

Espace de jeu ou espace d'enseignement?

Francine Chaîné

Number 16, Fall 1994

L'enfance de l'art : théâtre et éducation

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/041211ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/041211ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Société québécoise d'études théâtrales (SQET)

ISSN

0827-0198 (print)

1923-0893 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Chaîné, F. (1994). Espace de jeu ou espace d'enseignement? *L'Annuaire théâtral*, (16), 55–66. <https://doi.org/10.7202/041211ar>

Francine Chainé

Espace de jeu ou espace d'enseignement?

En réfléchissant à l'enseignement de l'art dramatique à l'université, c'est-à-dire à notre propre travail, nous avons été surprise d'entrevoir sa complexité. Pourtant, de l'extérieur, enseigner l'art dramatique peut apparaître comme un jeu d'enfant. Cela est probablement dû au climat que nous devons créer pour le jeu; climat de l'atelier qui suppose une relative détente et une certaine légèreté, afin de favoriser l'écoute et une complicité entre les joueurs ainsi qu'une ouverture au jeu. En atelier d'art dramatique, l'on entend souvent des rires et l'on est aussi témoin d'un certain brouhaha... mais derrière cela, se cache toute une organisation du travail de la part du formateur¹ afin de donner lieu au jeu.

Si l'enseignement de l'art dramatique est complexe pour un «dramaticien»², c'est qu'il est composé d'un rapport dialogique entre l'art et la pédagogie, entre le réel et l'imaginaire. Cet enseignement artistique doit circuler entre, d'une part, la transmission d'un savoir didactique ainsi que les connaissances des fondements théoriques et, d'autre part, l'expérimentation d'une pratique en atelier. Que se passe-t-il vraiment dans cet espace de la classe qui se transforme à la fois en espace de jeu ou en espace d'enseignement? Y a-t-il des moments où l'un prend le dessus sur l'autre? S'agit-il du même enseignement ou sont-ce des approches diamétralement opposées?

¹ Dans ce texte, nous utiliserons les termes formateur, animateur ou professeur pour parler de celui ou de celle qui enseigne à l'université en enseignement de l'art dramatique à de futurs spécialistes au primaire et au secondaire.

² Nous empruntons le terme à Miguel Demuynck, «L'excessive prudence», in *Théâtre-Éducation: une aventure de jeu. Jeux dramatiques et pédagogie*, textes réunis par Richard Monod et Jean-Pierre Ryngaert, Institut d'Études théâtrales, Université de la Sorbonne nouvelle, Paris III, 1988, p. 53.

Le questionnement soulevé ici vient d'un désir de savoir ce qui est en jeu chez les étudiants inscrits à ce type de formation. Situer, par exemple, les directions vers lesquelles un groupe peut arriver à faire progresser le jeu, parfois presque à notre insu. En fait, revoir le travail du formateur en art dramatique nous permettra de préciser son rôle.

De la même manière que nous demandons aux étudiants de poser une réflexion sur ce qu'ils sont en train de créer, que ce soit dans le cadre du jeu ou de l'animation d'un atelier, nous nous interrogeons sur notre travail. Le parcours emprunté, parcours d'espaces, serait, en d'autres mots, une poïétique appliquée à l'enseignement de l'art dramatique³.

L'art du jeu

L'art dramatique, l'art du jeu par excellence, a comme principale caractéristique l'éphémère; «il se communique au moment où il se fait seulement. C'est sa gandeur émouvante, et c'est sa limite»⁴. Rendre compte du jeu dramatique ne peut donc qu'être fragmentaire, partiel, voire subjectif; celui-ci s'inscrit davantage dans la tentative que dans la fixité. L'art dramatique pourrait se définir comme «l'attention portée au processus et à l'improvisation sans production dramatique extérieure»⁵. Nous reconnaissons qu'une approche d'improvisation est privilégiée dans cette pratique, mais grâce à la reprise de jeu, ou du re-jeu, comme effet de resserrerement, le jeu dramatique peut être projeté

³ La poïétique est «l'art de faire». Par ailleurs, «la poïétique appliquée à l'enseignement (de l'art dramatique) serait un lieu d'interaction du sujet (l'étudiant ou le joueur) et de l'objet créé» (le jeu ou encore la création d'un atelier d'art dramatique). Voir Francine Chainé, *La Rétroaction écrite en art dramatique dans un contexte de dramatisation*, thèse de doctorat, Université de Montréal, 1990, p. 77.

⁴ Richard Monod, «Légitimation du jeu dramatique: la leçon d'esthétique», *Le Français d'aujourd'hui*, n° 55, p. 24.

⁵ Pierre Voltz, «Le jeu: ça se passe toujours ailleurs et autrement», in *Théâtre-Éducation: une aventure de jeu*, loc. cit., p. 18.

au-delà de ses premiers balbutiements. Ainsi, l'art dramatique peut devenir «une forme artistique, en vue d'une communication forte, risquée, polysémique et immédiate»⁶.

La description de l'art dramatique que nous sommes en train de faire peut sembler mouvante, mais elle l'est encore bien davantage lorsque nous nous reportons à la question du sujet que nous renvoie Miguel Demuynck:

Si jouer c'est engager une part de soi dans des situations, des personnages, ce travail dramatique met en jeu la personne. Puiser en soi, pour animer un personnage, c'est aussi se découvrir - découvrir et se mettre à découvert.

Expérience riche, capitale pour chaque individu, si elle est conduite avec une attention aigüe de ce qui est mis à jour, qui peut être supporté, exprimé, maîtrisé⁷.

Celui qui joue ne sait pas toujours ce qui l'attend et encore moins ce qu'il sera amené à découvrir. Nous croyons que, s'il le savait, il ne s'y risquerait peut-être pas avec autant d'insouciance.

Les trois entités de l'atelier de jeu

Dans l'espace de l'atelier d'art dramatique, trois entités se côtoient et interagissent les unes en regard des autres dans le but de créer du jeu. Lorsque le professeur ou l'animateur, les étudiants ou les joueurs ainsi que le groupe s'entendent de façon implicite ou explicite sur l'idée de jeu, l'espace de la classe, en d'autres mots la salle de jeu, peut se transformer en espace ludique. Toutefois, chacune de ces entités a des fonctions bien précises et, dans cette perspective, aucune pratique d'atelier de jeu n'est identique, chacune a ses particularités selon l'engagement de tous et de chacun.

⁶ Richard Monod, *loc. cit.*, p. 26.

⁷ Miguel Demuynck, *loc. cit.*, p. 53.

Le professeur anime l'atelier de jeu à partir de consignes inscrites dans une démarche en progression⁸. Selon l'ouverture de celui-ci face au groupe et aux individus, le jeu pourra régner en maître. Dans cette perspective, nous avons dégagé trois principales fonctions de l'animateur en art dramatique. D'abord, il doit *supporter* les joueurs et leur faire confiance; ces joueurs à qui il suppose, au point de départ, un savoir et une expérience qu'il n'a pas⁹, en fait, une expérience singulière. La deuxième fonction de l'animateur est de *faire voir*, c'est-à-dire «amener le participant à découvrir ce qu'il a fait et ce qui aurait pu lui échapper»¹⁰. Par exemple, l'animateur peut suggérer aux joueurs d'utiliser leurs erreurs afin d'éviter de toujours repartir à zéro. Enfin la troisième fonction de l'animateur est *d'observer le jeu* afin de le relancer en donnant des précisions sur les consignes ou encore en ajoutant de nouvelles contraintes de jeu.

Les joueurs qui s'inscrivent à une formation en enseignement de l'art dramatique, sont en quelque sorte le matériau de base du travail. Pour jouer, ils sont invités à puiser à même leur expérience personnelle afin d'alimenter leur jeu. Chose étrange, les étudiants arrivent avec une expérience solide de jeu: tous, sans exception, ont connu la fiction, les jeux de personnages, les histoires inventées, etc. Il faut dire que ces étudiants ont joué lorsqu'ils étaient enfants; malheureusement, le jeu s'est vite atténué dès la première année de l'école primaire à cause de la mise en valeur des matières dites sérieuses, les matières de base (français, mathématiques, sciences humaines) au profit de l'art. Hormis cette expérience de l'enfance, certains participants ont aussi reçu une formation de jeu dramatique au primaire, au secondaire ou encore au niveau collégial lorsque l'enseignement de cet art était offert. D'autres encore ont participé à des productions théâtrales soit en activités parascolaires, soit à l'intérieur des cours de français-théâtre au secondaire ou au collégial.

⁸ Généralement, l'atelier est construit à partir d'une mise en train menant à une réflexion sur l'action en passant par un temps d'exploration et un autre temps dit de création.

⁹ Francine Chaîné, *op. cit.*, p. 34.

¹⁰ *Ibid.*, p. 35.

Tout comme pour l'animateur en art dramatique, nous avons dégagé quelques fonctions du côté des joueurs. Il s'agit d'abord de la *disponibilité* face à eux-mêmes et aux autres, c'est-à-dire avoir le goût d'entrer dans l'action¹¹ afin d'assurer une qualité de présence et d'écoute. Par ailleurs, le joueur, lorsqu'il prend le risque du jeu, doit aussi éveiller sa *curiosité* en regard de ce qui se déroule pendant la pratique. Enfin, développer un *esprit critique et d'analyse* face au jeu est essentiel au joueur afin que celui-ci s'approprie ce qui s'est passé dans la pratique et qu'il puisse réinvestir ultérieurement.

La troisième entité qui complète l'atelier de jeu dramatique est le groupe, c'est-à-dire l'ensemble des joueurs. C'est à partir de celui-ci que l'animateur peut faire certaines observations. Ainsi, le groupe peut lui permettre de décrire, par exemple, l'atmosphère de la classe, en particulier, lors des premières rencontres, c'est-à-dire lorsque les joueurs comme individus lui sont encore inconnus et que seulement les plus éclatants ou les plus récalcitrants face à la matière se démarquent de l'ensemble. Parfois en quittant un nouveau groupe, il nous est arrivé de rester avec une impression qui pourrait se rapprocher de celle d'un paysage: paysage tantôt lumineux, tantôt sombre, tantôt très découpé, etc.

L'impression qui se dégage d'un groupe peut dynamiser le contenu du jeu, l'amenant parfois même au-delà de ce que l'animateur avait prévu dans la fiction, par exemple. Il est évident que l'énergie du groupe est provoquée par l'influence que certains leaders opèrent sur celui-ci. Les groupes comme entité entraînent l'animateur à prendre des risques différents, voire diamétralement opposés. Par exemple, les uns peuvent nous propulser dans la fiction tandis que d'autres nous ramènent à la réalité des élèves du primaire ou du secondaire. Avec certains groupes, l'animateur lance à peine une consigne qu'elle est aussitôt mise en jeu et parfois amenée bien au-delà de ce que celui-ci a pu imaginer. D'autres groupes quant à eux ont davantage besoin d'accompagnement afin de ne pas perdre de vue le jeu; leurs réactions nous indiquent bien qu'ils souhaitent une alternance entre la pratique et la théorie. À la lumière de ce que nous venons de

¹¹ Rappelons que *drama* vient d'un mot grec qui signifie «action».

décrire, nous pouvons constater que celui qui se trouve devant un groupe de joueurs, à savoir l'animateur, n'a pas toujours l'impression de diriger celui-ci autant qu'il le souhaiterait; plus souvent qu'autrement, il a une étrange impression d'être mené par celui-ci.

Espace de jeu et espace d'enseignement

Prenons l'image d'une pièce vide. Imaginons-la maintenant peinte de diverses couleurs. Si elle était peinte d'une couleur foncée, elle paraîtrait plutôt petite, mais si elle était blanchie, l'espace, pourtant identique, donnerait l'impression d'être plus vaste. Il en est de même pour ce qui est de l'espace en enseignement de l'art dramatique, selon les perceptions et les réactions d'une ou de l'ensemble des entités qui la compose; l'espace est marqué tantôt par le ludique tantôt par le didactique.

L'espace de jeu est avant tout un lieu physique, une salle de cours ou encore l'espace de la pratique d'atelier. «C'est un cadre de travail», une «structure d'expérimentation et de création»¹². Généralement, l'espace de jeu a comme principales caractéristiques d'être ouvert, sans mobilier fixe, et polyvalent afin de faciliter les déplacements des groupes. C'est un «lieu d'ébauche et d'essais, de rencontres multiples, d'exploration de voies diverses»¹³.

L'espace de jeu en atelier d'art dramatique est un espace mobile; celui-ci laisse parfois aux nouveaux joueurs une impression de vide. D'ailleurs, comme observatrice privilégiée, nous avons pu constater l'investissement progressif de l'espace par les nouveaux groupes de joueurs au fur et à mesure que ceux-ci deviennent plus familiers avec le jeu, au fur et à mesure qu'ils apprivoisent

¹² André Maréchal, *Analyse comparative de l'utilisation de l'espace dans les ateliers de pratique théâtrale et d'expression dramatique*, thèse de doctorat 3^e cycle, Université de la Sorbonne nouvelle, Paris III, 1979, p. 390.

¹³ Jean-Claude Lallias et Jean-Louis Cabet, *les Pratiques théâtrales à l'école*, Rectorat de Créteil, Mission d'action culturelle, Paris, 1985, p. 63.

l'imaginaire. L'espace de jeu c'est en quelque sorte la caverne d'Ali Baba d'où sortiront des personnages et des récits multiples; c'est un lieu de promesses et de créations.

L'espace de jeu peut être transformé par des passages entre la réalité et la fiction. Ainsi, dans un même espace, et simultanément, plusieurs sous-groupes peuvent être en action dans différentes aires de jeu. Les diverses perceptions d'une consigne favorisent des occupations variées de l'espace par les déplacements de personnages qui se retrouvent dans des lieux divers. Par exemple, à partir d'une consigne ouverte, l'espace peut être investi par les micro-groupes et devenir une plage, un champ de blé, l'intérieur d'un sac d'école, la bordure d'un toit d'immeuble, une tête d'épingle, etc. Rappelons que les accessoires ou les éléments de décor sont, dans ce type de pratique, utilisés de façon minimale; ainsi l'espace est plutôt suggéré par la présence et les déplacements des personnages.

En plus de multiplier les aires de jeu lors de l'élaboration du travail d'atelier, l'espace peut aussi s'organiser d'une toute autre façon, en particulier lorsqu'il est question de présenter un travail en cours à l'ensemble du groupe. Dès lors, toutes les possibilités peuvent être proposées par les joueurs. Par exemple, une présentation peut se faire en position frontale ou circulaire; une autre peut exiger que les spectateurs soient entassés debout dans un coin; ou encore les spectateurs sont invités à observer un jeu dans l'embrasure d'une porte parce que celui-ci se déroule à l'extérieur du local. En fait, nous pouvons avancer que la limite réside seulement dans celle de l'imagination des joueurs mais aussi dans l'ouverture du formateur face à ceux-ci.

Outre l'espace de jeu, c'est-à-dire l'espace d'une pratique artistique, l'espace d'enseignement constitue l'autre volet de la formation des formateurs en art dramatique. Globalement, il s'agit d'un espace où a lieu la transmission d'un savoir didactique que nous présenterons en mettant l'un et l'autre espace en perspective. Nous tenons toutefois à préciser que, d'aucune manière, nous ne percevons ce savoir didactique comme rigide par opposition à l'expérience ludique qui serait plutôt flexible.

Lorsque dans l'espace de jeu il est question d'action, dans l'espace d'enseignement ou dans la pratique axée sur la didactique, il est question de réflexion sur le jeu, favorisant un savoir théorique. Celui-ci se fait toujours en lien avec la pratique, c'est ce que Gisèle Barret nomme «la théorie de la pratique»¹⁴. Richard Monod, pour sa part, nous indique bien comment est abordé ce savoir: le jeu dramatique ne «part pas de modèles ou de schémas pré-analysés, il permet de constituer, à l'aide d'analyses collectives et a posteriori de l'agi et du vécu du groupe, et par la méthode de tâtonnement expérimental, un savoir théorique et pratique sur l'art»¹⁵.

Tant la pratique du jeu est un espace d'expérimentation, la pratique d'enseignement est plutôt un espace d'application par l'animation d'exercices ou d'ateliers; elle est aussi une transposition de celle-ci lorsqu'elle se fait, par exemple, auprès d'élèves du primaire ou du secondaire. Dès le début de l'expérimentation, les futurs formateurs doivent arriver à faire certaines synthèses entre leur pratique du jeu et le contenu didactique de l'atelier, entre l'imaginaire des jeux qu'ils proposent dans l'atelier et la réalité des groupes rencontrés.

L'espace de jeu est donc habité par la fiction ou l'invention, et donne accès aux participants au monde de l'imaginaire. L'espace d'enseignement quant à lui, les ramène à la réalité des fondements théoriques et pratiques de l'enseignement de l'art dramatique. À cela, nous devons ajouter la réalité scolaire avec ses contraintes temporelles, matérielles, spatiales, etc. En fait, les nouveaux animateurs doivent trouver des formulations de consignes favorisant l'invention, voire la création chez les joueurs mais ils doivent aussi veiller à l'apprentissage du langage dramatique (corps, voix, espace, objet) en tenant compte des connaissances et de l'expérience du groupe en fonction de cet art.

¹⁴ Gisèle Barret, *l'Expression dramatique: pour une théorie de la pratique*, édition privée, Montréal, 1975.

¹⁵ Richard Monod, *loc. cit.*, p. 26.

Semblant s'opposer, il existe toutefois un point de rencontre entre l'espace de jeu et l'espace d'enseignement. En effet, dans les deux cas, il y a une inconnue, à savoir le déroulement du jeu. Bien que l'animateur fasse des hypothèses sur les possibilités de mise en action des consignes, il ne peut jamais être certain de ce qui se passera en atelier et ce, à cause des variables que sont le groupe et les joueurs comme individus, ainsi que lui-même dans la situation d'animation, bref, à cause de la multiplication des subjectivités. En fait, plus encore, il y a la variable de l'oralité. Dans un premier temps, l'animateur, dans un certain isolement, rédige son atelier en cherchant des images percutantes inscrites à l'intérieur d'une démarche cohérente. Dans l'après-coup de cette écriture, il y a l'animation qui implique la présence et la voix de l'animateur. L'effet de la parole avec ses hésitations, ses inflexions, ses intonations, ses lapsus ou encore sa précipitation, sans oublier certains ajouts inspirés par la situation, sont autant d'exemples qui induisent la réception et la mise en jeu des consignes. À cela, nous pouvons ajouter la présence physique de l'animateur et tout ce que peut induire le langage non-verbal. Pour résumer, nous pouvons avancer que le jeu se construit par et à travers ces différents intervenants qui se retrouvent impliqués dans l'espace de jeu.

L'enseignement-construction¹⁶

Voir la formation en enseignement de l'art dramatique dans une perspective d'enseignement-construction renvoie à l'action. En effet, tout comme pour le jeu, il est question d'action et d'interaction, ce qui suppose deux partis. René Payant oppose l'enseignement-construction à l'enseignement-représentation où, dans ce dernier cas, la circulation de l'information est univoque: le savoir ne provenant que d'un lieu, celui du professeur. En enseignement-construction, chacun des intervenants, dans notre cas, les joueurs et l'animateur, doit s'impliquer et fonctionner dans ce que nous pourrions nommer un échange.

¹⁶ Nous empruntons le terme à René Payant, «La classe comme lieu d'analyse», *Vedute*, Éditions Trois, Montréal, 1998, pp. 624-635.

En regard de l'enseignement de l'art dramatique, «l'enseignement-construction» est tout à fait applicable car il en est un de création et il est «axé sur la poïétique»¹⁷; poïétique appliquée à l'enseignement, disions-nous plus haut, et qui permet «d'introduire plus d'imagination dans les pratiques gestionnaires et pédagogiques»¹⁸. Donc un enseignement où l'attention est portée à ce qui se passe par opposition à se concentrer sur ce qui est prévu à l'avance ou encore sur une production. Cela permet à l'animateur de saisir l'occasion, c'est-à-dire, d'être attentif à la situation du groupe, à l'espace d'enseignement, aux erreurs de parcours (par exemple, les trous de mémoire de l'animateur, l'interférence d'un joueur, le mauvais temps, etc.) qui peuvent se transformer en événement. Cela n'est pas sans nous rappeler la «pédagogie de la situation» mise de l'avant par Gisèle Barret.

L'enseignement-construction, l'attention à la situation et la quête de l'événement, nous renvoient à une notion fondamentale de l'enseignement de l'art dramatique, à savoir l'accompagnement des joueurs. «Nous considérons l'accompagnement comme une approche poïétique [...]. C'est-à-dire que la démarche de création nécessite une attention toute particulière en tant que perspective de parcours plutôt que perspective critique»¹⁹. L'accompagnement, tel que nous l'envisageons en enseignement de l'art dramatique, est double. En effet, d'une part, le joueur est invité à poser une réflexion (verbale ou écrite) sur sa pratique lors de l'atelier et, d'autre part, l'animateur, attentif au groupe, aux joueurs, reste aux aguets afin de saisir l'occasion et, par ricochet, relancer le jeu dans une nouvelle direction mieux adaptée à la réalité du groupe.

Ainsi, l'animateur d'atelier de jeu dramatique se place dans une situation de déséquilibre, où tout peut arriver, où, à la limite, il doit oublier ce qu'il connaît pour se concentrer plutôt sur ce qui se fait, sur ce qui a lieu dans cet espace.

¹⁷ *Ibid.*, p. 627.

¹⁸ René Passeron, «Por une approche poïétique de la création», *Symposium. Les enjeux*, Paris, Encyclopædia universalis, 1980, p. 149.

¹⁹ Francine Chainé, *op. cit.*, p. 80.

«Cette forme d'enseignement, plutôt que de transmettre, *fait voir*»²⁰ et c'est par l'accompagnement des joueurs que le faire voir est possible.

Pour que l'enseignement-construction ait lieu, il est essentiel qu'il y ait deux parties, à savoir l'animateur ou le professeur, d'une part, et les joueurs ou les étudiants d'autres part. Il y a donc tout un travail à faire «que nous pourrions résumer ainsi: la pratique de l'art (dramatique), dans un milieu de formation, n'est possible que s'il y a engagement et surtout désir (et non seulement volonté de savoir) d'occasion pour que l'événement ait lieu. Et l'événement en art dramatique est, à la fois parcours et résultat, à savoir une démarche de création»²¹. Ainsi l'enseignement de l'art dramatique vu sous cet angle, est constamment renouvelé et c'est à travers la fragilité des sujets qu'un savoir peut être révélé, c'est-à-dire que les joueurs-étudiants peuvent en arriver à découvrir ce qui est en jeu dans cet art, à travers leur propre histoire.

Conclusion

Nous annonçons au début de ce texte que celui-ci permettrait de redéfinir le rôle du formateur en art dramatique. L'écriture nous a entraînée dans des sentiers fragiles, mais en nommant ainsi le travail que nous faisons, nous ne pouvons que l'apprécier davantage car il nous fascine et nous fait constater à quel point l'animateur ou le formateur se trouve dans un contexte toujours mouvant, vivant.

Nous en arrivons à dire qu'enseigner l'art dramatique, à la lumière de l'enseignement-construction et de la poïétique appliquée à l'enseignement, nous place, comme formateur, davantage dans une situation de création que dans une

²⁰ René Payant, *op. cit.*, p. 625. Rappelons au lecteur que l'effet de l'enseignement-construction «fait voir» et c'est aussi l'une des trois fonctions que nous avons attribuée à l'animateur en art dramatique.

²¹ Francine Chainé, *op. cit.*, p. 43.

situation d'enseignement et ce, à cause du risque partagé avec les joueurs-étudiants. Mais nous ne devons pas oublier que la résistance existe et que tous et chacun ne peuvent s'engager de la même manière dans le jeu.

Le jeu «est d'abord l'exercice de la liberté»²². Ce qui nous renvoie au tout début d'un livre de Daniel Pennac²³ où il écrit «le verbe lire ne supporte pas l'impératif. Aversion qu'il partage avec quelques autres: le verbe «aimer» [...] le verbe «rêver»²⁴, auxquels nous ajoutons le verbe jouer. Comment alors expliquer le jeu dans l'atelier d'art dramatique dans le milieu scolaire qui a lieu à heure fixe et à l'intérieur d'une durée limitée dans un espace prévu à cette fin? À cela nous pouvons répondre que le ludique n'est pas toujours présent, c'est-à-dire qu'il y a des *tentatives* de la part des personnes, de mettre en jeu une consigne, de s'impliquer avec d'autres joueurs, d'exécuter le plus fidèlement possible la consigne ou encore de trouver des moyens pour la contrecarrer, etc., mais cela en reste parfois au niveau de l'essai. À d'autres moment toutefois, il y a une échappée de la réalité et une entrée dans la fiction: c'est alors que le personnage s'impose à la personne et que le jeu est roi. Dans cette perspective, nous pouvons aussi découvrir avec Pierre Voltz, que «c'est que tout à coup 'ça' jouait, tout seul en quelque sorte»²⁵, comme si la personne n'y était plus pour rien et que le personnage, aussi bien que le récit, entraînaient le joueur dans l'univers de la fiction, ailleurs.

²² Pierre Voltz, *loc. cit.*, p. 28.

²³ Daniel Pennac, *Comme un roman*, Paris, Gallimard, 1992.

²⁴ *Ibid.*, p. 2.

²⁵ Pierre Voltz, *loc. cit.*