

En équilibre sur le manteau de la cheminée

John O'Toole

Number 55, Spring 2014

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1033706ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1033706ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Société québécoise d'études théâtrales (SQET)
Université de Montréal

ISSN

0827-0198 (print)

1923-0893 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this document

O'Toole, J. (2014). En équilibre sur le manteau de la cheminée. *L'Annuaire théâtral*, (55), 117–132. <https://doi.org/10.7202/1033706ar>

Article abstract

This article explores some of the paradoxes which make drama and theatre a strong but complex medium for teaching and learning. The central focus is on the nature of true dialogue in drama and learning, and the power and relationship shifts which need to occur between the teacher and the learner, when using explicitly or implicitly the notion of the *mantle of the expert*. A number of examples are cited and analysed, some from the author's own experience, in order to clarify these relationships, and lead to the proposition of a further paradox: that drama may lead to empowerment for both teachers and learners, through a necessary temporary disempowerment.



En équilibre sur le manteau de la cheminée

JOHN O'TOOLE

Université de Melbourne

Traduit de l'anglais par
Félix Brais-Marceau,
Carl Frisko et Francine Chaîné

JOUER AVEC LES MOTS

En 1995, lors du deuxième Congrès mondial d'art dramatique et de théâtre¹ qui a eu lieu à Brisbane, John Carroll, l'un des plus célèbres professeurs australiens d'art dramatique, a décrit l'impact de cet art en contexte d'enseignement :

L'école est le lieu de longues conversations qui commencent dès la maternelle et qui se poursuivent jusqu'au secondaire. Il s'agit de conversations inégales entre les enseignants et les élèves, lesquels ont plutôt besoin d'une approche pédagogique qui favorise la prise de parole et vise à modifier les relations d'inégalité avec l'autorité.

L'art dramatique suscite des émotions pour ensuite les rendre compréhensibles. Souvent, le langage employé dans les salles de classe peut être décrit comme ce que les Américains nomment un « langage récitatif » : l'enseignant pose une question et les élèves donnent la réponse. Cette dernière ne consiste souvent qu'en un mot et correspond aux attentes de l'enseignant. L'une des façons les plus sûres de reconnaître l'art dramatique en action dans une salle de classe consiste à observer des élèves amorçant un travail sur le langage et la complexité de la pensée, ce qui est des plus inhabituels dans les classes dites normales (Carroll, cité dans O'Toole et McLean, 1995).

1 Il s'agit du congrès IDEA (« International Drama and Theatre Education Association »).

À l'aide d'une métaphore tirée d'une célèbre œuvre pour enfants, je développerai l'idée qu'un monde fictif peut avoir un impact sur la réalité des élèves, en explorant la capacité du jeu à transformer l'enseignement et, notamment, le classique monologue de l'enseignant en un réel dialogue entre celui-ci et ses élèves.

*Alice Entering the
Looking Glass.*
Illustration de John
Tenniel, 1871.



Cette célèbre illustration met en scène Alice qui passe du monde réel au monde imaginaire situé de l'autre côté du miroir. Pour ce faire, elle doit se tenir en équilibre sur le manteau de la cheminée qui, à lui seul, constitue le seuil d'un espace symbolique. De façon métaphorique, ce seuil révèle et dissimule à la fois le feu et le monde situé derrière lui – tout en les maîtrisant et en les rendant plus sécuritaires. Le monde que la jeune fille découvre derrière le miroir est à la fois familier et étrange; rien ne semble y aller de soi. Bien que ce monde suscite une myriade de questions, Humpty Dumpty, l'un des personnages dont Alice fait la connaissance, considère qu'il n'existe pas de questions, mais seulement des réponses. Ses déclarations mystifient Alice alors qu'il lui explique :

- Lorsque *moi* j’emploie un mot, répliqua Heumpty Deumpty d’un ton de voix quelque peu dédaigneux, il signifie exactement ce qu’il me plaît qu’il signifie... ni plus, ni moins.
- La question, dit Alice, est de savoir si vous avez le pouvoir de faire que les mots signifient autre chose que ce qu’ils veulent dire.
- La question, riposta Heumpty Deumpty, est de savoir qui sera le maître... un point, c’est tout (Carroll, 1990 [1865] : 316-317).

Dans cet article, j’utiliserai des jeux de mots, ne serait-ce que le mot « jeu ». Sachant que ce texte est destiné à la traduction française – ce qui est injuste pour le traducteur qui risque de rendre ce que je veux dire incompréhensible au lecteur –, j’en profite pour faire des jeux de mots anglo-français (je sais d’ailleurs que la plupart des Canadiens sont plus habiles que les Australiens, car ils maîtrisent deux langues).

Débutons par le mot « jeu ». Les arts, tout comme les mots pour Heumpty Deumpty, sont des « foyers » de signification d’où rayonnent plusieurs sens. Il existe une origine commune entre l’activité naturelle des enfants qui consiste à jouer et l’apprentissage. Le jeu est communément défini comme une activité expérimentale qui vise la poursuite de la satisfaction personnelle. Cette définition du jeu comporte plusieurs aspects : les enfants dansent, jouent avec les mots, les rimes, le rythme, la musique, le dessin, la peinture et la sculpture, en transformant tout ce qui les entoure en instruments ludiques. Pour ce faire, ils investissent leur corps, leur voix et leurs sens. Ce qui importe le plus, à partir de l’âge de trois ans, c’est qu’ils jouent ensemble : le jeu social et dialogique, mais surtout le jeu dramatique. Ensemble ou individuellement, les enfants jouent en imitant et en expérimentant ce qu’ils voient autour d’eux afin de découvrir ce qu’ils n’ont pas encore vécu, pour éventuellement se faire une idée du monde réel ou pour se créer de nouveaux mondes. Comme l’entendait Heumpty Deumpty, les enfants sont bel et bien maîtres de leurs jeux – c’est-à-dire que, quand ils jouent, ils sont souverains du monde qu’ils créent en donnant aux choses le sens qu’ils veulent. Pourtant, chaque scène soulève de nouvelles questions : est-ce que je peux faire cela? À quoi ceci ressemblera-t-il? Est-ce que cela veut dire quelque chose? Puis viennent les questions les plus substantielles qui naissent de l’imagination et de l’élan créatif : qu’est-ce qui se passerait si?

En tant qu’auteur principal du nouveau *Programme national australien d’éducation artistique*, je me suis aperçu avec intérêt que les enseignants du préscolaire et du primaire comprenaient tous la relation étroite entre le jeu et l’art, alors que les enseignants et les artistes impliqués auprès d’élèves plus âgés ou d’adultes étaient divisés en deux groupes :

- Ceux qui défendent la valeur de l’art en dévalorisant le jeu, le qualifiant de « sans importance » et enfantin, et ce, autant au sens littéral qu’au figuré. Par exemple, un groupe d’artistes visuels a voulu éliminer le mot « jeu » d’un plan de cours en le remplaçant par « expérimentation » ou « réalisation ».

- Ceux qui reconnaissent l'importance du jeu et qui acceptent sa valeur comme faisant partie de l'art – en lien avec la créativité, l'imagination et, bien sûr, l'expérimentation.

En fait, il n'y a peut-être pas tant de différences entre les deux groupes. Les arts existent en marge du système scolaire depuis longtemps – au moins depuis la révolution industrielle et l'école obligatoire, mais ils ont souvent été dévalorisés par les mathématiciens, les scientifiques et les linguistes, professionnels évoluant dans des domaines, disons, reconnus. Ces derniers semblent considérer les arts comme une simple poursuite du plaisir, sans relation sérieuse avec l'apprentissage de la vie et de l'effort. Il y a longtemps que les ténors des courants dominants ont relégué le jeu hors de la classe, au terrain de jeu justement – les puristes de l'art n'ayant pas voulu donner plus d'arguments à ceux qui voudraient l'exclure totalement. Par contre, deux disciplines artistiques importantes, du moins dans le monde anglo-saxon, ont adopté le mot « jeu » et en ont fait le noyau de leur pratique. C'est ainsi qu'en musique, nous jouons soit d'un instrument, soit une symphonie ou une chanson. Cependant, l'action de jouer d'un instrument, et notamment l'apprentissage de celui-ci, est très éloignée du jeu d'enfant : il n'y a rien d'amusant ou de très créatif à pratiquer des gammes. La capacité d'improvisation des musiciens de jazz ou de rock ne vient qu'avec de longues années de pratique. De plus, interpréter une pièce musicale implique, la plupart du temps, une forme de reproduction par l'entremise d'une technologie contemporaine. Heumpty Deumpty a peut-être raison : on peut donner à un mot la signification qu'on veut; alors qui est vraiment le Maître?

L'art dramatique, dans la tradition occidentale, a également adopté le mot « jeu », le transformant en un substantif de premier plan dans le lexique théâtral anglophone : *a play* en anglais, c'est-à-dire « un jeu », désigne la pièce en soi. Je suis conscient que le très sérieux monde du théâtre francophone remplace généralement le jeu par « pièce de théâtre », trahissant par là la connotation enfantine du terme. Ces emplois français ou anglais en disent long sur chacune des cultures.

MONOLOGUES ET DIALOGUES DRAMATIQUES

Plus jeune, j'ai eu la chance d'être initié au théâtre au cours de mon cheminement académique, aussi bien en assistant à des pièces qu'en jouant dans d'autres. J'ai toujours apprécié les deux activités, mais heureusement pour les amateurs de théâtre, j'ai découvert assez tôt que j'avais plus d'avenir dans la première activité : on m'a dit que mon Prospero (interprété à l'âge de seize ans) n'était pas aussi bon que ma Portia (jouée à l'âge de treize ans); j'ai alors sagement abandonné mes ambitions scéniques. Les différences qui existent entre l'expérience de spectateur et celle de comédien dans la tradition occidentale m'ont intéressé, sans pour autant me satisfaire, car

elles ont semblé, à première vue du moins, relever du monologue. En tant que spectateurs, nous sommes témoins de dialogues, mais ceux-ci n'ont lieu qu'entre les personnages; dans cette optique, il s'agit d'une communication à sens unique : les acteurs parlent et jouent, nous, nous les écoutons. Certes, nous pouvons prendre part au jeu, à « la pièce », de façon personnelle et empathique, grâce à cette merveilleuse capacité humaine décrite par le poète anglais Coleridge comme une « suspension volontaire de l'incrédulité », mais il nous est impossible d'interagir ou de modifier l'action en cours. Bien sûr, il peut arriver – et c'est ce qui rend le théâtre très intéressant, voire potentiellement pédagogique – que l'action et l'expérience théâtrales laissent le public avec plus de questions que de réponses. Ce genre de questions peut favoriser un réel dialogue après la représentation, entre les membres de l'auditoire, ou même, comme l'espérait Brecht, fournir des incitatifs au changement dans le monde réel. L'expérience des comédiens ne se situe pas au même plan : ceux-ci « vivent » les dialogues en direct, donnant vie à l'action dans l'engagement et l'identification envers le personnage – pratique très personnelle, surtout si elle s'inspire du jeu stanislavskien basé sur l'empathie. Or, cela reste de l'ordre du monologue, car le « dialogue » est déjà écrit par l'auteur et l'action scénique, prédéterminée. Bien sûr, les acteurs peuvent se les approprier dans leur interprétation, mais ils ne peuvent changer ni l'action ni les textes, non plus qu'interagir avec le public.

C'est pourquoi le théâtre comme art éducatif, dans ses formes traditionnelles occidentales, est, selon moi, surévalué et contreproductif (Je situe ce type de théâtre en opposition avec l'enseignement de l'art dramatique qui initie les élèves à l'expérience théâtrale tout en leur offrant les outils nécessaires pour que ceux-ci puissent utiliser cette forme d'art par eux-mêmes). Je n'estime pas le théâtre conçu pour un jeune public, pas plus que le « théâtre de développement personnel » qui s'adresse aux adultes – tous deux cherchant à faire passer un message. On parle ici d'un groupe d'adultes ou d'experts qui possède un savoir et entreprend de le démontrer à des apprenants – tout comme dans un cours normal, c'est-à-dire magistral, quoique de façon plus spectaculaire. Or, les artistes issus du théâtre d'intervention ont appris, depuis une génération, que cette formule ne fonctionne pas : des millions de dollars, alloués par des gouvernements et des ONG internationales, ont été gaspillés tandis que leur message est resté ignoré. Ils ont néanmoins amélioré leur pratique et travaillent désormais en dialogue avec leurs clients afin d'identifier *leurs* préoccupations et de proposer un théâtre qui soit une forme de communication à deux voies.

Depuis quelques décennies, le théâtre est utilisé à cette fin auprès des jeunes du Queensland et vise à créer un réel dialogue avec eux – cette entreprise m'est un défi depuis vingt ans. Par exemple, on m'a demandé de créer et de mettre en scène une pièce de théâtre s'adressant à un jeune public pour l'Organisation de la sécurité routière locale, dans le but d'initier les élèves de

première année au code de sécurité routière. Pour une expérience didactique, en voilà toute une! Hector, l'énorme chat bleu et jaune de la sécurité routière, est encore aussi populaire auprès des enfants après deux générations et ses visites dans les écoles sont toujours appréciées.



Faire revivre Hector.

Mise en scène s'adressant à un jeune public pour l'Organisation de la sécurité routière locale.

Photographie du Northern Territory Government of Transport.

Toutefois, malgré le fait que les enfants reconnaissent et aiment Hector, les recherches ont démontré que ses mots n'ont souvent qu'un mince impact : les enfants connaissent déjà les règles qu'il enseigne, mais ne les appliquent pas pour autant en situation de crise. Nous avons donc changé les heures auxquelles Hector arrivait à l'école pour expliquer et démontrer aux enfants comment bien traverser la rue : en nous donnant la main, en regardant à droite, puis à gauche, encore à droite (nous conduisons à gauche en Australie!) et ainsi de suite.

À mon avis, les enfants se sont rassemblés à l'entrée de l'école uniquement pour voir Hector être poursuivi par une dame furieuse tenant un gros suçon à la main, évoquant par là une brigadière qui brandit un signe d'arrêt. Comme cette dame ne veut pas rencontrer de chat errant sur son passage, et ce, peu importe sa couleur ou sa taille, quand elle croise Hector, elle le frappe avec son suçon et l'assomme. Les enfants le portent et le déplacent jusqu'à la cour d'école, puis réalisent que le coup l'a rendu amnésique. Hector est complètement sonné et incapable d'accomplir sa mission, soit d'enseigner aux jeunes la sécurité routière. Les enfants doivent alors mettre en commun leurs connaissances afin de *lui* enseigner les règles du code routier. Ensuite, les élèves satisfaits l'amènent dans une autre école, escortés par la dame devenue admirative. Malheureusement, aucune recherche n'a démontré que notre méthode améliore la prise de décision des enfants en situation de crise, mais il est certain que leur connaissance du code de la route est mieux assimilée de cette façon que s'ils avaient simplement écouté les explications d'Hector.

DIALOGUE ET APPRENTISSAGE EN ART DRAMATIQUE

Dans cet exemple, on reconnaît une caractéristique de l'approche de Dorothy Heathcote qui consiste à donner à l'élève le « manteau de l'expert », *the mantel of the expert* en anglais, méthode sur laquelle je reviendrai plus loin. D'abord, je tiens à expliquer ma vision du monologue et du dialogue. Je me considère très chanceux d'avoir appris à jumeler l'art dramatique et l'enseignement entre les années 1960 et 1980, c'est-à-dire au moment où le monologue théâtral, du moins de façon marginale, traversait de nombreux bouleversements – à l'exception du théâtre commercial ou du théâtre classique. Inspiré de Brecht et de ses disciples, le concept théâtral interactif faisait son apparition partout, et proposait la participation directe de l'auditoire. Cette participation de l'auditoire avait parfois une incidence sur la création de la pièce, comme dans le théâtre improvisé de Second City à Chicago. C'est en éducation que ce changement de pratique fut le plus radical. Les enseignants, inspirés depuis plus d'une génération par la compagnie de théâtre Pieds Piper dirigée par Peter Slade au Royaume-Uni, Norah Morgan au Canada et Brian Way dans les deux pays, ont pris leurs distances à l'égard des pièces de théâtre pour se tourner vers le jeu dramatique, notamment pour observer et apprendre des enfants. J'ai rencontré par hasard Gavin Bolton et Dorothy Heathcote, deux magiciens de l'éducation, lors d'un cours universitaire dispensé au nord de l'Angleterre où je fus envoûté par le sortilège du monologue ainsi que par la magie de la scène. La première découverte en leur compagnie fut de constater ce que je connaissais déjà parce que je le pratiquais instinctivement enfant : composer et jouer dans un contexte dramatique, c'est-à-dire sans savoir ce qui sera dit avant que cela ne soit dit, sans savoir ce qui arrivera avant que cela n'arrive, et où on doit dialoguer sans quoi rien ne se produira. Nous plongeons dans ce monde d'abord en l'expérimentant, peut-être même davantage que les comédiens traditionnels puisque les enfants sont tous des acteurs et des auteurs nés. De plus, toute l'expérience est construite à partir de contraintes et de questions sans réponses : pourquoi sommes-nous dans ce pétrin ? Comment nous en sortirons-nous ? Comment réagissons-nous ? Qu'allons-nous faire par la suite ? Comment tout cela se terminera-t-il ? Qu'est-ce que cela signifie ? L'art dramatique n'est pas seulement une expérience ou une communication à sens unique, étant donné qu'il y a un enjeu qui concerne tous les joueurs. Selon moi, l'art dramatique devient de cette façon aussi amusant que les sports d'équipe, mais encore plus satisfaisant sur le plan esthétique ou émotionnel, et riche en réflexions et en questionnements.

Ma seconde découverte concernait d'autres éléments associés au dialogue et à l'expérience dramatique qui peuvent être transférés aux apprentissages scolaires au secondaire, et ce, grâce aux démonstrations de Heathcote et de Bolton², aux échanges avec d'autres collègues du cours

2 Les lecteurs qui ne sont pas familiers avec cette pratique peuvent lire Heathcote et Bolton dans Betty Jane Wagner (1976) et Margaret Burke (2013).

et, bien sûr, à la pratique. Par exemple, dans la classe, les élèves ont un certain pouvoir sur le déroulement du jeu mis en scène par les participants, la scène n'ayant pas de fin précise ni d'attentes de la part d'un public. Les élèves peuvent même discuter des apprentissages réalisés – ce que Geoff Gillham (cité dans Bolton, 1984 : 157) nomme « jeu d'enfant ». Enfin, il y a aussi le jeu de l'enseignant qui ne doit pas perdre de vue ses objectifs d'apprentissage. Au cours des vingt dernières années, d'autres éducateurs talentueux ont intégré ce dialogue dramatique qu'on nomme habituellement art dramatique-éducation ou art dramatique en éducation, dès lors qu'il adopte une forme pédagogique. Celle-ci vise le développement d'apprentissages artistiques connus sous le nom de processus dramatique, où les élèves et l'enseignant choisissent une situation dramatique à partir de laquelle un sujet est proposé et que tous mettent en action à l'aide de personnages en contexte. Il n'y a plus de spectateurs et les élèves participent à l'expérience pour eux-mêmes, tout comme un jeune enfant s'investit dans son jeu. Parfois, ils abordent directement, intellectuellement et émotionnellement le problème ainsi que les décisions et les émotions de leur personnage. À d'autres moments, l'engagement est plus indirect et nécessite l'utilisation de jeux et d'exercices faisant appel à la distanciation. L'action, bien que structurée, est improvisée et ouverte. La discussion et la réflexion constituent une partie importante de l'apprentissage. Cette pratique de l'enseignement du théâtre est décrite et expliquée dans certains manuels de théâtre britanniques, canadiens et australiens comme celui de Howell et Heap (2001).

Dans le même sens, j'ai fait une autre découverte intéressante grâce à des compagnies de théâtre engagées auprès des jeunes. Le théâtre-éducation³ constitue l'approche privilégiée du Coventry Belgrade Theatre qui fut la première compagnie à le revendiquer au Royaume-Uni, avant que d'autres groupes ne s'en réclament à travers le monde. Le théâtre-éducation n'a pas été élaboré pour livrer un monologue, mais pour créer un dialogue entre les enseignants et les élèves. Des conventions ont été créées pour que les jeunes puissent participer à des représentations qui n'étaient pas entièrement scénarisées ou prédéterminées. Cette activité d'intégration leur a beaucoup appris –, à propos de sujets reliés à leurs études ou en lien avec des enjeux sociopolitiques plus vastes –, laissant des questions sans réponses et ouvrant sur des discussions ultérieures. Plusieurs formes de dialogues théâtraux ont émergé depuis, notamment le théâtre interactif d'Augusto Boal et de ses disciples, connu sous le nom de Théâtre de l'opprimé. Ces différentes formes ont été introduites dans le cadre du théâtre éducationnel ainsi que dans d'autres formes théâtrales pour adolescents et adultes.

3 Il s'agit du TIE, en anglais *theatre in education*.

DIALOGUE ET POUVOIR EN ENSEIGNEMENT

Depuis mon chemin de Damas il y a plus de quarante ans, j'ai trouvé ma voie dans l'enseignement de l'art dramatique. Avant de suivre un cours de théâtre, j'étais perçu et me percevais comme un bon enseignant : imaginatif et juste. Par contre, lorsque j'ai commencé à introduire dans mon enseignement certaines techniques d'art dramatique et de pédagogie, j'ai trouvé l'expérience difficile et plutôt traumatisante durant les premières années. En effet, j'ai alors compris que, comme tous les enseignants, mon estime reposait sur mon autorité. J'ai dû changer ma pratique enseignante pour faire place à un nouveau dialogue dramatique avec mes étudiants, qui se sont révélés aussi perplexes que moi-même au départ. Pour y parvenir, il m'a fallu des années où j'ai dû puiser à l'intérieur et à l'extérieur du domaine dramatique afin de poser les bonnes questions, puis d'écouter et d'utiliser les réponses de mes élèves.

Je suppose que ce temps d'assimilation requis est l'une des raisons pour lesquelles la pédagogie de l'art dramatique est lente à s'implanter, et est encore aujourd'hui une matière méconnue du corps enseignant. La profession enseignante regorge de théories sur l'engagement, sur la promotion des apprentissages et sur l'utilisation du dialogue en contexte pédagogique. Or, il s'agit davantage de théories que de solutions pratiques. Pourquoi cette pratique reste-t-elle aussi méconnue? Je crois d'abord qu'elle provient d'une obscure section du programme de formation à l'enseignement, sans compter qu'elle est facilement marginalisée. Je crois aussi que, pour comprendre le pouvoir et le potentiel de cette forme de pédagogie, il est essentiel de l'expérimenter – sans oublier le fait que nos collègues sont habituellement préoccupés par leurs priorités et manquent de temps pour ce type de pratique marginale. De plus, nous n'avons pas encore bien vendu l'idée à nos collègues. Espérons qu'ils écouteront notre propre monologue : « Regardez-nous! Nous avons trouvé des réponses! » Toutefois, pratiquer la pédagogie de l'art dramatique n'est pas une chose facile, car cela exige une rupture radicale avec le monologue que la majorité des enseignants ont expérimenté dans leur formation et qu'ils ont transmis par la suite à leurs élèves. De plus, pour ceux qui sont prêts à faire ce bond intellectuel et psychologique, la pédagogie de l'art dramatique exige des connaissances et des habiletés dans le domaine pour structurer l'expérience, c'est-à-dire susciter l'engagement, créer des tensions, développer des situations de jeu, identifier, mais aussi construire un univers symbolique et une ambiance propre à l'art dramatique. Enfin, l'art dramatique nécessite un engagement des participants et une volonté d'instaurer un dialogue.

Heathcote et Bolton, ainsi que les pionniers du théâtre-éducation, ont offert deux cadeaux d'une valeur inestimable en permettant aux enseignants de gérer cette pédagogie complexe à l'aide de

règles qu'ils ont créées pour les classes d'art dramatique : il s'agit de l'enseignant-personnage⁴ et du manteau de l'expert⁵. Ces rôles modifient la relation de pouvoir dans les classes et favorisent une approche pédagogique axée *a priori* sur le dialogue. En prenant part à l'action dramatique, l'enseignant reconnaît que la période d'apprentissage est un jeu partagé entre les élèves et lui-même. L'enseignant traditionnel ne prend pas part à cette période de jeu, il dispense la matière et facilite son assimilation. Il a toutefois la possibilité de changer la relation de pouvoir établie avec ses élèves en modulant le contexte dramatique, en jouant par exemple un personnage de statut égal ou inférieur comme un voisin ou quelqu'un qui a besoin d'aide.

La règle essentielle est celle du manteau de l'expert. En utilisant cette technique, les élèves s'engagent dans un contexte dramatique fictif où ils jouent des personnages devant affronter un problème sérieux qui exige normalement l'expertise d'une personne adulte pour être résolu, par exemple, un scientifique ou un archéologue. Tout en interprétant ces rôles, les élèves doivent acquérir suffisamment d'expertise et d'habiletés dans le domaine (ou du moins, en maîtriser les bases) pour résoudre l'énigme. Ces pratiques retirent aussi un certain pouvoir à l'enseignant qui joue le rôle d'un personnage ayant besoin d'aide, comme c'est le cas pour Hector. En général, nous supposons que l'expertise, la confiance et l'apprentissage acquis dans le contexte dramatique sont transférables par la suite, ou du moins transposés en partie, dans la vie réelle de l'élève. Toutefois, les sceptiques notent que les épisodes de fiction sont trop brefs et intermittents pour permettre une expertise scientifique réelle ou un apprentissage durable. Ils affirment également que la confiance est susceptible de disparaître dans un monde non protégé, hors de la fiction.

En revanche, j'ai parfois observé que la transition des pouvoirs mise à profit dans l'approche du manteau de l'expert est plus complexe et subtile qu'il n'y paraît, et qu'il n'y a pas qu'une simple dichotomie entre la vie et la fiction, qu'on se situe devant ou derrière le miroir pour reprendre à nouveau l'analogie d'Alice. Ultimement, la relation entre la réalité et la fiction peut déclencher l'amorce d'une réponse à la question riche et mystérieuse abordée dans le troisième volet de cet article : que se passe-t-il entre l'élève et celui qui l'accompagne dans cette expérience artistique?

LA PUISSANCE DES DIALOGUES EN CLASSE

Comme nous l'avons vu précédemment, le manteau de l'expert peut être utilisé en théâtre-éducation et dans les classes d'art dramatique. Je terminerai en présentant brièvement trois expériences marquantes de dialogues dramatiques. Celles-ci ont regroupé trois types de participants : enfants,

4 *Teacher in role* en anglais.

5 *Mantel of the expert* en anglais signifie revêtir le manteau de l'expert en jouant ce personnage.

enseignants et comédiens, plutôt que les dyades habituelles – enfant et enseignant ou enfant et comédien.

La première expérience a eu lieu il y a plus de quarante ans – quand l'apartheid était toujours en vigueur en Afrique du Sud, et à propos de laquelle j'ai déjà écrit (1992). J'ai enseigné pendant une journée l'art dramatique à une classe d'adolescents sud-africains noirs afin de démontrer à quarante enseignants, pour la plupart blancs, les rudiments de la pédagogie de cet art. Les élèves avaient choisi le thème des drogues et les enseignants avaient accepté de se joindre à eux et d'y jouer aussi un personnage. J'avais assigné aux élèves les rôles de médecins, de policiers et de travailleurs sociaux afin qu'ils conçoivent un nouvel institut pour les détenus ayant une dépendance aux drogues (détenus qui seraient, par la suite, joués par les enseignants). La consigne indiquait aux experts de déplacer les détenus d'une pièce à l'autre. Durant environ une heure, les médecins, policiers et travailleurs sociaux de quinze ans ont hurlé, intimidé, cajolé, manipulé physiquement, caressé, insulté et empoigné les adultes qui étaient sous leur garde. Leurs agissements étaient relativement illégaux dans la réalité de l'Afrique du Sud de l'époque. Nous avons plus tard réalisé qu'il était impossible de comparer la vie réelle à cet environnement scolaire où chacun est absorbé par son rôle. Mais de cette expérience, les élèves ont sans doute appris quelque chose sur la gestion des drogues, tandis que les enseignants ont probablement appris sur l'art dramatique. Bref, les élèves, les enseignants et moi-même avons vécu une expérience unique et nous avons beaucoup appris à propos des effets de pouvoir.

La deuxième expérience marquante a eu lieu il y a plus de dix ans. En compagnie de mon collègue Bruce Burton, nous avons élaboré un projet de recherche intitulé *Cooling Conflict* en empruntant certaines techniques du Théâtre de l'opprimé de Boal et du processus dramatique, ceci pour enseigner aux élèves terminant leur secondaire la gestion d'une situation de conflit ou d'intimidation. Ces derniers devaient enseigner des concepts à un autre groupe d'élèves plus jeunes qui, à son tour, devait le faire auprès d'un groupe d'élèves du primaire. Après quinze ans de recherche, la combinaison de l'art dramatique et de l'enseignement par les pairs appliquée à un environnement scolaire rigoureux a contribué à donner aux élèves des outils pour la gestion de conflits, tout en améliorant le climat au sein de l'école. Par exemple, Tracy, treize ans, était une élève du début du secondaire ayant de graves problèmes de comportement et elle était, par conséquent, continuellement punie. C'était une intimidatrice « en série », physiquement plus forte et plus grande que les élèves de son âge et sur le point d'être expulsée de son école. Bien connue de la police, Tracy provenait d'une famille dysfonctionnelle au sein de laquelle elle avait toujours éprouvé des problèmes. Il faut toutefois souligner qu'elle était très intelligente et pleine d'énergie. Les élèves plus âgés étaient terrifiés à l'idée de devoir faire de la révision avec elle. Tracy s'est alors tournée vers l'art dramatique et s'est lancée dans l'apprentissage de résolution

de conflits. Elle était, après tout, une experte en intimidation! Elle a pris en charge l'enseignement par les pairs auprès d'élèves plus jeunes sans problèmes ni larmes. Du jamais vu! Elle a mené avec brio son groupe, composé des élèves les plus difficiles de 6^e année. Pendant le projet, les enseignants de l'école venaient me voir en me disant : « Que faites-vous avec Tracy? Elle était presque civilisée avec moi aujourd'hui! » À la fin du projet, et pour la première fois, Tracy avait tourné la page sur son ancien comportement et n'avait plus de rapports problématiques avec les autres. Nous avons décidé de faire un suivi auprès d'elle afin de déterminer si les changements comportementaux n'étaient que temporaires. Six mois plus tard, ses relations avec les autres étaient bonnes bien qu'imparfaites, admit-elle candidement et humblement. À la maison, sa mère monoparentale fut le témoin d'un changement radical de sa part. Plus tard, en 11^e année, elle est devenue une élève stable et respectée au sein de son école et de sa communauté. De plus, elle a rencontré un nouveau copain et a élaboré un plan de carrière dont l'objectif était de rejoindre la police (O'Toole *et al.*, 2004)!

Depuis les trois ou quatre dernières années, le conférencier spécialiste d'art dramatique Jo Raphael a travaillé avec la compagnie Fusion Theatre, composée de comédiens vivant avec des déficiences intellectuelles. Il les a formés à animer des ateliers auprès d'étudiants en enseignement au primaire, dans le cadre d'un cours obligatoire portant sur l'éducation inclusive (Raphael, 2013). En Australie, les élèves ayant des besoins spécifiques, incluant ceux qui vivent avec des handicaps physiques ou des déficiences intellectuelles, sont maintenus dans un milieu scolaire inclusif. Pour que cette inclusion soit viable, il faut offrir un soutien particulier aux enseignants dans leurs classes. Les sujets traités dans ces ateliers sont donc « l'inclusion » et « l'exclusion » – dont témoigne cet incident décrit par Jo Raphael : Alex, un comédien de Fusion Theatre, a pris la responsabilité de guider et d'orienter la discussion après une représentation. Adoptant le rôle d'animateur, il a questionné l'enseignant à propos d'une scène à laquelle nous venions tout juste d'assister. Il lui a demandé : « Pourquoi avez-vous ignoré ce pauvre garçon? Pourquoi avez-vous donné toute l'attention aux autres? Pourquoi ne l'avez-vous pas expliqué différemment? », etc.

Le défi d'Alex.

Participation à un atelier de formation en enseignement de l'art dramatique dirigé par le Dr Jo Raphaël. Photographie de Jo Raphaël, 2011.



L'étudiant en enseignement au primaire lui a répondu en jouant le rôle d'un enseignant et ce fut un moment très touchant. Puis, une personne, vivant aussi avec une déficience, a mentionné qu'elle s'était identifiée au personnage de l'étudiant, défiant l'enseignant sur sa façon de travailler et sur la possibilité de le faire de façon plus inclusive. À ce moment, j'ai pris conscience que l'art dramatique était merveilleux puisqu'il rendait tout cela possible. Grâce à son expérience et à sa confiance en lui-même, Alex a spontanément fait ce que je fais parfois comme facilitateur en questionnant le personnage et en lui demandant de révéler ses pensées secrètes. Son autorité et son indignation dans sa remise en question du rôle de l'enseignant provenaient de son expérience en tant que personne vivant avec une déficience et qui sait ce qu'elle ressent lorsqu'elle est exclue d'un contexte éducatif. En art dramatique, Alex peut être consultant en éducation, mais dans sa vie quotidienne, il n'a, jusqu'à présent, pas eu la chance d'exprimer une telle opinion.

Un comédien de Fusion Theatre, dans son rôle d'élève, posait une question perturbante et difficile. Celle-ci, combinée à la réponse de ce brave étudiant (Alex), également dans son personnage d'enseignant, nous a menés dans une tout autre dimension, celle de la dynamique question-réponse. Dans cet atelier, Alex a utilisé son expertise dans un contexte réel, mais également dans celui de la fiction. Pour ainsi dire, il se trouvait debout sur le manteau de la cheminée... un pied

dans le monde réel et l'autre dans le monde fictionnel! Cette même métaphore du manteau de la cheminée se retrouve dans les autres exemples. Tracy, la jeune téméraire de 8^e année, jouant dans *Cooling Conflict*, a profité pleinement de son expertise d'intimidation en l'explorant dans un contexte fictif à l'aide de techniques d'art dramatique. Puis, elle a appliqué ces techniques dans son enseignement à des pairs de 6^e année. Finalement, elle a utilisé cette même expertise pour modifier sa propre vie. Il en va de même dans l'exemple sud-africain avec les vingt adolescents noirs qui ont profité du court moment où le manteau de l'expert leur permettait de briser certains tabous et certaines lois de leur pays. Il faut souligner que cette situation mêlant réalité et fiction ne pourrait pas avoir lieu à l'extérieur d'un contexte d'atelier en art dramatique. Ces trois exemples poignants sont ce qu'Augusto Boal nomme la « métaxis », c'est-à-dire là où les mondes réel et fictionnel se croisent, où l'un donne du sens à l'autre.

MULTIPLICITÉ DES DIALOGUES DANS UN ESPACE COMPLEXE

Dans ces trois exemples, exceptionnellement, ce ne sont pas seulement les leaders qui occupent l'espace-frontière de « l'expert », sur le manteau de la cheminée, mais également ceux qu'ils dirigent. Voilà un paradoxe au cœur du pouvoir et de l'apprentissage qui s'opère dans le transfert de responsabilités en jeu.

Dans l'atelier de Jo Raphael, les étudiants en enseignement au primaire découvraient l'exclusion et l'inclusion en compagnie d'un expert en la matière. Dans le jeu de Tracy, des élèves de 6^e année ont réfléchi à la gestion de conflits et d'intimidation avec une élève de 8^e année experte en ce domaine. Dans l'atelier en Afrique du Sud, des adultes blancs ont étudié la pédagogie de l'art dramatique auprès d'élèves qui testaient leur perte temporaire de pouvoir. Ces participants ont vécu une expérience considérable de perte d'autonomie et de pouvoir en jouant dans un contexte dramatique. Voilà le paradoxe : est-ce que cette perte de pouvoir temporaire et fictive a eu des effets sur la réalité, grâce à une nouvelle compréhension du monde? Si c'est le cas, cette dynamique devrait fonctionner de façon diamétralement opposée avec les autres participants, c'est-à-dire avec les personnages oppresseurs que sont Alex, Tracy et les enfants sud-africains. Dans les trois cas, le suivi et les commentaires des participants ont démontré que la plupart d'entre eux se sont affirmés et se sont sentis inspirés par l'expérience répressive. Seulement quelques participants sont restés inconfortables, voire sceptiques, ou du moins interrogatifs, comme en témoigne cette photographie :

*Qui est inclus?
Qui est exclu?*
Participation
d'une étudiante en
enseignement et
d'un membre de
Fusion Theatre à un
atelier de formation
en enseignement
dramatique dirigé
par Dr Jo Raphaël.
Photographie de
Jo Raphaël, 2011.



Comme le mentionnait Esther van Ryswyck, une astucieuse observatrice d'art dramatique sud-africaine : « lors de la leçon sur les drogues, j'ai observé les autres et je pense que certains se sont sentis menacés, car ils hochaient la tête en disant "oui, tout va bien", mais lorsqu'est venu le temps de l'expérimentation, ils ont abandonné ». Peut-être que cette attitude est importante ou encouragée; Jo croit que cela fait partie de ce qu'elle nomme la pédagogie de l'inconfort. Cela me laisse toutefois songeur et je me demande quelle est notre responsabilité vis-à-vis de ceux qui ne se sentent pas prêts à affronter la réalité de l'exclusion, du racisme et de l'intimidation, même dans un espace protégé qui se trouve derrière le miroir, à savoir la fiction du jeu dramatique. Qu'emportent-ils avec eux lorsqu'ils redescendent du manteau de la cheminée, c'est-à-dire lorsqu'ils reviennent à la réalité? Une chose est certaine, ils ont vécu une expérience de dialogue et ont été entraînés à se poser de nouvelles questions. Cela a généré des solutions favorisant une nouvelle compréhension, mais aussi des changements d'attitude ou de comportement. Ce ne sont pas tous les participants d'art dramatique ni tous les spectateurs de nos spectacles qui défendent cette opinion. Du moins ont-ils pu faire face aux questions en participant aux dialogues.

Dans cet article, j'ai tenté de souligner quelques-unes des techniques innovatrices offertes par l'art dramatique pour aborder la notion philosophique de l'authenticité du dialogue que supposent l'apprentissage et la pédagogie. Pour ce faire, j'ai utilisé des exemples de ma propre pratique ou de celle d'autres enseignants. Celles-ci incluent le manteau de l'expert, le processus dramatique et l'enseignant-personnage qui sont autant d'occasions pour les élèves de s'engager dans un dialogue et une réflexion avec leur enseignant, tous devenus co-apprenants – davantage, en tout cas, que dans un contexte d'enseignement traditionnel. Lorsque dispensé par des personnes compétentes, l'enseignement de l'art dramatique offre aux futurs enseignants la possibilité de personnaliser leur enseignement. Le jeu, la métaphore et la renégociation de ce qui est prétendument connu offrent aux élèves la possibilité d'explorer dans l'action des questions ouvertes. Cette approche va à l'encontre des programmes fondés sur la certitude, mais s'inscrit plutôt dans un apprentissage authentiquement constructif.

- BOLTON, Gavin (1984), *Drama as Education*, Londres, Longman.
- BOWELL, Pamela et Brian HEAP (2001), *Planning Process Drama*, Londres, Fulton.
- BURKE, Margaret (2013), *Gavin Bolton's Contextual Drama*, Bristol, Intellect Books.
- CARROLL, Lewis (1990 [1865]), « De l'autre côté du miroir et ce qu'Alice y trouva », *Œuvres*, Paris, Gallimard, p. 251-370.
- O'TOOLE, John, Bruce BURTON et Anna PLUNKETT (2004), *Cooling Conflict*, Frenchs Forest, Pearson Education.
- O'TOOLE, John et J. McLEAN (1995), *Reflections in the River: The IDEA Congress Video*, allocution de John Carroll, Brisbane, IDEA Publications.
- O'TOOLE, John (1992), *The Process of Drama*, Londres, Routledge.
- RAPHAËL, Jo (2013), « The Disruptive Aesthetic Space: Drama as Pedagogy for Challenging Pre-service Teacher Attitudes towards Students with Disabilities », thèse de doctorat, Université de Melbourne.
- WAGNER, Betty Jane (1976), *Dorothy Heathcote: Drama as a Learning Medium*, Washington, NEA.