires. Ces facteurs contextuels ont nourri l'imprécision de l'objet d'apprentissage en art dramatique, un problème, toutefois, de nature didactique, attribuable essentiellement à la dominance des référents psychopédagogiques sur les référents théâtraux.

Un contexte peu favorable aux consensus

Une réflexion sur les fondements est d'autant plus difficile que théoriciens et praticiens, aussi bien en éducation qu'au théâtre, cheminent sur des voies parallèles. Dans le cadre d'un forum canadien sur le théâtre, Blagrove (1995) évoque la suspicion mutuelle, voire la paranoïa, qui marque les relations entre théoriciens et praticiens (p. 96). Une suspicion semblable se retrouve entre les spécialistes du théâtre et ceux de l'éducation, d'autant plus grande qu'il s'agit d'univers qui ne véhiculent ni le même langage ni les mêmes priorités. Dans le champ de l'art dramatique en éducation s'ajoute l'éclatement, comme en témoignent déjà ses multiples appellations: expression dramatique, jeu dramatique, théâtre, *drama*, *developmental drama*, etc. Leurs visées, polarisées, sont tout aussi diversifiées. Sous un pôle théâtral se rassemblent les approches centrées sur des habiletés et des pratiques théâtrales et, sous un pôle développemental, celles axées sur le développement de l'enfant, approches dominantes selon Hornbrook (1989), notamment chez les Anglo-Saxons qui conçoivent le *drama* à l'école comme un processus psychologique (p. 9)¹. Cette diversité d'approches renvoie au souci, certes légitime, de marquer sa spécificité, mais elle entretient l'imprécision de l'objet d'apprentissage. Théoriciens et praticiens dispersent leurs efforts plutôt que de converger vers un ensemble clair et cohérent d'éléments.

Plus encore, des approches développementales font glisser l'objet d'apprentissage vers la personne, hors du champ des arts. Certes, et le programme du primaire le rappelle, «l'enfant utilise naturellement le langage dramatique dans ses jeux spontanés» (Gouvernement du Québec, 1981, p. 21). Mais ce qui est naturel, c'est la formation de symboles, la capacité qui émerge chez l'enfant de deux ans et qui est à la base de son développement cognitif, comme l'a montré Piaget, de faire comme si la roche est bonbon. Ce langage symbolique, naturel, est le fondement de toute pratique artistique: «Ceci n'est pas une pomme» a écrit Magritte au bas d'un tableau représentant, d'une manière on ne peut plus réaliste, une pomme; ce n'est en effet que l'image d'une pomme, comme la mort du héros au théâtre est une performance d'acteur. Cette dérive de l'art vers le réel appartient aussi à l'histoire du théâtre. Depuis Aristote, le théâtre a souvent été considéré comme un succédané de la réalité même si, rappelle Vigeant (1989), «le théâtre ne se contente pas de représenter le réel (est-ce d'ailleurs possible? utile?), il [...] le transforme. Il le crée même» (p. 4). Les approches développementales de l'art dramatique en éducation s'inscrivent dans ce paradigme; selon Hornbrook (1989), elles sont le produit à la fois de traditions

humanistes et des conventions théâtrales naturalistes (p. 77). Par exemple, Way (1967) définit le *drama* comme une pratique de la vie (*to practice living*, p. 6), ce qui appelle des objectifs – en fait, des finalités – relatifs au développement de la personne: connaissance de soi, socialisation, etc. Une telle définition incite donc à confondre objectif (qui précise quoi faire) et portée éducative (qui indique pourquoi le faire). La pratique de l'art dramatique contribue, évidemment, au développement affectif, social, etc. de l'enfant, mais son objet d'apprentissage n'est pas la personne.

Pour leur part, les programmes québécois d'art dramatique ont opté pour une approche développementale et la mise à distance de l'activité théâtrale. Dès 1968, la Commission d'enquête sur l'enseignement des arts au Québec déclarait: «Il faut donc, selon nous, rejeter une fois pour toutes la tentation du théâtre par les jeunes [...] Car l'enfant qui cherche à s'exprimer [...] n'est pas un "singe savant" que l'on doit exhiber» (Rioux, 1968, p. 40). Si les programmes-cadres d'expression dramatique de 1971 ont emboîté le pas au *Rapport Rioux*, ceux des années quatre-vingt, les programmes actuels, se sont rapprochés du théâtre, tout en se situant «en marge d'une pratique» théâtrale (Gouvernement du Québec, 1981, p. 20). Ils évoquent des raisons essentiellement pédagogiques (par exemple, éviter de figer l'enfant autour de quelques images intérieures et dans la répétition des mêmes gestes, intonations, etc.), mais des raisons plus pragmatiques militent aussi en faveur de cette mise à distance de l'activité théâtre, au primaire surtout; compte tenu de l'importance toute relative accordée aux arts à l'école, du temps dont dispose l'enseignant, le spécialiste surtout (50 minutes par semaine), et de la formation théâtrale que le généraliste, en tous cas, n'a pas reçue, le théâtre apparaît comme une activité peu adaptée au contexte et aux contraintes de l'enseignement primaire. Toutefois, sans que ces raisons pédagogiques ou pragmatiques ne le justifient, la mise à distance de l'activité théâtrale s'est doublée d'une mise à distance du théâtre comme référence, comme cadre conceptuel de compréhension du phénomène dramatique. Ainsi, l'objet d'apprentissage en art dramatique s'est défini en marge du théâtre.

L'imprécision de l'objet d'apprentissage en art dramatique n'a donc rien d'étonnant. Les spécialistes du théâtre et de l'art dramatique en éducation n'arrivent pas à s'entendre et des pratiques se détournent du champ des arts ou du théâtre comme référence. Tous ces facteurs sont toutefois moins des causes de l'imprécision de l'objet d'apprentissage, quoiqu'ils l'aient certainement nourrie, que des éléments contextuels spécifiant le problème. L'imprécision de l'objet d'apprentissage en art dramatique est un problème systémique, voire une caractéristique. En effet, le langage de l'art évoque plus qu'il ne dit, suscite des atmosphères plus qu'il ne livre un message, émeut plus qu'il ne démontre. Pour Féral (1995), ce «flou» est essentiel au théâtre. «Plus que pour toute autre forme d'art, ce dernier tient précisément à cette part d'irreprésentable dans le discours critique, à ce non prévisible, à ce "flou" qui en fait l'essence» (p. 120).

Cadre conceptuel et méthodologie

L'imprécision de l'objet d'apprentissage en art dramatique n'est donc pas tant un problème disciplinaire qu'un problème didactique issu de l'accent sur les référents psychopédagogiques. Cependant, le mot didactique doit alors être compris dans un sens large plutôt que dans le sens restreint de moyens, de procédés ou de techniques relatifs à l'enseignement d'une matière (Jonnaert, 1988, p. 9). Dans ce sens large, la didactique se définit comme une discipline charnière «qui touche à l'enseignement des disciplines scolaires en considérant les élèves, l'enseignant et les contenus dans une relation interactive» (Ardouin, 1997, p. 90). Ainsi, la didactique conçoit la situation pédagogique comme un système composé d'un sujet (l'apprenant, la personne engagée dans un processus d'apprentissage), d'un objet (les objectifs et les contenus d'apprentissage de la discipline) et d'un agent (l'enseignant, les ressources d'assistance à l'apprentissage), dans un milieu éducationnel (Legendre, 1988, p. 514). Dans ce système et parce que c'est un système, chaque composante de la situation éducative est déterminée par ses rapports avec les autres; ce sont les relations entre ces composantes qui sont au cœur des apprentissages et non l'un ou l'autre des «trois pôles du système didactique» (Jonnaert, 1988, p. 23). Pourtant, la didactique de l'art dramatique a négligé l'objet d'apprentissage.

Des trois composantes de la situation pédagogique, c'est l'agent qui a drainé le gros des écrits en didactique de l'art dramatique (recueils d'activités, guides pédagogiques, réflexions de praticiens, etc.), avec raison d'ailleurs dans une période d'implantation. De plus, dans les approches développementales, l'importance accordée à l'agent d'apprentissage s'est doublée d'objectifs relatifs au développement de la personne (connaissance et actualisation de soi, socialisation, etc.). Ainsi, les fondements de l'art dramatique en éducation se sont établis autour de l'agent et du sujet, à partir de référents psychopédagogiques plutôt que théâtraux. Pourtant, l'art dramatique en éducation ne peut se définir, dans sa spécificité, qu'à partir du théâtre. Il y a des points communs entre toutes les formes qu'emprunte l'art dramatique (psychodrame, improvisation, etc.) et sa forme la plus achevée, le théâtre, contient des éléments présents dans toutes les autres formes. Il est vrai que les discours théâtraux pertinents sont relativement rares. Il faut, d'une part, des discours qui distinguent le théâtre de la littérature et la mise en scène de la régie et, d'autre part, des discours sortis du cadre réaliste et qui se permettent un regard sur la forme, le langage comme tel. Si la réflexion didactique sur l'objet d'apprentissage a privilégié les référents psychopédagogiques aux référents théâtraux, c'est aussi par défaut, parce que le champ disciplinaire est en pleine restructuration.

L'imprécision de l'objet d'apprentissage en art dramatique étant essentiellement un problème didactique, sa clarification s'opérera donc sur un terrain didactique. De plus, cette étude s'inscrit dans le cadre d'une réflexion didactique sur l'enseignement de l'art dramatique qui, en redonnant à l'objet d'apprentissage sa pleine importance, vient reconsidérer le sujet (les stratégies d'apprentissage, l'attitude de l'élève) et l'agent d'apprentissage en art dramatique (l'activité, l'intervention,

l'évaluation) dans une perspective théâtrale. Ces finalités et la nature didactique du problème indiquent comment l'aborder. Ainsi, pour définir les caractéristiques du langage dramatique, l'objet d'apprentissage désigné par les programmes d'art dramatique, l'analyse a confronté discours pédagogiques et discours théâtraux sur le langage dramatique.

Tous les documents du ministère de l'Éducation du Québec relatifs à l'enseignement de l'art dramatique de l'actuel régime pédagogique ont été examinés. Les programmes et les guides pédagogiques du primaire et du secondaire (Gouvernement du Québec, 1981, 1982, 1983, 1984) présentent les orientations, les objectifs de l'enseignement de l'art dramatique de même que, particulièrement les guides pédagogiques, les démarches disciplinaire et pédagogique. À ces documents de base s'ajoutent, pour le primaire, les documents relatifs à la définition du domaine aux fins d'une évaluation sommative (Gouvernement du Québec, 1990). Ces documents ont été confrontés avec des discours théâtraux. Les réflexions de précurseurs qui, comme Artaud (1964), ont libéré le théâtre de la littérature, et de praticiens qui, tels Barba (1982) et Vitez (1991), ont cherché à percer l'«art secret de l'acteur» (Barba et Savarese, 1995) ont dessiné le cadre général d'une pratique dramatique axée sur le langage. Toutefois, la sémiologie offre le discours le plus pertinent sur le langage spécifique au théâtre; selon Pavis (1976), le programme de la sémiologie est précisément de «démontrer l'existence d'un langage spécifiquement théâtral et d'en expliquer le fonctionnement» (p. 4). C'est donc le discours sémiologique qui a fourni les outils théoriques nécessaires à la saisie de la spécificité du langage théâtral et de son fonctionnement, notamment celui de Barthes (1964), Pavis (1976, 1990, 1996), Helbo (1983), Vigeant (1989) et Nunn (1996).

La description des caractéristiques du langage dramatique est l'aboutissement d'une démarche en deux temps. L'examen critique des documents du ministère de l'Éducation du Québec a permis, dans un premier temps, de dégager leur conception du langage dramatique et d'y repérer les imprécisions, les ambiguïtés et les glissements de sens. Ainsi, toute référence au langage dramatique, explicite ou implicite (par exemple, parler de geste après avoir présenté le corps comme élément du langage dramatique), a été relevée et classée sous son acception particulière et son contexte (définition, objectif, intervention, évaluation). Dans un deuxième temps, ces éléments de compréhension du langage dramatique ont été confrontés à des éléments comparables des discours théâtraux désignés par nos références comme caractéristiques fondamentales. Cette confrontation venait souligner les imprécisions et les clarifier en mettant en lumière les caractéristiques du langage dramatique.

Les caractéristiques du langage dramatique

Langage dramatique: Ensemble des éléments utilisés en jeu dramatique pour s'exprimer et communiquer. Se définit essentiellement par l'action, articulée autour de la fable et du personnage. Les signes de ce langage sont de l'ordre du verbal

(silence, son parole) et du non-verbal (attitudes, gestes, mouvements) (Gouvernement du Québec, 1982, p. 124).

Cette définition que propose le lexique du *Guide pédagogique du primaire* est, d'entrée de jeu, ambiguë. En présentant le langage dramatique comme «ensemble des éléments utilisés», elle incite à le comprendre comme langue plutôt que langage, code plutôt que capacité à s'exprimer et à communiquer. Rappelons que, pour de Saussure, la langue, une composante du langage, est le «code qui permet d'établir une communication entre un émetteur et un récepteur» (Dubois, Giacomo, Guespin, Marcellesi, C., Marcellesi, J.-B. et Mevel, 1973, p. 280) et le langage, «une propriété commune à tous les hommes, relève de leur faculté de symboliser» (*Ibid.*, p. 277). Certes, cette dualité se retrouve au théâtre. Certains théâtres orientaux, tels le théâtre balinais ou le Nô japonais, ont codifié des gestes, des mimiques, etc. Cependant, pour Ducrot et Schaeffer (1995), «dès lors qu'on quitte les formes à codes explicites, on ne réussit plus à dégager des unités minimales pertinentes à l'intérieur des conventions théâtrales» (p. 615). À cette difficulté inhérente à la codification s'ajoutent les choix esthétiques des Occidentaux. Ainsi Barthes (1964), dans une définition désormais classique du théâtre, insiste sur la multiplicité des messages; le spectateur reçoit en même temps des informations du décor, du costume, des gestes et paroles des acteurs, etc., «mais certaines de ces informations tiennent (c'est le cas du décor) pendant que d'autres tournent (la parole, les gestes); on a donc affaire à une véritable polyphonie informationnelle, et c'est cela la théâtralité: une épaisseur de signes» (p. 258). Le langage dramatique est donc une capacité d'expression à développer et non un instrument à manier selon une syntaxe et une grammaire.

De plus, cette définition du langage dramatique illustre l'imprécision de l'ensemble des documents en rapport avec ses caractéristiques fondamentales de langage d'action et langage de signe. Certes, la définition souligne la dimension essentielle de l'action mais, dans les documents, cette caractéristique oriente, sans plus, l'approche vers la pratique; notamment, l'évaluation des apprentissages s'attache au contenu exprimé ou aux moyens d'expression plutôt qu'aux actions dramatiques, le produit résultant du processus d'expression. La définition emprunte à la sémiologie en présentant le langage dramatique comme un langage de signes; toutefois, elle donne au mot «signe» le sens général de «moyens» plutôt que de résultat du rapport entre un signifié (Sé) et un signifiant (Sa), ce qui permettrait de désigner l'action dramatique comme résultant du rapport entre un contenu et des moyens.

Un langage d'action

«L'action est au cœur du langage propre à l'art dramatique, sa principale caractéristique» affirment les programmes, tout en rappelant qu'en grec, *drama* veut dire «action» (Gouvernement du Québec, 1981, p. 19; 1984, p. 5). Cette caractéristique justifie l'inscription des programmes d'art dramatique «dans un contexte de connais-

sance pratique du langage dramatique» (Gouvernement du Québec, 1983, p. 5) plutôt que de «connaissance encyclopédique» (*Ibid.*, p. 3) ou technique. L'accent sur la pratique vient aussi spécifier le langage dramatique comme langage concret. «Par l'action, l'individu "dit", car dire, dans ce langage, suppose gestes, sons, paroles, mouvements, utilisation d'objets, déplacements dans l'espace, etc.» (Gouvernement du Québec, 1981, p. 19). Cette caractéristique est fondamentale au théâtre, du moins depuis Artaud qui, déjà en 1938, réclamait un «langage physique et concret, matériel et solide par lequel le théâtre peut se différencier de la parole». Pour Artaud (1964), ce langage «consiste dans tout ce qui occupe la scène, dans tout ce qui peut se manifester et s'exprimer matériellement sur une scène, et qui s'adresse d'abord aux sens au lieu de s'adresser d'abord à l'esprit comme le langage de la parole» (p. 46). Les programmes marquent cette spécificité en lien avec l'action. Tant les objectifs que les activités ou les grilles d'évaluation accordent aux gestes, aux sons, aux déplacements, etc. une importance égale, sinon supérieure, au verbal, à la parole.

L'action ne fait toutefois qu'orienter l'approche de l'art dramatique dans les programmes. Pourtant, située au cœur du langage dramatique, l'action devrait être au cœur de l'intervention et de l'évaluation, mais ce n'est pas le cas. Les programmes centrent les rétroactions sur la concentration, la détente, les supports, les sensations/émotions/idées, etc. (Gouvernement du Québec, 1984, p. 168-169), bref sur des conditions de travail et des matériaux expressifs. Une seule des sept grilles que présentent les guides pédagogiques retient l'action comme témoin de l'apprentissage: la grille d'évaluation diagnostique invite à observer les comportements en rapport avec la présence de l'action, sa «relation avec l'activité proposée», etc. (Gouvernement du Québec, 1982, p. 106-107). Plus encore, on retrouve parmi les critères d'évaluation d'une épreuve de fin de cycle pour le primaire (une improvisation gestuelle et sonore à deux): la précision des gestes, la variété des sons, la diversité des trajets dans l'espace, la quantité de changements de niveaux, etc. (Gouvernement du Québec, 1990, p. 5-6). Les programmes évaluent les moyens d'expression ou les contenus exprimés plutôt que les actions.

L'attention portée aux moyens d'expression déplace l'apprentissage du langage vers la langue. Certes, les programmes se défendent bien «d'apprendre à l'enfant un langage au code précis, de lui enseigner à faire tel geste ou telle mimique [...]» (Gouvernement du Québec, 1982, p. 8). Toutefois, faire du déplacement dans l'espace un objet d'évaluation, comme l'appelle l'épreuve pratique de fin de cycle du primaire, incite à porter attention au mouvement de l'élève plutôt qu'au sens que prend ce mouvement en relation avec un personnage dans une fable; pourtant, en elle-même, la diversité des trajets dans l'espace n'est pas porteuse de signification dramatique. Un même glissement du langage vers la langue s'opère lorsque le programme du secondaire présente les costumes, les bruits, etc. comme des contenus du langage dramatique plutôt que des matériaux servant à montrer un personnage et une fable.

De même, en dirigeant l'intérêt vers les contenus exprimés, l'apprentissage se déplace du faire vers la personne. Pourtant, pour Barba (1982), «ce sont nos

actions qui, malgré nous, font percevoir notre expressivité. Ce n'est pas le vouloir exprimer qui décide de l'action de l'acteur. [...] C'est le vouloir faire qui décide de l'expression de l'acteur» (p. 84). Le faire régit le fonctionnement du langage dramatique. Le jeu, pour Oberlé (1990), «c'est la conjonction d'un faire et d'une pensée, c'est la démarche d'un imaginaire qui devient imaginable comme pratique, action sur le réel» (p. 55). L'idée d'un personnage importe dans la mesure où elle se concrétise en gestes, mouvements, etc. dans un faire. Ainsi, les éléments de contenu du langage dramatique ne sont ni les instruments de la langue (corps, voix, espace, objet) et son vocabulaire de gestes, mouvements, etc., ni le contenu expressif, les images intérieures, mais les actions dramatiques qui résultent de leur rapport. Dans cette perspective, qui reconnaît l'action comme une caractéristique essentielle du langage dramatique, l'intervention pédagogique se centre sur le faire et l'évaluation développe des critères en rapport avec les qualités de l'action.

Un langage de signes

Les programmes reconnaissent, du moins théoriquement, l'aspect fondamental de l'action comme caractéristique du langage dramatique, ce qu'ils négligent de faire pour son aspect tout aussi fondamental de signe. Pourtant, c'est parce que le langage dramatique est langage de signes que l'action du joueur dans un espace scénique peut être qualifiée de dramatique; en effet, l'action de marcher est dramatique lorsque, par convention, elle signale un personnage dans une fable. Certes, les programmes usent du mot signe, mais avec le sens général de moyens.

Les programmes nomment signes du langage dramatique les paroles, les gestes, etc., en les présentant comme des moyens d'expression: l'enfant «apprend à exprimer sa vision de la réalité et son monde intérieur à l'aide d'éléments (qu'on appellera plus loin les signes du langage dramatique), tels la parole, les sons, [...]» (Gouvernement du Québec, 1982, p. 7). Avec ce même sens global, le programme du secondaire introduit une distinction entre trois termes. Ces éléments sont appelés moyens, matériaux ou signes selon qu'ils sont utilisés dans une optique d'expression, de communication ou de création; ils sont donc, par exemple, des objets en tant que moyens, des supports matériels (objet indicateur, élément de costume, lieu d'action) en tant que matériaux et accessoire, masque, costume, décor en tant que signes (Gouvernement du Québec, 1983, p. 10). Les éléments se différencient alors selon leur degré de complexité, un usage plus nuancé, et le mot signe est associé à une terminologie plus proprement théâtrale. Cependant, la sémiologie donne au mot signe un sens nettement plus complexe d'autant plus susceptible, alors, d'enrichir et de nuancer la compréhension du langage dramatique.

Selon Morris, «est signe tout ce qui, en vertu d'une convention sociale préalable, peut être interprété comme tel» (cité par Helbo, 1983, p. 63). Ainsi, présenter le langage dramatique comme un langage de signes est reconnaître le caractère fonda-

mental de la convention en art dramatique. C'est dire que les actions de marcher, rire ou pleurer tirent leur signification non de l'acte lui-même, mais de la convention établissant qu'un personnage dans une fable, et non la personne du joueur, marche, rit ou pleure. Certes, la convention, quoique non évoquée comme telle, est importante dans les programmes, puisqu'elle est au cœur de la définition de l'art dramatique: une «mise en action [...] par la médiation de la fable et du personnage au moyen du langage dramatique» (Gouvernement du Québec, 1981, p. 19). Toutefois, comme pour l'action, l'évaluation déplace cet accent. Plutôt que de s'attacher à la médiation de la fable et du personnage, elle considère essentiellement l'aisance et la variété dans l'usage des moyens (corps, voix, espace, objets), la qualité personnelle du contenu expressif et l'interaction entre les joueurs. Au mieux, la relation de l'action avec le personnage ou la fable est posée comme critère dans la grille d'évaluation diagnostique et dans l'épreuve pratique de fin de cycle du primaire.

Sous un angle sémiologique, l'action dramatique peut être considérée comme un signe résultant du rapport entre un contenu exprimé et des moyens d'expression. Pour les programmes, un contenu, soit une image intérieure (sensation, émotion, idée, image, etc.), est exprimé dans des formes verbales et non verbales, soit des mots, des gestes, etc. En sémiologie, tout signe (S) est décomposable en signifiant (Sa) et en signifié (Sé) : $S = Sa/Sé$. Ainsi, en simplifiant, on pourrait dire que l'action dramatique est un signe résultant du rapport entre un signifiant, le mot ou le geste, et un signifié, l'image intérieure; le mot ou le geste (Sa) renvoie à une image intérieure (Sé) manifestée par une action dramatique (S). La qualité du signe dépend donc de l'efficacité du rapport qu'établit le joueur entre des moyens d'expression et des images intérieures et non des moyens ou des idées en eux-mêmes. Certes, ce que le spectateur perçoit sont des gestes, des mots, etc. et il commence par reconnaître ces signifiants avant de leur donner du sens. De même, la qualité du contenu expressif, la distance à l'égard du déjà-vu ou des clichés, est centrale dans un exercice créateur. Toutefois, dans un langage de signes, les moyens ou le contenu ne prennent de l'importance que parce qu'ils signalent, par convention, un personnage dans une fable.

Une compréhension du langage dramatique comme langage de signes appelle une intervention pédagogique préoccupée non plus des moyens ou du contenu, mais du produit donné à percevoir où se cristallise le rapport entre des moyens et des images intérieures. Ainsi, le produit, en tant que trace du processus de production, est ramené au premier plan. Le changement est majeur pour les approches développementales de l'art dramatique. En effet, compte tenu de leur centration sur la personne et de la prédominance des référents psychopédagogiques, elles privilégient une intervention axée sur l'apprenant plutôt que sur la matière, sur le processus plutôt que sur le produit. Certes, cette position est parfaitement légitime sur le plan pédagogique mais, à ce niveau, elle est aussi tout à fait compatible avec une approche théâtrale du langage dramatique. Une intervention mettant au premier plan le produit donné à percevoir, soit l'action dramatique résultant du rapport établi par le joueur entre des moyens et un contenu, peut très bien être centrée sur le joueur qui établit ce rapport et sur ce processus de mise en rapport².

Une compréhension du langage dramatique comme langage de signes exige aussi un regardant à qui le joueur fait signe et qui donne un sens à chaque signe. Dans les programmes, la dimension collective de l'art dramatique se ramène essentiellement à l'interaction entre les joueurs mais, dans un langage de signes, à la communication nécessaire entre les joueurs s'ajoute celle avec les spectateurs. Toutefois, c'est moins la présence réelle du spectateur qui compte que la préoccupation du regardant chez le joueur. Ainsi, donner de l'importance au regardant ne suppose pas tant d'inscrire la pratique dramatique devant un public que d'inscrire le jeu dans un système d'échanges. Le joueur développe alors le souci de la signification que le regardant donnera à l'action, ne serait-ce que l'enseignant dans une pratique où tous jouent en même temps.

Les programmes ne reconnaissent pas l'aspect fondamental du signe comme caractéristique du langage dramatique et, ainsi, l'importance de la convention et du produit. Considérer le langage dramatique comme un langage de signes c'est, d'une part, accorder à la fable et au personnage la première place qui, d'ailleurs, revient à cette caractéristique propre à l'art dramatique. C'est, d'autre part, restituer au produit, en tant que trace concrète d'un processus, l'importance qu'il a perdue dans le débat psychopédagogique opposant produit et processus. C'est aussi, par la réhabilitation du produit, se préoccuper de l'impact du jeu sur le regardant.

Un nouveau cadre de compréhension de l'art dramatique en éducation

La confrontation des programmes d'art dramatique avec des discours sur le théâtre a permis de clarifier les caractéristiques du langage dramatique. Le théâtre n'imité pas la réalité, il la recrée en la transposant à l'aide de codes. Ainsi, ce n'est plus la personne, ses images intérieures exprimées, pas plus que la langue, les moyens d'expression qui sont au centre de l'intervention et de l'évaluation en art dramatique, mais le langage, la capacité de les utiliser. Le langage dramatique transpose la réalité en actions concrètes, autant de signes qui renvoient à la réalité. Une telle conception du langage dramatique redessine le cadre de compréhension de l'art dramatique en éducation, inscrivant résolument le domaine dans une perspective théâtrale. Certes, ce n'est qu'un changement de perspective, mais son impact sur la pratique d'enseignement et de formation des enseignants en art dramatique n'en demeure pas moins important.

Un changement de perspective dans la démarche disciplinaire

La coloration théâtrale que prend le langage dramatique en tant que langage d'action et de signes, parfois ravive et parfois estompe les fondements de la démarche disciplinaire des programmes actuels, sans radicalement les modifier. Le langage dramatique est ainsi redéfini comme la capacité à s'exprimer et à communiquer en jeu dramatique qui se traduit essentiellement par une action de l'ordre du verbal

(silence, son parole) et du non-verbal (attitudes, gestes, mouvements), une action dramatique, soit une action articulée autour de la fable et du personnage. Cette redéfinition du langage dramatique permet de désigner les actions dramatiques comme éléments du langage dramatique et le processus de mise en action comme mode de fonctionnement de ce langage.

Dans cette perspective, l'élément du langage dramatique, soit l'unité de base que l'enseignant repère dans le jeu pour guider son intervention ou pour fin d'évaluation, est l'action. Cependant, à ne considérer que cette caractéristique, tout geste ou son (par exemple, la rotation du poignet ou un son de grincement de porte) serait un élément, mais ce langage est aussi régi, comme langage de signes, par une convention. L'action à considérer est donc celle en rapport avec un personnage et une fable, une action dramatique. En ce sens, une série de gestes (rotation du poignet, regard dirigé vers la main, son de grincement, etc.) ne prennent de sens que regroupés dans l'action d'un personnage (le visiteur ouvre une porte imaginaire).

Cette définition éclaire aussi différemment le fonctionnement du langage dramatique, soit le processus de mise en action où s'opère «l'actualisation des images intérieures [...] par la médiation de la fable et du personnage, dans des formes verbales ou non verbales» (Gouvernement du Québec, 1981, p. 19). Dans une perspective théâtrale, l'important devient la médiation de la fable et du personnage. Le joueur met en rapport des images intérieures et des moyens corporels, vocaux et visuels renvoyant, pour des regardants, à un personnage dans une fable. Le processus de mise en action s'apparente ainsi à la mise en scène, comprise alors, comme le propose Pavis (1990), en tant que notion structurale: le système des rapports que la production (les joueurs) et la réception (les regardants) établissent entre les matériaux scéniques (les actions dramatiques) pour leur donner un sens (en rapport avec un personnage dans une fable) (p. 28)³. Dans cette perspective, la qualité de la mise en action se révèle par la précision du personnage et de la fable. Pour Barba (1982), c'est la précision «qui décide de la force d'une improvisation; le mode imaginaire du joueur peut être extrêmement simple, même quotidien et banal [...] Mais s'il le construit avec précision, alors ce qu'il fait prend un sens pour celui qui le regarde» (p. 67). Cette précision s'établit en rapport avec différents critères dont, principalement, la pertinence, la clarté et la richesse de l'action dramatique.

Il faut d'abord que l'action soit pertinente, c'est-à-dire qu'elle montre un personnage dans une fable. Certes, par convention, l'inscription d'un objet quelconque dans un espace scénique appelle d'emblée du sens fictif mais, pour Nunn (1996), cela n'est pas suffisant pour un être humain; le joueur doit affronter le risque d'échouer à devenir un signe (*the risk of failure to be a sign*, p.155). La précision de l'action dramatique repose aussi sur sa clarté; le joueur s'efforce de déterminer les actions clés et de fixer leurs relations dans un schéma de base. Enfin, elle repose sur la richesse du sens fictif; l'action ne se réduit pas alors à une signification puisque plusieurs connotations viennent se coller au schéma de base. Pour rendre compte de la manière avec laquelle s'appliquent ces critères, considérons l'action dramatique donnée en exemple

ci-dessus: un visiteur ouvre une porte. La rotation du poignet, le regard dirigé vers la main, le son de grincement, etc. ne deviennent signes que s'ils renvoient à l'action d'ouvrir une porte; le regardant ne perçoit donc pas seulement un geste de la main, il lui donne un sens en rapport avec un personnage dans une fable. L'action est claire dans la mesure où, sur le plan de la fable, elle établit qu'il y a une porte donnant accès à la maison et que le visiteur l'ouvre en tournant la poignée et non en la crochétant ou en la défonçant. L'action gagnera de la richesse si elle montre non seulement que le visiteur ouvre la porte, mais qu'il a peur de le faire, qu'il prend le *leadership* du groupe de visiteurs, etc.

Le changement de perspective qu'entraîne la redéfinition du langage dramatique infuse une coloration théâtrale à la démarche disciplinaire en art dramatique. La composante expressive que véhiculent les programmes actuels, leurs objectifs d'exploration du corps ou de la voix, leur processus créatif de mise en action, etc. sont simplement recadrés. Ainsi, concevoir le langage dramatique comme langage d'action et de signes désigne les actions dramatiques comme éléments du langage dramatique et donne sa pleine importance à la médiation de la fable et du personnage à partir de laquelle s'établit la qualité de la mise en action.

Une démarche pédagogique renouvelée

Puisque la démarche pédagogique vient appuyer la démarche disciplinaire de l'élève et ainsi soutenir son apprentissage du langage dramatique, le changement de perspective vis-à-vis de la discipline a forcément un impact sur l'action pédagogique: planification des activités, intervention pédagogique, évaluation, etc. Cependant, la perspective théâtrale ne modifie pas avec la même importance ces différents aspects de la démarche pédagogique en art dramatique.

C'est sur le plan de l'évaluation que s'opèrent les changements les plus importants, les plus visibles, mais aussi les plus significatifs, car ce sont les modes d'évaluation qui, pratiquement, déterminent le curriculum réel. Ainsi, ce ne sont plus les moyens d'expression et le contenu exprimé qui sont examinés, mais les actions dramatiques, soit la trace concrète du rapport que le joueur établit, lors du processus de mise en action, entre des moyens corporels, vocaux ou visuels et les images intérieures. Ce ne sont plus l'aisance et la variété dans l'usage du corps, de la voix, etc. qui sont considérées pour mesurer la qualité d'exercice du processus de mise en action, mais la précision des actions dramatiques manifestée par leur pertinence, leur clarté et leur richesse. L'enseignant apprécie alors la capacité du joueur à utiliser le langage dramatique, soit à montrer un personnage dans une fable et non la quantité ou la variété de gestes ou de déplacements qu'il produit, son respect des consignes (sa participation) ou la qualité de son interaction avec ses partenaires.

L'évaluation désignant ce qui importe, l'intervention pédagogique est par conséquent touchée. Ainsi, l'enseignant s'intéressera moins aux moyens et moins

au contenu exprimé et à ses significations psychosociologiques qu'à l'action produite et au sens qu'elle prend en rapport avec un personnage dans une fable. Par exemple, il invitera des enfants qui préparent une improvisation en équipe à discuter de la fable en rapport avec la manière de la donner à percevoir; au moment des présentations, il leur demandera d'identifier et d'analyser les modes de production (Que signifie telle action? Quels éléments visuels ou sonores ont été les plus efficaces pour montrer le personnage? Le joueur aurait-il pu faire autrement? etc.). Surtout, il invitera l'enfant, même dans une pratique rudimentaire, à se servir du langage dramatique comme d'un langage d'action et un langage de signes. Par exemple, imaginons que sur une consigne de jouer un personnage de camion, un enfant de cinq ans pense à faire le son du camion et à courir puis, au signal de départ, qu'il se déplace en cercle autour du local en suivant les autres. Le trajet de son déplacement, la position de sa tête et de ses bras, etc. sont alors effectués par imitation ou par automatisme, mais le son et la course sont utilisés par l'enfant comme des signes renvoyant à un camion.

Si l'évaluation et, par conséquent, l'intervention pédagogique sont modifiées, les activités peuvent demeurer sensiblement les mêmes. En effet, la perspective théâtrale ne suppose pas nécessairement d'introduire le théâtre parmi les activités. Ce n'est pas l'activité, un moyen pédagogique parmi d'autres, qui assure l'apprentissage, mais ce qu'en fait l'apprenant. Ni les jeux collectifs, ni les improvisations, ni le théâtre ne sont une panacée, soulignent Cabet et Lallias (1990) en présentant «les sirènes» qui menacent les pratiques dramatiques en milieu scolaire. Si le jeu sans théâtre peut conduire au jeu confiné répétant des pratiques, au «jeu gourmand» des regards complices et au «jeu îlot» sans écho au théâtre, le théâtre sans jeu peut mener au «théâtre paravent» à l'occasion des fêtes scolaires, au «théâtre à gages» servant d'outil pédagogique, au «théâtre glouton» pliant les objectifs de l'école à ses appétits et au «théâtre des cimes» prétendant proposer une expérience artistique comme celle des professionnels (p. 67-69).

Plus fondamentalement, c'est l'état d'esprit de l'enseignant, sa perception de ce qui se passe, son attitude pédagogique, que ce changement de perspective renouvelle. En portant attention au sens que prend l'action plutôt qu'aux moyens utilisés pour la produire ou à ce qu'elle exprime, l'enseignant change son regard sur le jeu. Une telle compréhension du langage dramatique l'amène donc à concevoir autrement son rôle; il n'est ni un agent de transmission de connaissances et de techniques ni un animateur donneur d'«âme», mais plutôt, comme le propose Vitez (1991), pour son école, un entraîneur: «L'école, je la vois [...] comme un cercle [...], les élèves y sont mêlés, débutants ou aguerris. Leurs regards convergent vers le centre, où on joue. Le maître est assis dans le cercle; son rôle n'est pas de dire comment il faut jouer, mais d'entraîner le cercle à déchiffrer les signes qui sont donnés au centre» (p. 135).

La formation des enseignants en art dramatique s'en trouve, conséquemment, profondément modifiée. Puisque ce changement de perspective implique un chan-

gement d'attitude et de regard, c'est la manière même d'entrer en jeu et de lire les réalisations des élèves qui est appelée à se transformer. Au-delà de la connaissance du programme et des habiletés à élaborer, à animer et à évaluer des activités dramatiques, le futur maître doit apprendre à déchiffrer les signes et s'y entraîner. Il ne suffira donc pas d'ajouter à la formation actuelle des informations sur des activités théâtrales et la manière de les diriger. Plus encore, s'il faudra introduire des connaissances sur l'histoire du théâtre et les esthétiques théâtrales, il importera davantage de leur apprendre à s'en servir. La préparation à l'enseignement de l'art dramatique aura donc plus à voir avec le développement de la culture du pédagogue qu'avec son instrumentation.

Conclusion

Les imprécisions dans la compréhension du langage dramatique, l'objet d'apprentissage que désignent les programmes d'art dramatique, sont générées, essentiellement, par un détournement de l'objet de l'art dramatique vers la personne, par son glissement vers les moyens et vers le contenu exprimé. Cette redéfinition des caractéristiques du langage dramatique comme langage d'action et langage de signes non seulement clarifie l'objet d'apprentissage, mais entraîne un changement de perspective qui, en mettant l'accent sur les actions dramatiques en tant que traces concrètes du processus de mise en action, en renforce les racines théâtrales.

Le domaine de l'art dramatique en éducation gagne d'autant plus à se doter d'une perspective théâtrale que cette dernière s'accorde avec ce que l'*Énoncé de politique éducative* (Gouvernement du Québec, 1997b) sur la réforme du curriculum propose pour les arts. La réforme met l'accent sur les langages artistiques et confie aux arts trois buts: «initier les élèves aux langages qui favoriseront le développement de leur créativité, leur faire découvrir [...] des œuvres de leur environnement artistique et culturel actuel et les mettre en présence de créations artistiques du patrimoine» (p. 17). L'objectif global de l'art dramatique demeure donc l'apprentissage du langage dramatique, mais la perspective théâtrale accroît la cohérence entre ces buts; l'enfant est invité à explorer le langage dramatique tant dans ses créations que dans sa lecture des productions d'hier et d'aujourd'hui. Cette meilleure cohérence favorise les transferts; si l'essentiel, comme le propose Vitez, est d'apprendre à déchiffrer les signes, une plus grande variété de supports (productions d'élèves, du patrimoine ou de l'environnement culturel) ne peut que faciliter l'apprentissage.

La réforme du curriculum entraîne les arts sur des voies différentes de celles que fréquentent les programmes actuels. Pour éviter l'éparpillement, le clivage entre des approches contradictoires, la fragmentation des apprentissages en unités insignifiantes, il importe de se donner une perspective qui rassemble les trois volets et fasse servir les apprentissages réalisés dans l'un aux autres. La réforme du curriculum réclame un élargissement du champ des arts vers la culture tout en offrant moins

de temps et moins de support institutionnel. Le principal défi des nouveaux programmes en arts étant de faire plus avec moins, la cohésion et la cohérence de l'objet d'apprentissage autour duquel s'articule le domaine seront d'autant plus nécessaires.

NOTES

1. Certaines approches relèvent nettement de l'un ou de l'autre pôle mais d'autres, tout en se rattachant à un pôle, présentent des pratiques différenciées. Ainsi, Cabet et Lallias (1990), en France, distinguent trois phases selon l'âge et l'expérience des enfants: «le jeu collectif coopératif où tout le monde joue, les jeux d'improvisation qui incitent à une individuation du personnage dans une situation concertée et l'incursion dans le langage théâtral» (p. 72-75). Au Québec, Beauchamp (1984) propose une démarche analogue «d'accès à la fiction, à la dramatisation et à la théâtralisation, cette dernière accompagnant les deux autres et se fondant en elles» (p. 27).
2. Le processus de création en art dramatique peut certes être considéré sous un angle psychologique (l'effort de participation déployé par la personne) ou sous un angle d'expression écrite (les attitudes de réceptivité et d'implication), mais aussi sous un angle disciplinaire, en tant que processus de production (voir Saint-Jacques, 1992, 1994).
3. La mise en action des pratiques dramatiques en éducation s'apparente à la mise en scène à la condition de ne pas assimiler cette notion au metteur en scène et à son action de coordination des matériaux corporels, vocaux, visuels, etc. Ainsi que le propose Parvis (1990), la mise en scène est alors comprise comme notion structurale, «système des rapports que la production (les acteurs, le metteur en scène, la scène en général) comme la réception (les spectateurs) établissent entre les matériaux scéniques désormais constitués en systèmes signifiants» (p. 28). La mise en action est ainsi située au cœur du fonctionnement du langage dramatique, comme l'est la mise en scène au théâtre. Pour Artaud (1964), «c'est autour de la mise en scène, considérée [...] comme point de départ de toute création théâtrale, que se constitue le langage type du théâtre» (p. 112). (Voir aussi Saint-Jacques, à paraître.)

Abstract – This article examines the language of drama as a learning objective in art education as it relates to objectives, teaching methods, and evaluation in drama. A review of official documents and of the programs developed by the Quebec Ministry of Education regarding the teaching of dramatic arts at primary and secondary levels reveals a number of imprecise and ambiguous meanings. This analysis, from the perspective of theatre, allows the author to define characteristics of language related to drama: an artistic language rather than a natural language, a language and not a mother tongue, a language of action and signs. From this definition, the author proposes a new frame for understanding drama education which describes dramatic actions as elements of the language of drama and the process of this development as a procedure.

Resumen – Este artículo trata sobre el lenguaje dramático como objeto de aprendizaje en arte, y sobre los objetivos y las modalidades de intervención y de evaluación en arte dramático. El estudio de documentos ministeriales, como los programas quebequeses de arte dramático de primaria y secundaria, revela imprecisiones y deslices. Este análisis, en una perspectiva teatral, permite definir las características del lenguaje dramático: es un lenguaje artístico y no un lenguaje natural; un lenguaje y no una lengua; un lenguaje de acción, y un lenguaje de signos. De esta redefinición surge un nuevo marco para la comprensión del arte dramático

en educación, que designa a los actos dramáticos como elementos del lenguaje dramático, y al proceso de la realización de esos actos como modo de funcionamiento.

Zusammenfassung – Dieser Artikel befasst sich mit der Schauspielsprache als Lernobjekt des Kunstunterrichts, mit den Zielen und den Arbeits- und Bewertungsmethoden im Fach Schauspielkunst. Die einschlägigen Schriftstücke des Ministeriums — darunter die quebecischen Schauspiellehrpläne der Grund- und Mittelschule — enthalten Ungenauigkeiten und Zweideutigkeiten. Deren aus der Perspektive des Theaters angestellte Analyse führt zu einer Definition der Merkmale der Schauspielsprache: sie ist eine Kunst-Sprache und nicht eine Natur-Sprache, eine *langage* und nicht eine *langue*, eine Sprache des Handelns und eine Sprache der Zeichen. Aus dieser Neudefinierung geht eine neue Auffassung des Fachs Schauspielkunst hervor, bei der das dramatische Handeln als Teil der Schauspielsprache und der Prozess des In-Handlung-Umsetzens als Arbeitsweise konzipiert werden.

RÉFÉRENCES

- Ardouin, I. (1997). *L'éducation artistique à l'école*. Paris: ESF.
- Artaud, A. (1964). *Le théâtre et son double* (Tome IV – Œuvres complètes). Paris: Gallimard.
- Barba, E. (1982). *L'archipel du théâtre*. Paris: Bouffonneries.
- Barba, E. et Savarese, N. (1995). *L'énergie qui danse. L'art secret de l'acteur. Un dictionnaire d'anthropologie théâtrale*. Lectoure, France: Bouffonneries.
- Barthes, R. (1964). *Littérature et signification. Essais critiques*. Paris: Seuil.
- Beauchamp, H. (1984). *Les enfants et le jeu dramatique*. Bruxelles: De Boeck.
- Blagrove, M. (1995). Agendas change; media don't. *Theater Research in Canada/Recherches théâtrales au Canada*, 16(1-2), 95-98.
- Cabet, J.L. et Lallias, J.C. (1990). Les dangers, les menaces, les sirènes et les écueils. L'enfant, le jeu, le théâtre. Autour des pratiques dramatiques à l'école élémentaire. *Cahiers théâtre/éducation*, 2, 65-75.
- Dubois, J., Giacomo, M., Guespin, L., Marcellesi, C., Marcellesi, J.-B. et Mevel, J.P. (1973). *Dictionnaire de linguistique*. Paris: Larousse.
- Ducrot, O. et Schaeffer, J.M. (1995). *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Paris: Seuil.
- Féral, J. (1995). Pour une théorie des ensembles flous. *Theater Research in Canada/Recherches théâtrales au Canada*, 16(1-2), 119-124.
- Gouvernement du Québec (1981). *Programme d'études. Primaire. Art*. Québec: Ministère de l'Éducation du Québec.
- Gouvernement du Québec (1982). *Guide pédagogique. Primaire. Art dramatique*. Québec: Ministère de l'Éducation du Québec.
- Gouvernement du Québec (1983). *Programme d'études. Secondaire. Art dramatique*. Québec: Ministère de l'Éducation du Québec.
- Gouvernement du Québec (1984). *Guide pédagogique. Secondaire. Art dramatique*. Québec: Ministère de l'Éducation du Québec.
- Gouvernement du Québec (1990). *Définition du domaine et spécification de l'épreuve. Art dramatique. Premier et second cycles. Primaire*. Québec: Ministère de l'Éducation du Québec.
- Gouvernement du Québec (1997a). *Affirmer l'école. Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum*. Québec: Ministère de l'Éducation du Québec.
- Gouvernement du Québec (1997b). *Réformer l'école. Énoncé de politique éducative*. Québec: Ministère de l'Éducation du Québec.

- Helbo, A. (1983). *Les mots et les gestes. Essai sur le théâtre*. Lille: Presses universitaires de Lille.
- Hornbrook, D. (1989). *Education and dramatic art*. Oxford, Angleterre: Blackwell Education.
- Jonnaert, Ph. (1988). *Conflits de savoir en didactique*. Bruxelles: De Boeck.
- Legendre, R. (1988). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Paris/Montréal: Larousse.
- Nunn, R. (1996). Flickering lights and declaiming bodies: Semiosis in film and theater. *Theater Research in Canada/Recherches théâtrales au Canada*, 17(2), 147-159.
- Oberlé, D. (1990). Jeu dramatique et créativité. L'enfant, le jeu, le théâtre. Autour des pratiques dramatiques à l'école élémentaire. *Cahiers théâtre/éducation*, 2, 49-57.
- Pavis, P. (1976). *Problèmes de sémiologie théâtrale*. Montréal: Les Presses universitaires du Québec.
- Pavis, P. (1990). *Le théâtre au croisement des cultures*. Paris: Librairie José Corti.
- Pavis, P. (1996). *L'analyse des spectacles*. Paris: Éditions Nathan.
- Rioux, M. (sous la présidence de) (1968). *Rapport de la Commission d'enquête sur l'enseignement des arts au Québec* (2 tomes). Québec: Éditeur officiel du Québec.
- Saint-Jacques, D. (1992). Attitudes créatives en activités dramatiques. *Revue des sciences de l'éducation*, XVIII(3), 355-375.
- Saint-Jacques, D. (1994). Le processus de production en activités dramatiques. *Revue des sciences de l'éducation*, XX(2), 221-239.
- Saint-Jacques, D. (à paraître). Mise en action et mise en fiction: le processus de production en improvisation. *Theater Research in Canada/Recherches théâtrales au Canada*.
- Vitez, A. (1991). *Le théâtre des idées*. Anthologie par D. Sallenave et G. Banu. Paris: Gallimard.
- Vigeant, L. (1989). *La lecture du spectacle théâtral*. Laval: Mondia éditeur.
- Way, B. (1967). *Development through drama*. Londres: Longman.