

Expression dramatique et pédagogie. Essai comparatif France-Québec-Canada

Gisèle Barret

Volume 10, numéro 3, 1984

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/900470ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/900470ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Barret, G. (1984). Expression dramatique et pédagogie. Essai comparatif France-Québec-Canada. *Revue des sciences de l'éducation*, 10(3), 541–557. <https://doi.org/10.7202/900470ar>

Résumé de l'article

Cet essai comparatif sur les recherches et les pratiques pédagogiques en expression dramatique présente des éléments de problématique théorique ainsi que quelques réalités concrètes. Les rapports entre l'expression dramatique et l'éducation sont étudiés parallèlement en France et au Canada, avec une place spécifique accordée au Québec.

Expression dramatique et pédagogie

Essai comparatif France-Québec-Canada

Gisèle Barret*

Résumé — Cet essai comparatif sur les recherches et les pratiques pédagogiques en expression dramatique présente des éléments de problématique théorique ainsi que quelques réalités concrètes. Les rapports entre l'expression dramatique et l'éducation sont étudiés parallèlement en France et au Canada, avec une place spécifique accordée au Québec.

Abstract — This paper, a comparative discussion on research and teaching practices in drama, presents elements of the theoretical problem as well as some practical real problems. A study of the relationships between drama and education in France and Canada, with specific attention to Quebec, is presented.

Resumen — Este ensayo comparativo sobre los investigaciones y las prácticas pedagógicas en expresión dramática presenta algunos elementos de problemática teórica, así como ciertas realidades concretas. Se estudian paralelamente las relaciones entre la expresión dramática y la educación en Francia y en Canadá, acordando un lugar específico al Québec.

Zusammenfassung — Diese vergleichende Studie über die pädagogischen Forschungen und Praktiken in der dramatischen Ausdruckskunst legt Aspekte der theoretischen Problematik und einige konkrete Tatsachen vor. Die Beziehungen zwischen der dramatischen Ausdruckskunst und der Pädagogik werden in paralleler Weise in Frankreich und in Kanada untersucht, wobei Québec einen besonderen Platz einnimmt.

Délimitation de l'essai

Poser l'expression dramatique à partir de ces trois lieux représentés par la France, le Québec et le Canada, c'est poser d'entrée de jeu le rapport des tendances européennes et américaines qui, à la fois, convergent et divergent sur ce territoire expérimental qu'est le Canada, où le Québec occupe une place privilégiée dans l'histoire de la recherche et de la pratique pédagogique de cette discipline-méthode.

Les lignes d'influence

En effet, schématiquement, les lignes d'influence partent de France, en ce qui concerne le théâtre à l'école et le jeu dramatique, d'Angleterre, pour tout ce qui s'appelle « drama », des États-Unis, pour les interférences avec des disciplines comme la psychologie qui, depuis plus de vingt ans, altère et transforme la pédagogie, aussi bien dans sa pratique que dans son idéologie.

* Barret, Gisèle: professeure, Université de Montréal.

Mais, par un juste retour des choses et malgré la résistance et l'immobilisme de l'appareil éducatif français, c'est vers la France que reviennent les idées qui se sont paradoxalement organisées et institutionnalisées dans un maximum d'ouverture sur la petite terre québécoise, laboratoire moderne d'expériences et de recherches nouvelles, où viennent converger pédagogues et chercheurs européens. C'est sur ce terrain que se font les échanges dans toutes les directions : c'est donc à partir de cette référence de base que se feront les comparaisons entre le Canada et la France, tous deux lacunaires dans des domaines différents, dans des rapports et des proportions différentes et parfois difficiles à évaluer.

Le Québec, carrefour privilégié

Il est peut-être intéressant de faire un bref historique de l'évolution de la pédagogie de l'expression dramatique. À ce propos, l'exemple du Québec permet de comprendre globalement la situation actuelle (relativement générale) de progression vécue par la plupart des pays, même si, en général, ces derniers n'ont pas encore trouvé les solutions de conciliation et de coexistence des tendances opposées. Dans ce domaine, l'exemple de la République Fédérale Allemande (Hoppe, 1979) ouvre la voix aux pays de l'Europe de l'Ouest, et celui de l'Australie (Courtney, 1979), en unifiant les pratiques anglaises et américaines, offre un modèle d'institutionnalisation unique au monde.

En une quinzaine d'années, ce qui n'est pas très long comparativement surtout à la France, où l'évolution des pratiques pédagogiques a toujours été suscitée par initiatives privées, dans un mouvement de perpétuel recommencement qui arrive à peine à ébranler la lourdeur du système traditionnel, le Québec a réussi à développer une action relativement officielle, reconnue, diversifiée, représentée à tous les niveaux du continuum éducatif, avec des structures de soutien et une recherche universitaire qui est, sans doute, une des plus développée à l'échelon international.

Cela s'explique probablement par la situation privilégiée du Québec, tant sur le plan géographique (carrefour naturel des voies canadiennes, américaines et européennes malgré l'Atlantique) que sur le plan socio-culturel (société de plus de six millions de personnes, à 80% francophones, d'une ouverture, d'une disponibilité et d'une humanité remarquables, malgré les diverses oppressions), que sur le plan historico-politique. En effet, après la « révolution tranquille » (1960), la conscience claire d'une identité spécifique a provoqué la prise en charge d'une démarche autonome, malgré la menace constante des géants d'alentour. Bien qu'il soit trop long d'entrer dans les détails, il est bon d'avoir à l'esprit que, dans l'évolution de la pédagogie de l'expression dramatique, toutes les possibilités ouvertes aux pratiques et aux recherches se situent dans le contexte général de l'histoire d'un pays, de ses idées culturelles et éducationnelles qui sont à l'image de sa politique et de ses ambitions. Ce parallélisme permet de comprendre les efforts, les luttes, les succès ou les échecs de ceux qui œuvrent dans ce domaine, et ils sont un certain nombre, tant au

Canada, au Québec qu'en France, qui essaient de rejoindre, au-delà des frontières, les praticiens et les chercheurs qui, dans différents pays, travaillent à la même cause, avec souvent les mêmes problèmes, mais aussi les mêmes aspirations. Ainsi, le Québec est en relation avec des pays comme la Belgique, le Portugal, l'Espagne, la Suisse... (sans parler du Canada et de la France qui sont ses interlocuteurs quotidiens privilégiés, et plus récemment, de la République Fédérale Allemande) avec lesquels il entretient des échanges constants et fructueux, grâce auxquels s'établit un réseau international, inimaginable il y a seulement vingt ans (Barret, 1979 a, 1980).

Les difficultés de la comparaison

Différence du rapport politique/pédagogie. Pour donner un exemple du rapport entre l'éducatif et le politique, avec toutes les conséquences que cela implique sur la situation de la pédagogie de l'expression dramatique, on peut opposer le Canada et la France; ou du moins, on peut montrer la difficulté essentielle de cette comparaison qui vient du fait qu'on essaie de mettre en rapport un pays hautement décentralisé, le Canada, où chaque Province a la responsabilité totale de son système éducatif, avec un pays hautement centralisé, la France, où tout est régi par le ministère de l'Éducation et contrôlé par lui, ne laissant de place, pour l'innovation, qu'à la dissidence, la marginalisation ou l'action parallèle hors de l'institution. Au Québec, la situation est, d'un côté, centralisée, en ce sens que le ministère de l'Éducation propose des programmes cadres disciplinaires pour chaque niveau, et d'un autre côté, décentralisée, en ce sens que chaque Commission scolaire (et il y en a 253) a le pouvoir de disposer pratiquement de ces propositions, avec une marge d'autonomie si grande qu'elle aboutit à une diversité et à une disparité dont on a autant d'inconvénients que d'avantages.

Insuffisance de l'information. L'autre difficulté essentielle de cet essai comparatif réside dans l'information qui, pour la France comme pour le Canada — et le problème serait le même pour les États-Unis comme pour la plupart des pays — n'est ni uniforme, ni complète, ni précise. Cela oblige à faire un certain nombre de réserves sur les généralisations, les schématisations ou les analogies qui, pour être plausibles, ne représentent qu'une partie de la réalité dont l'ensemble échappe totalement, pour le moment du moins, autant à l'analyse exhaustive qu'à la synthèse signifiante. La question ne se pose pas de la même façon pour le Québec, l'auteur de cet article ayant été depuis quinze ans au cœur de cette histoire qu'elle a, du reste, contribué à développer, cela pose le problème de la lecture subjective d'un praticien-chercheur, historien de sa propre création, à la fois critique et partie d'une action qu'elle alimente quotidiennement.

Or, il se trouve que cet auteur est aussi en rapport avec les quelques sources d'information tant françaises que canadiennes, et que, même si elle ne peut répondre complètement à la question: « Qui fait quoi, où, quand, comment et avec quels résultats? », elle peut essayer de donner les lignes de force, avancer quelques éléments de la problématique, comparer un certain nombre d'exemples représen-

tatifs en mettant l'accent sur les points d'articulation, bref, poser des repères ou jalons utiles pour identifier et baliser un terrain aussi diffus que touffu.

Confusion de la terminologie. Il faut d'abord préciser l'appellation de ce vaste domaine. Bien que la terminologie soit loin d'être normalisée, (Barret, 1979 b) on peut mettre en relation les termes génériques « drama » (pour les pays anglophones) et « expression dramatique » (pour les pays francophones) avec les précisions locales suivantes: pour la France, le terme concurrent mais presque synonyme de jeu dramatique (au singulier ou au pluriel); pour le Québec, jeu dramatique (influence française), expression dramatique (tendance de l'Université de Montréal), art dramatique (terme adopté en 1981 par le ministère de l'Éducation, mais avec un contenu se rapportant à l'expression dramatique), théâtre (tendance de l'Université du Québec à Montréal); pour le Canada anglophone, « developmental drama » (parallèle canadien du « creative drama » anglais et du « creative dramatics » américain qui désignent ainsi tout le domaine du « educational drama »).

En somme, tout le monde s'entend à peu près pour se rattacher, d'une part à la pédagogie du jeu (play et spielpädagogik) et d'autre part à l'apprentissage par l'action (le « learning by doing » de Dewey rejoint ici, avec des nuances, les partisans des méthodes actives à la française). Quant au théâtre, il en est souvent question, soit pour l'intégrer à l'expression dramatique, soit pour l'en différencier, soit pour le rejeter.

La Question « théâtre et éducation »

Afin de ne pas alimenter la confusion, nous traiterons brièvement cette question, car bien que n'entrant pas directement dans notre propos, le théâtre s'y retrouve parfois en interférences inévitables, provenant d'une part du rapport avec le genre littéraire du même nom qui fait partie des programmes scolaires, d'autre part des activités dramatiques parascolaires qui ont historiquement été les ancêtres et les responsables de la présence actuelle de l'expression dramatique en éducation. Ces deux facteurs historiques se retrouvent généralement dans chaque pays, et ils constituent encore souvent la seule réalité admise, le seul objectif reconnu. La question « théâtre et éducation » dans son sens large, celui qu'elle a souvent en France, soulève des problèmes de tous ordres. On peut cependant dire schématiquement qu'on retrouve à peu près les mêmes tendances divergentes dans les pays concernés (tendances qui se retrouvent, du reste, dans des dosages différents, dans la plupart des pays). Parfois, le théâtre existe comme discipline autonome, hors de la littérature, au niveau universitaire et à la fin du secondaire.

Situation à l'université. En France, environ 16 « lieux » universitaires proposent cours, concentrations, certificats, programmes d'études avancées, centre de recherche... Au Québec, 4 universités francophones et 2 universités anglophones offrent différents types de programme: un Bac spécialisé, un Certificat, une option et deux concentrations. Au Canada, un certain nombre d'universités possèdent des départements de théâtre et, parfois, des programmes d'études gradués en « théâtre arts » (à la

manière des universités américaines qui ont les départements d'études théâtrales parmi les plus importants du monde).

Situation au secondaire. Au niveau de l'école secondaire, surtout dans les grandes classes des lycées français, dans les CEGEP (Collège d'enseignement général et professionnel) du Québec ou encore dans les High Schools canadiennes, la situation est assez variable et les informations très incomplètes. (Nous espérons, d'ici peu, pouvoir faire des recherches plus systématiques, au moins pour décrire la situation de façon plus exhaustive.) En France, il n'y a rien d'officiel dans les programmes du secondaire du ministère de l'Éducation. Les recommandations de la commission rectorale « Théâtre et Enseignement » (1969-1972), d'une importance considérable, sont restées dans les tiroirs du ministère. Des expériences ponctuelles sont faites, sans planification ni coordination, sur des modes variés d'interventions dans les classes ou dans les établissements du second degré, sous divers patronnages: ministère de l'Éducation, Ministère (parfois Secrétariat d'État) chargé des Universités, de la Jeunesse, des Sports et des Loisirs, de la Culture (et de la Communication), collectivités locales... subventionnent directement ou indirectement des « projets pédagogiques » de toute nature et de toute envergure, pris parfois en charge par des associations, des centres de recherche, des théâtres subventionnés, des Maisons de la Culture, des unités universitaires, des initiatives privées... sans aucune diffusion officielle des résultats, des évaluations, des comptes rendus, sans conséquences ni cohérence, qui pourraient permettre une suite efficace et aboutir à une politique concertée.

Position du Québec. Au Québec, au contraire, le théâtre a une place officiellement reconnue dans certains CEGEP qui offrent l'option, dans les programmes de loisirs et de français, dans les activités de la vie étudiante. Au niveau secondaire, le nouveau programme d'art dramatique s'oriente vers le théâtre à partir des deux dernières années, se rapprochant ainsi de certains programmes de High School des provinces anglaises du Canada, comme celui de la Colombie-Britannique, dont les cours Drama 8-9-10 se transforment en Acting 11 et 12, Stagecraft 11 et 12 et Directing et Scriptwriting 12 (programme modèle qui se retrouve souvent dans ce continuum du Drama au Theater, à la façon anglaise et américaine).

Éléments pour une problématique

La question du rapport entre théâtre et éducation étant provisoirement éliminée, on peut poser celle de la problématique générale de l'expression dramatique. Car en fait, au niveau élémentaire surtout, la question du théâtre éducatif (educational theatre) ne se pose pratiquement pas. Bien qu'il y ait, d'un côté, un début d'initiation au spectacle théâtral sous forme de représentations dans les écoles, parfois précédées et suivies d'animation et de jeux dramatiques, tout le monde semble s'accorder pour présenter les activités d'expression dramatique comme essentiellement différentes du théâtre (différences de nature et d'objectifs, comme différences de pratiques et de mises en jeu). Envisager la problématique de la

question c'est considérer les points d'unanimité surtout théorique, les divergences idéologiques et, simultanément, les convergences d'ordre essentiellement pédagogiques.

L'unanimité théorique

C'est avec les enfants, de la maternelle au début du secondaire, que les pratiques, tant au Canada qu'en France ou qu'au Québec, sont les plus nombreuses, les plus homogènes, les plus ressemblantes. C'est à ce niveau également qu'on trouve le plus de praticiens, de spécialistes et de chercheurs. Nous verrons, à propos de ces derniers, que les recherches sont surtout empiriques, comme aux États-Unis et en Angleterre où l'avance de la pratique n'a, hélas!, pas provoqué un développement parallèle de la recherche. En cela, le Québec occupe une place plutôt privilégiée; nous en verrons les raisons, les caractéristiques, ainsi que les contenus.

Sens étymologique. L'unanimité se fait, dès le départ, sur le sens de l'étymologie grecque des mots « drama » et « dramatique » comme « action » (Chancerel, 1936; Barret, 1976; Courtney, 1980), qui recouvre aussi bien les notions d'activités, la forme du cours-atelier et l'accent mis sur le faire ou l'agir. Toutes ces formulations se retrouvent plus ou moins dans les principaux ouvrages traitant de la fonction dans la plupart des programmes institutionnels, en particulier dans ceux du Québec (1981), de l'Ontario (1970-1979), de la Colombie-Britannique (1977-1979).

Signification profonde. Unanimité également au niveau du sens de cette activité (Ryngaert, 1977; Barret, 1979 b), qui est définie d'une part par rapprochement avec le jeu (playing), d'autre part avec une emphase sur la notion de processus (process).

Ces significations qui définissent la nature de l'action rattachent l'expression dramatique à la pédagogie du jeu (spielpädagogik de la République Fédérale Allemande) et pose le problème délicat des rapports liberté-déterminisme, gratuité-apprentissage ou plaisir-travail (Leif et Brunelle, 1976). L'identification comme processus entraîne plutôt la discipline vers l'approche holistique (holistic approach) américaine, que l'on peut comparer aux théories de la globalité (Barret, 1979 a), formulées de différentes façons dans les différents pays.

Fonction pédagogique générale. Il faut ajouter que cette discipline, assimilée souvent à un instrument pédagogique utile (useful tool), ce qui permet d'en justifier stratégiquement, sinon philosophiquement, la présence dans les écoles, exerce ses vertus ou ses effets grâce au phénomène du transfert (Courtney et Park, 1980), phénomène qui assure les acquisitions aux niveaux personnel, social et disciplinaire, et qui permet la formulation d'objectifs, de démarche et d'évaluation pédagogiques. Cette théorie de transfert et ses conséquences permettent à l'expression dramatique de rentrer dans les formulations officielles, au même titre que les disciplines majeures, au lieu de rester dans les pratiques honteuses, gratuites, luxueuses, dilettantes, bref, inutiles aux yeux des professeurs, des administrateurs, des parents et souvent même, hélas! des enfants. La mise en opération de l'expression

dramatique, sous la pression chaque jour grandissante de la programmation par objectifs, surtout formulée et pratiquée au Québec et en Ontario qui subissent l'influence américaine, aura pour conséquences probables le développement d'une recherche de type scientifique qui pourrait aussi bien aider la discipline à consolider sa place dans le système éducatif international que la dénaturer totalement, au point d'en contredire les fondements les plus essentiels.

Il est encore trop tôt pour prédire les conséquences de l'institutionnalisation à laquelle les praticiens français semblent résister et à l'égard de laquelle ils portent un regard critique et sceptique qui alimente un questionnement garantissant peut-être l'intégrité du processus vital même impliquée dans cette démarche (Ryngaert, 1977).

Les divergences idéologiques

Il est hors de propos d'analyser ici les divergences idéologiques par une étude socio-politique des différents contextes. Il est cependant intéressant de mettre en relief trois aspects du décalage des axiomatiques respectives: le sens politique des significations de l'existence de l'expression dramatique dans le système éducatif, le hiatus entre la pratique et la théorie (ou mieux, le malentendu entre les praticiens et les théoriciens) et les conséquences sur la situation précaire de la recherche dans ce domaine.

Sens politique. Du point de vue politique, on constate une oscillation plus ou moins accentuée entre l'intégration, réelle ou apparente, de la discipline au système officiel — les Français auraient plutôt tendance à parler de récupération — et la signification contestataire, voire même subversive, que cette existence peut provoquer, à des degrés de conscience variés, dans le milieu établi, de l'intérieur ou de l'extérieur, selon que la pédagogie de l'expression dramatique est institutionnalisée ou qu'elle se manifeste par des actions individuelles parallèles.

Au Canada anglais, on aurait plutôt tendance à prendre une position réformiste pacifique, offrant une collaboration avec certains compromis facilitant l'intégration et la reconnaissance officielle.

L'ambition des praticiens ou des spécialistes du « drama » consiste, certes, à faire entrer et à répandre le plus largement possible leur discipline dans le monde de l'éducation, à tous les niveaux (surtout à celui des enfants), mais pour ce faire, ils jugent préférable de sécuriser le milieu (surtout les administrateurs, les parents et les professeurs), de trouver des arguments pédagogiques, d'exprimer leur action dans les formulations admises.

En France, on aurait plutôt la tendance contraire. Comme de toutes façons, le Gouvernement ne semble pas prêt à accorder la moindre petite place officielle dans les programmes, les partisans de l'expression dramatique définissent surtout leur action sous différentes formes de lutte ou de résistance au système: méfiance et scepticisme des intellectuels de gauche, lutte souterraine de la pédagogie insti-

tutionnelle, remous encore plus marginal du courant anarchiste, réticences des individualismes, remise en question des mouvements de pédagogie nouvelle, etc.

Au Québec, l'ambiguïté se situerait plutôt entre ces deux tendances. Le courant intégrationniste ou réformiste existe, ne serait-ce que par instinct de conservation de ceux qui veulent garder une place devenue précieuse en ces temps de mises en disponibilité et de restrictions budgétaires. Le rapport au pouvoir, en particulier le rapport à la liberté académique, n'est pas aussi clair qu'en France. Chaque initiative individuelle dans la classe fait souvent l'objet d'une auto-censure qui vient de l'insécurité presque permanente des professeurs de discipline non prioritaire comme l'est l'expression dramatique, qui peut, du jour au lendemain, disparaître des programmes ou des maquettes horaires des Commissions scolaires — ce qui arrive souvent. Malgré cela, une lecture attentive des contenus disciplinaires montre l'existence de ferments subversifs qui risquent de se développer plus ou moins en fonction de la sécurité d'emploi ou du courage et de la volonté des professeurs en poste.

Relation pratique/théorie. Pour ce qui est du rapport entre la pratique et la théorie, on peut dire que le même hiatus, à différents degrés, existe et provoque souvent le même malaise dans les « relations » entre les praticiens et les chercheurs. Précisons tout d'abord que ce problème est très récent, au point qu'il est même totalement ignoré de certains milieux, dont la seule préoccupation a été la pratique empirique répétitive (perception qu'on a parfois du « creative drama » anglais, qui refait depuis vingt ans les exercices de Brian Way, répandus au Canada et appliqués fidèlement, dans l'admiration inconditionnelle pour le modèle britannique dont la découverte fut une source d'émerveillement loin d'être tarie). En fait, cette ignorance existe surtout au niveau de la pratique du premier degré. Au second degré, modérément en formation des maîtres et plus précisément au niveau universitaire, le rapport pratico-théorique commence à être formulé grâce aux chercheurs qui entreprennent des études de Maîtrise ou de Doctorat. Depuis un peu moins de dix ans, les universités de Colombie-Britannique, d'Alberta et d'Ontario, pour ne parler que des principaux programmes d'études graduées, ont produit des mémoires de Maîtrise ès Arts et des thèses de Doctorat (Ph.D.) qui commencent à poser d'intéressants problèmes spécifiques.

Au Québec, les programmes de M.A. et de Ph.D. en Sciences de l'éducation de l'Université de Montréal ont fourni, depuis 1972, dix mémoires de M.A. dirigés par Gisèle Barret, responsable de l'expression dramatique. À ce niveau, le rapport pratico-théorique s'exprime surtout en termes de recherche didactique; la formation des maîtres y est, en effet, particulièrement développée grâce à un Certificat d'Enseignement de l'expression dramatique (145 gradués de 73 à 81) et un programme de Maîtrise professionnelle en Éducation (31 gradués de 77 à 81). Les seuls programmes équivalents au Canada anglais sont ceux de l'O.I.S.E. (Ontario Institute for Studies in Education), dont le nombre d'étudiants « postgraduate » varie

considérablement tout en restant tout de même très significatif. Pour 1980-81 : 25 inscriptions à la M.Éd., 5 à la M.A., 3 au Éd.D. et 2 au Ph.D. sous la responsabilité de Richard Courtney.

En France, on trouve, hors des universités, une opposition radicale entre les praticiens et les théoriciens: méfiance réciproque, complexes des deux côtés, difficultés de communication, discours spécialisés étanches, domaines réservés. De plus, le décalage numérique entre les deux groupes condamne la minorité des chercheurs à une totale solitude, à un refuge presque obligatoire dans les universités qui veulent bien les accueillir et à une démarche individuelle et abstraite. (Le seul groupe de recherche qui offre une possibilité de faire une relation entre l'expérience et sa réflexion est celui de l'Université de Paris III sur «Jeux dramatiques et Pédagogie», dirigé par Richard Monod et Jean-Pierre Ryngaert.) Cette opposition, qui s'exprime souvent directement à l'occasion de colloques ou de congrès («Drama in Education», Scheersberg, RFA, 1978. «Rencontres Internationales du Théâtre pour l'Enfance et la Jeunesse», Lyon, France, 1979), montre à quel point les deux groupes se sont développés séparément et n'ont pas encore trouvé de passerelles pour faire une jonction aussi souhaitable qu'inévitable. Les universités sauront-elles offrir un lieu de convergence, de rencontre et de discussion? La méfiance instinctive et souvent viscérale des praticiens de l'expression envers les spécialistes du discours risque de les éloigner encore longtemps du lieu du haut savoir.

Dans ce domaine, l'exemple du Québec, qui n'a pas vécu le handicap historique du hiatus entre la pratique et la théorie, qui ont presque démarré simultanément, servira peut-être de médiation et de preuve par l'existence des possibles convergences et des nécessités vitales d'alliance, au moins sur le plan stratégique, pour commencer à renverser cette situation paralysante.

Situation de la recherche. On comprend que, dans ces conditions, la recherche n'est ni très développée, ni très prisee, ni très représentée. Il faut dire que, en ce qui concerne la recherche, l'expression dramatique en est aux balbutiements: tardivement arrivée à l'Université, elle s'y fait une place avec difficulté.

Il faut dire aussi qu'alors que la pratique de l'expression dramatique est déjà à un stade historique, par une existence variable, selon les pays, qui s'étend entre dix et trente ans, la prise de conscience de cette pratique, sa conceptualisation, ses implications didactiques et sa théorisation sont relativement récentes. Ces faits historiques, encore accusés et affectés par l'important indice des préjugés à tous les niveaux, surtout au niveau des détenteurs du pouvoir d'action, justifient le manque de ressources financières, le manque de ressources humaines et le manque de ressources physiques, qui justifient à leur tour la pauvreté de la recherche, voire sa misère et son obligation de lutter pour assurer sa survie.

Là encore, le Québec est privilégié et peut offrir des lieux d'expérimentation et de recherches de types variés, un encadrement à la mesure de ses besoins et des subventions relativement disponibles, tant du côté provincial que du côté fédéral

(bourses d'études supérieures, financement de projet collectif et autres formes d'aides financières à ceux qui ont la patience, l'habileté et la pertinence de répondre aux critères de sélection).

Les convergences pédagogiques

Ainsi, l'unanimité théorique qui pourrait donner lieu à un rassemblement des forces et à une cohésion de la pratique se heurte concrètement à des divergences, dont les conséquences risqueraient de paralyser les conjonctions si ne venaient se confronter, en contradictions heureuses, certaines convergences, comme la tendance interdisciplinaire, les alliances tactiques et les similitudes de problèmes d'identification et de délimitation de territoire.

Tendances interdisciplinaires. Par tendance interdisciplinaire, il faut comprendre que l'expression dramatique n'est pas une discipline comme les autres en ce sens qu'elle n'a pas un territoire personnel parfaitement délimité, séparé des domaines frontaliers, soucieux d'établir des prérogatives, de maintenir les distances, d'accuser les différences avec ses voisins proches ou distants. L'expression dramatique est plutôt un lieu-carrefour, qui se manifeste par une approche englobante qui concerne tout ce qui pourrait entrer dans les sciences humaines ou les sciences de l'éducation. Bien que l'expression dramatique soit généralement définie comme discipline autonome (Courtney, 1974) dont les pratiques peuvent être très différentes (Ryngaert, 1977), bien qu'elle soit également acceptée comme méthode ou instrument pédagogique (Way, 1967; Courtney, 1974), il n'en reste pas moins vrai que sa véritable nature dépasse, tout en les contenant, les deux précédentes définitions (Barret, 1976, 1979 a; Courtney, 1980).

Certes, cette vision élargie et originale s'exprime ainsi depuis peu et n'affecte pas réellement les pratiques; mais elle commence à être un sujet de réflexion pour les chercheurs les plus avancés et ce, dans la plupart des pays qui connaissent des expériences assez nombreuses et significatives dans ce domaine. La façon la plus simple de communiquer cet aspect complexe est le recours à la notion de trans, multi ou interdisciplinarité. Une autre façon d'envisager la chose serait de montrer comment, contrairement aux disciplines traditionnelles qui ont chacune un objet spécifique, cette discipline particulière se singularise par une pédagogie sans objet (mais non sans objectifs) ou plutôt par une pédagogie où le sujet est, pour une fois, son propre objet d'étude (Barret, 1979 a).

Alliances tactiques. Cette tendance explique toutes les formes d'alliances qui diversifient les pratiques et multiplient les terrains d'expérimentation. Alliance avec les disciplines traditionnelles sous différentes formes: expression de la langue maternelle, apprentissage d'une langue seconde, instrument de mise en situation pour enseigner la mathématique moderne aux jeunes enfants ou pour permettre aux adolescents de communiquer, accessoire physico-gestuel dans certaines approches musicales, mise en condition indirecte pour une éducation physique ludique et humaine, impact de la dramatisation en histoire ou en géographie... Il serait trop long

de citer toutes les pratiques ou les recherches qui prouveraient ces affirmations. Par exemple: l'expression dramatique dans l'enseignement du français et de la littérature, en France, dans l'enseignement de l'anglais au Canada; ou encore pour la formation des maîtres en France, pour le développement des études sociales (*social studies*) au Canada, pour l'intégration des mésadaptés sociaux-affectifs au Québec; ou encore pour une action socio-culturelle en France, pour la communication des minorités ethniques au Canada, pour la coordination des disciplines artistiques au Québec, etc. La liste est longue et le serait bien plus encore si on pouvait avoir toutes les informations, et le sera encore plus dans un proche avenir, si on compare ce qui se faisait il y a dix ans et ce qui s'est fait depuis les cinq dernières années.

Problèmes du théâtre et de la thérapie. Cette tendance n'est pas sans poser des problèmes. Une discipline aussi ouverte est vulnérable, surtout lorsqu'elle ne veut pas contrôler ses frontières ni définir son territoire (Barret, 1979 b). Elle ne peut éviter les confusions ni les luttes d'influence avec l'expression prise en charge par le français ou l'anglais oral, avec le mouvement qui dépend de l'éducation physique ou de la psychomotricité, avec la sensibilité et l'imagination qui sont le fief de l'art, avec la communication qui est la chasse gardée de la psychologie: toutes ces façons de mordre sur le terrain du voisin ne posent, habituellement, que des problèmes ponctuels de rapports de personnalités. En général, lorsque les relations entre les praticiens-professeurs sont bonnes, on s'aperçoit qu'il y a de la place pour tout le monde et que, en fin de compte, tout le monde et surtout l'élève en ressort gagnant, c'est-à-dire, enrichi.

Il faut tout de même reconnaître qu'il y a encore deux domaines avec lesquels les confusions entraînent de véritables problèmes, non de conciliation, de compromis, de solutions pratiques de coexistence, mais beaucoup plus profondément, des problèmes de fond, de signification, de nature, de fonction. Ces deux domaines sont le théâtre et la thérapie, pôles d'attraction et de répulsion, dénoncés différemment mais non moins précisément dans les trois pays comparés (Barret, 1976; Courtney, 1974; Ryngaert, 1977).

Il est bien difficile de traiter ici cette question assez délicate, mais il est assez facile d'en voir, en gros, les origines et les conséquences. La métaphore dramatique ne date pas d'aujourd'hui (Courtney, 1980), et ce qui est vrai pour le monde en général (*theatrum-mundi*), l'est encore bien davantage pour la situation de la classe en particulier. Si l'on ajoute qu'historiquement l'expression dramatique est sortie du théâtre (ce qui est à la fois aussi vrai et aussi faux que de dire que le théâtre est sorti de l'église), on peut comprendre les rapports de parenté (amour – haine) qu'ils peuvent entretenir. Pour la thérapie, l'influence, pour être beaucoup plus récente, n'en est pas moins envahissante.

De nombreuses formes de thérapie en particulier les thérapies «pour normaux», appelées «les groupes», (comme on dit lorsqu'on ne veut pas de l'étiquette intimidante et parfois repoussante) se sont répandues sur tout le territoire

américain et ont fini par envahir l'Europe, où le monde des affaires, des arts ou de l'éducation s'en est emparé et s'y adonne comme à une drogue ou à une religion qui serait la nouvelle panacée.

Le professeur, hésitant inconsciemment entre les fonctions d'histriens et celles de guérisseurs, peu satisfait d'être simple pédagogue, aspire à la scène ou au divan, à deux formes de la fonction de démiurge qui compense ses impuissances et le console de ses déboires. L'exagération est à peine caricaturale. L'ensemble insoutenable de certaines pratiques théâtralisées, donnant lieu, encore de nos jours, à ces spectacles accablants qui ne réjouissent que leurs auteurs et leurs associés, n'a d'équivalent que dans les pratiques thérapeutisées où les pseudo-psychologues jouent aux apprentis sorciers en embarquant leurs élèves, victimes plus ou moins consentantes, dans des jeux de rôle ou des psychodrames dont on ne saurait mesurer les effets à brève échéance.

Cela ne veut pas dire qu'il n'est pas question de mettre ces trois domaines en rapport, bien au contraire (Courtney, 1976). De nombreuses recherches concertées aux États-Unis et au Canada étudient certains paramètres en essayant d'en voir les fonctionnements, tant sur l'individu que sur le groupe. Il n'est pas question non plus de soupçonner l'affectivité ordinairement bannie des écoles, ni de nier les aspects irrationnels du fonctionnement humain non plus que l'importance de l'inconscient (Ryngaert, 1977). Si le professeur n'a pas à les éliminer, ni à s'en effrayer, il n'a pas non plus à les provoquer ni à intervenir dans des fonctions qui ne répondent ni à ses compétences ni aux objectifs de son métier (Barret, 1974).

Quelques réalités concrètes

Il est évident que, sans outrepasser leur fonction, les professeurs responsables et praticiens de l'expression dramatique ont fort à faire dans leur domaine où ils sont parmi les moins nombreux — la pratique officielle et non officielle sont inversement proportionnelles. Ainsi le Québec, qui connaît une réalité institutionnelle, a moins l'occasion et le besoin d'organiser des expériences para ou extrascolaires, comme c'est le cas pour la France. Le Canada semble avoir un équilibre dans une représentation des deux domaines — avec des variations quantitatives et qualitatives dans les différentes provinces. La pratique des praticiens, quand elle est empirique ou intuitive, emprunte souvent à des systèmes, à des écoles, à d'autres pratiques plus formalisées, mieux codifiées donc plus sécurisantes. Quand elle est réfléchie, elle se construit à partir de certaines propositions, impératives quand il s'agit de programme (Colombie-Britannique 1977 — Québec 1981), référentielles quand il s'agit de formateurs (Barret, 1974; Courtney, 1980; Ryngaert, 1977).

La pratique structurée

On peut à ce propos comparer trois styles de propositions : celle de la mise en objectifs des Canadiens (avec trois variations : la Colombie-Britannique, l'Ontario et

le Québec), celle de la mise en structures (« la double structure » de Barret) et celle de la mise en contenus (typologie des pratiques de Ryngaert).

Mise en objectifs. Dans le premier cas, la mise en objectifs est examinée, par les anglophones, sous forme d'habilités à développer alors qu'elle se manifeste, chez les francophones, par des activités qui permettent l'acquisition et le développement de ces habilités. La rencontre se fait au niveau des objectifs terminaux ou intermédiaires ou encore à celui du transfert (Courtney, 1980).

Mise en structures. Dans le second cas, « la double structure » (Maréchal, 1979) est actuellement le seul instrument didactique qui fournit une grille de progression combinant un double système de coordonnées indépendant des objectifs, des contenus et des styles d'animation. D'une part la progression ponctuelle, dans le cadre de l'atelier, chemine de la mise en train à la rétroaction, en passant par la relaxation et l'expression – communication ; d'autre part la progression à long terme confronte la difficulté et réduit insensiblement les décalages entre le vouloir et le pouvoir, en passant par le médium, l'identification, le thème et la situation.

Mise en contenus. Dans le troisième cas, les contenus sont choisis pour leur problématique et leur pragmatisme. Ainsi se trouvent posées la question des exercices, celle du regard extérieur, de l'improvisation, de l'opportunité du texte, des rapports avec le jeu, le réel, le discours, le collectif...

Chacune de ces organisations a son degré d'efficacité, selon les besoins, les goûts, la culture des praticiens qui s'en inspirent. L'ennui, c'est qu'elles existent toujours de façon exclusive, alors qu'elles devraient être des propositions disponibles, laissées au choix des responsables (comme c'est un peu le cas au Québec, où toutes les approches sont connues, appréciées et exploitées selon les conditions et les personnalités).

Les expériences non institutionnalisées

Activités parascolaires. Les expériences parascolaires offrent une plus grande occasion d'aborder l'expression dramatique. Leur situation relativement privilégiée (hors programme, hors temps pédagogique, hors impératifs académiques) séduit surtout les Français, plus chatouilleux que les Canadiens sur la pression du pouvoir institutionnel. C'est la même attitude qui explique le nombre incalculable d'expériences en classe dues à l'initiative et à la responsabilité individuelle (couvertes par la sacro-sainte liberté académique), restées totalement inconnues, sans continuité ni conséquences. Ce type de pratique pédagogique « à la française » s'ouvre parfois au public grâce à des revues spécialisées, des bulletins d'associations, des organes internes à faible tirage, mais aux lecteurs assidus et impliqués. *Le Français Aujourd'hui*, nos 33-34, juin 1976, avec son important supplément, présente une vingtaine d'expériences individuelles ou collectives, en classe ou hors classe, à tous les niveaux scolaires et avec une réflexion relativement importante et nouvelle, dans les domaines de la stratégie, la relation art-culture-éducation, les sens et les non-sens, les

remises en question, les disciplines et les terrains d'exploitation, le tout, sous forme concrète de pratiques décrites et commentées ou sous forme plus conceptuelle et plus théorique.

L'intérêt des expériences parascolaires réside en partie dans le fait qu'elles se développent dans le sein même de l'établissement et qu'elles ont souvent un retentissement direct sur le milieu même. En ce sens, elles ont parfois la chance de pénétrer ainsi dans la classe et, petit à petit, d'installer de nouvelles attitudes, un nouveau contexte plus ouvert, plus vivant. Ces lignes d'infiltration insidieuses et efficaces sont, à l'heure actuelle, les rares voies d'invasion semi-clandestines remplaçant les impossibles accès officiels.

Au Canada, les habitudes sont différentes, de même que les attitudes. Le temps supplémentaire non payé, si « cher » aux Français, est presque impossible sur le continent nord-américain. La motivation, le plaisir, la participation ne remplacent pas le salaire équitable. Souvent les activités sont comprises dans le service du professeur, même si elles ne sont pas comptabilisées dans l'horaire de l'élève.

Il va sans dire que cette occasion offerte à l'expression dramatique n'est valable que pour le secondaire où on peut retenir les élèves à l'école après l'heure, surtout en France. Du reste, elle concerne plutôt les activités artistiques qui ont encore moins accès aux programmes officiels que l'expression dramatique dont la connotation plus pédagogique, surtout au Québec, permet une intégration plus facile.

Actions extrascolaires. Parfois, les activités parascolaires deviennent péri-scolaires, ou encore extra-scolaire, quand elles permettent aux élèves de sortir de leur milieu éducatif pour s'en aller dans un autre lieu qui induit des comportements différents, des expériences humaines et culturelles variées ou ouvertes. Il n'y a pas encore de recherches sur l'impact de ces situations assez difficiles à instaurer à cause de problèmes extra-pédagogiques (financement, encadrement, responsabilité civile...). Notons que de nombreux groupes d'animation en expression dramatique proposent, aux établissements scolaires des premier et second degré de France et du Canada, des programmes qui peuvent se dérouler soit dans le cadre de l'école (Dasté *et al.*, 1975, Beauchamp, 1978) soit dans un lieu différent (Monod, 1976). La plupart du temps, c'est le problème financier qui justifie les initiatives ou leurs interruptions en marquant les oppositions et les censures sous les apparences qui sont aussi les réalités du « nerf de la guerre » (Monod, 1976).

De la didactique à la recherche

C'est pourquoi les interventions les plus efficaces viennent souvent d'associations (En France: les CEMEA, l'ICEM, la SFERPM... Au Canada: l'ASSITEJ, la CCYDA, CODE... Au Québec: l'APEDQ, l'AQJT, le GRTE, la LEAD...) qui, du même coup, assurent une formation parallèle et ponctuelle des maîtres, formation qui est très peu organisée en France, assez peu au Canada et peu, mais tout de même plus que dans bien des pays, au Québec.

Les praticiens non chercheurs. L'unanimité des trois Gouvernements à passer totalement sous silence la formation et le perfectionnement des enseignants en expression dramatique (comme en arts en général) est tout à fait remarquable. Cela n'a jamais été dans les priorités ni dans les politiques officielles. Aucun moyen n'est donné (ou si peu !) pour informer ou pour motiver les enseignants, pour répondre à leurs besoins ou à leurs désirs (comme à ceux des enseignants). Si les universités canadiennes ou québécoises offrent des programmes de formation ou de perfectionnement des maîtres, c'est parce qu'elles sont autonomes. (L'Université du Québec à Montréal offre un baccalauréat en art dramatique avec une mineur en éducation qui donne la certification gouvernementale.) Leurs offres restent assez pauvres : quelques crédits en « drama » dans les B.A. ou les B.Éd. de quelques universités canadiennes, un certificat de trente crédits (plein temps ou temps partiel) d'enseignement de l'expression dramatique (pour lequel certaines Commissions scolaires offrent miraculeusement quelques bourses d'études à de rares « élus ») à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal au Québec (*Expression*, novembre 1980). En France, certaines unités d'enseignement et de recherche des grandes universités (*Le Français Aujourd'hui*, juin 1976) ainsi que des Centres ou Groupes de Recherche à l'existence fluctuante (CRIF à Meyreuil ; GREAT à Orléans ; CRAP à Rambouillet ; CREFATS à Grenoble) offrent des unités de valeur ou des stages de recyclage aux enseignants qui ont pris l'initiative de leur formation.

Ponctuellement et occasionnellement, ils peuvent aussi saisir, quand elles se présentent, les occasions offertes (avec parcimonie) par les stages de la Jeunesse et des Sports, ceux qui sont organisés par les associations d'enseignants (AFEF), les organismes privés ou certains professionnels des arts, de la psychologie, de la psychopédagogie ou de la psycho-sociologie. Avides d'expériences vécues (et parfois de recettes), ils vont, un peu à tâtons, de Lobrot à Loureau, d'Ardoine à Pagès, de Pinok et Matho à Lecocq ou Alvarez, de Berge à Bertherat, de Feldenkrais à Alexander, de l'eutonnie à l'eurythmie, de la gestalt au rolfing, des techniques d'animation aux techniques de créativité, de Marly à Châteauevallon, d'Esalen à La Jolla, de Boal à Barret... transportant (et au mieux transposant) dans leur classe ce qu'ils ont vécu dans leur groupe. L'attraction de ces formations sauvages se manifeste aussi au Canada et au Québec, où le marché est envahi de produits aussi variés que séduisants. Les modes surgissent et disparaissent : expression corporelle, yoga, méditation transcendente, analyse transactionnelle, bioénergie et, comme en France et avant la France, gestalt, rolfing, bref, toutes les techniques thérapeutiques : la dynamique de groupe, le psychodrame, le biorhythme..., toutes les approches corporelles : l'abandon, la danse-contact, les massages chinois ou japonais, l'ethno-danse, les arts martiaux, le t'ai chi... et tout le monde se retrouve à Toronto, à New-York ou à San Francisco qui ouvrent de plus en plus leurs portes aux enseignants, cette clientèle avide, inépuisable, naïve et enthousiaste, prête à payer et à s'émerveiller.

Les chercheurs théoriciens et les praticiens chercheurs. La formation des pédagogues échappe aux pédagogues, à plus forte raison en expression dramatique où la

pédagogie du vécu est de première importance. Sans l'intermédiaire de la didactique entre la pratique et la théorie, la recherche ne peut vraiment pas avancer.

En France comme au Canada (et, à un moindre degré, au Québec), la situation se présente sous trois aspects principaux. En général, certains praticiens ont le désir de quelque chose de plus. Mais ils n'ont ni le niveau, ni les moyens, ni la formation pour devenir chercheur. Parfois certains théoriciens se penchent sur la recherche (théorique ou appliquée) qu'ils alimentent d'un discours intéressant, mais peu communicable, car trop coupé de la pratique. Enfin, souvent, le chercheur est un praticien à qui les circonstances ont donné les possibilités de réfléchir sur les expériences vécues pour en tirer, sinon des théories, du moins des analyses de situations, des mises en question qui reviennent alimenter la pratique et peuvent faire avancer la didactique. C'est surtout le cas au Québec, mais cela commence aussi ailleurs, lentement, difficilement, mais de façon irréversible (*Expression*, novembre 1980).

Conclusion : résultante synthétique

Pour résumer schématiquement la situation, disons que l'expression dramatique est une action (« drama ») qui s'adresse à la personne dans sa globalité, pour un processus-apprentissage (pédagogie) à la fois individuel, social et disciplinaire. Cet apprentissage s'exerce dans le cadre et sous la forme d'un atelier à la dynamique dialectique (individuel, collectif); les objectifs varient d'un pays à l'autre, d'un niveau à l'autre, d'une approche à l'autre. Les pratiques, diverses et multiples, institutionnalisées ou parallèles aux systèmes éducatifs officiels, donnent parfois lieu à des évaluations de type objectif (recherche-action, descriptive ou expérimentale, au Canada et au Québec) ou de type subjectif (relations et comptes rendus d'expérience dans des rapports ou des revues spécialisées en France). L'animation ou l'enseignement est pris en charge par des responsables de formation variable, avec une tendance marquée, depuis les dix dernières années, vers un perfectionnement professionnel assuré par les universités (Canada et Québec) ou les organismes officiels et para-officiels (France).

Les conclusions ainsi que les perspectives demeurent ambiguës et aléatoires. D'une part on assiste à un durcissement réactionnaire des gouvernements face au développement du potentiel humain (difficulté de plus en plus grande d'appliquer les programmes, restrictions budgétaires, renforcement de la pédagogie à objectifs, à évaluation et à rendement opérationnel). Mais d'autre part les forces grandissent dans le système, hors de lui et malgré lui; les réseaux d'actions et d'informations se développent, à la fois sur les territoires nationaux et au-delà des frontières; les jonctions avec les grands courants humanistes mondiaux commencent à se faire sentir, construisant ainsi une infra-structure polyvalente de soutien dont on est encore loin de soupçonner l'importance et de mesurer l'efficacité.

Ainsi, dans une situation assez difficile, voire très compromise, tous les espoirs sont possibles. Une fois de plus, c'est la qualité de ceux qui agissent, leur

tenacité et leur capacité de résistance positive, qui fera la situation de demain. Et l'expérience tend à prouver que cet optimisme (détermination réaliste ou aspiration utopique) est valable au-delà des espaces envisagés dans cet essai comparatif.

NOTE

Cet article a déjà été publié, en langue allemande, dans l'ouvrage intitulé *Handbuch der Spielpädagogik* (Éd. Karl Josef Kreuzer), Düsseldorf: Schwann, 1983.

RÉFÉRENCES

- Barret, Gisèle, *Pédagogie de l'expression dramatique*, Montréal: Université de Montréal, édition privée, 1974.
- Barret, Gisèle, *L'Expression dramatique. Pour une théorie de la pratique*, Montréal: Université de Montréal, édition privée, 1976.
- Barret, Gisèle, *Réflexions... pour les enseignants de l'expression dramatique... pratique, didactique, théorique*, Montréal: Université de Montréal, édition privée, 1979 a.
- Barret, Gisèle, Plaidoyer pour une terminologie ouverte, dans *Jeu* no 12, été 1979 b, p. 254-260.
- Barret, Gisèle, Un pari didactique, dans *Expression*, avril 80, p. 5-8.
- Beauchamp, Hélène, Groupe de Recherche en Théâtre, *Le théâtre à la p'tite école*. (En collaboration avec le ministère des Affaires Culturelles du Gouvernement du Québec), Québec: Éditeur officiel du Québec, 1978.
- Chancerel, Léon, *Jeux dramatiques dans l'éducation*, Paris: Éditions du Cerf, 1936, réimp., Librairie théâtrale, 1952.
- Courtney, Richard, *Play, Drama and Thought: The intellectual background to drama in education*, London: Cassel; New-York: Drama Book Specialists, 3^e éd. 1974.
- Courtney, Richard et Paul Park, *Learning through the Arts: The Arts in Primary and Junior Education in Ontario: Roles and Relationships in the General Program of Studies*, Toronto: Ministry of Education, 1980.
- Courtney, Richard, *The Dramatic Curriculum*, London: University of Western Ontario; New-York: Drama Book Specialists, 1980.
- Daste, Catherine, Yvette Jenger et Josette Voluzan, *L'enfant, le théâtre, l'école*, Collection « Classe active », Paris: Delachaux et Niestlé-Bordas, 1975.
- Expression*, (Revue trimestrielle interne de l'Association des Professeurs d'Expression Dramatique du Québec et de l'Université de Montréal, Montréal, Québec, Canada). Tous les numéros sont consacrés au sujet depuis 1977.
- Le Français Aujourd'hui*, (Revue trimestrielle de l'Association Française des Enseignants de Français, Sèvres, France). Cf: no 3 (11-68); 4 (1-69); 11 (10-70); 13 (3-71); 15 (11-71); 21 (3-73); 27 (10-74); 33-34 et supplément (6-76).
- Leif, Joseph et Lucien Brunelle, *Le jeu pour le jeu*, Paris: Armand Colin, 1976.
- Hoppe, Hans, Spielpädagogik. La pédagogie du jeu en République Fédérale Allemande, dans *Expression*, septembre 1980, p. 45-55.
- Maréchal, André, *Analyse comparative de l'utilisation de l'espace dans les ateliers de pratique théâtrale et d'expression dramatique*, Doctorat de 3^e cycle. Paris, 1979.
- Monod, Richard, Le nerf de la guerre, dans *Le Français aujourd'hui*, nos 33-34, juin 1976, p. 25-29.
- Ryngaert, Jean-Pierre, *Le jeu dramatique en milieu scolaire*, Paris: CEDIC, 1977.
- Way, Brian, *Development through Drama*, London: Longman, 1967.