CHRONIQUES INTEMPESTIVES

3

ÉDUCATION PAR LE JEU DRAMATIQUE

FAIRE DES VIVANTS

CHRONIQUES

par

FRANÇOIS LÉGER
MICHEL RICHARD
H. LEBACHELIER
ARMAND DUBERNAD
JACQUES VILPRAIN

ENT

ÉDUCATION PAR LE JEU DRAMATIOUE

par S. M. CONTY

SINCERITE ET SIMULATION

QUEL que soit le moyen employé, jeu dramatique, enquête, arts plastiques, collections, etc..., le but de l'éducateur est tout d'abord de développer et d'orienter la sensibilité des jeunes qui lui sont confiés, et ensuite seulement de leur fournir un certain nombre d'acquisitions, choisies dans les immenses réservoirs de la culture de tous les temps et de tous les pays.

Si l'on voulait faire à fond le procès des méthodes classiques de formation générale, il faudrait commencer par une définition de la culture. En France, la culture est trop souvent considérée comme un capital de connaissances, de même que la fortune est vue sous un aspect statique, amas de biens aux arêtes nettes (cf. Siegfried). Or la culture consiste aussi dans la possibilité constante de transformer le monde, c'est-à-dire dans une foule *d'aptitudes* humaines : aptitudes physiques et techniques, aptitudes de la sensibilité, goût, tendances et désirs. Ce n'est pas seulement dans le trésor figé des capitaux déjà amassés que réside une civilisation, mais dans un potentiel humain de sensibilité, de création et de vie qui permet de jouir de ce trésor et aussi de le renouveler constamment.

Il en est de même au théâtre. Une pièce du répertoire écrit doit être *créée* à nouveau par ses interprètes. Cela n'est possible qu'après une longue éducation, qui débute par des exercices très simples d'identification, de transfert de sensibilité et d'échanges.

Quelle sera donc la première condition qu'exige des autres et s'impose l'éducateur ? La sincérité, en même temps que le contrôle de soi-même.

Il paraît incontestable que feindre des sentiments dans un exercice dramatique, aboutit à un entraînement au mensonge, ce qui constitue une préparation à l'existence, fort dangereuse. Or « jouer la comédie », selon l'opinion courante, consiste à feindre des sentiments. Le « Paradoxe du comédien », de Diderot, a contribué à répandre cette idée.

Je cite à ce propos le metteur en scène Pierre Valde, dans son texte récent sur « le Malade Imaginaire » :

« Un personnage de théâtre est une passion. Le « rôle du comédien est donc, semble-t-il, de reproduire les manifestations extérieures de cette passion.

« Il suffit pour cela d'être bon observateur de soi-« même et des autres. On sait que dans le désir « amoureux, la voix s'assourdit, « rentre dans la « gorge »; que dans la colère elle devient plus « aiguë, etc. Le comédien travaillera à assouplir sa « voix et s'efforcera, avec le contrôle sévère de son « oreille, à la rendre obéissante à sa volonté.

« Il n'aura garde d'oublier les gestes appropriés : « se moucher si le personnage est ému, se gratter « la tête s'il est indécis... Que sais-je ? Sans oublier « que les manifestations d'une même passion va-« rient avec l'âge, la condition physique, l'état so-« cial du personnage.

« En bref, le comédien imitera le personnage.

« L'imitation, suivant le nombre et la justesse « des détails accumulés, sera plus ou moins par-« faite. Elle exigera du comédien, au cours de l'exé-« cution, une lucidité totale. La moindre émotion « ressentie par lui est dangereuse, diminue sa « puissance de contrôle. Et Diderot, à ce point de « vue, a parfaitement raison.

« L'art du comédien est alors art d'imitation, « c'est-à-dire qu'il ne s'agit plus d'art, mais d'arti-« fice; il ne s'agit plus de talent, mais d'adresse. « Il n'y a pas don de soi, mais tromperie. »

C'est, en terme de métier, ce qu'on appelle : *Prendre un personnage de l'extérieur.*

Une autre voie s'offre au comédien, celle de la sincérité : être le personnage, c'est-à-dire créer en soit les attitudes affectives de ce personnage, réinventer son comportement à partir de sentiments éprouvés d'une manière authentique.

Sans doute Pierre Valde préfère-t-il aussi cette deuxième solution : « L'acte essentiel du comédien, « qui est sa souffrance et sa joie, et fait sa noblesse « et son orgueil, l'acte créateur, et il n'y a pas d'art « sans création, est l'enfantement en soi de la pas-« sion. Tout le reste n'est qu'industrie. »

Qu'il s'agisse de simulation ou de passion authentique, qu'il s'agisse de rendre un personnage de l'extérieur ou de l'intérieur, deux éléments interviennent : la volonté et l'état affectif. Si l'on simule une passion, il semble que la volonté joue un rôle prépondérant : je veux paraître en colère, donc je vais faire grimacer mon visage et taper du pied. Au contraire, si l'on éprouve une passion sincère en jouant un personnage, la volonté n'intervient qu'au démarrage et au moment de freiner. Un état affectif envahit l'être et parfois submerge la conscience, au risque de lui faire perdre tout contrôle.

Ici l'éducateur se trouve embarrassé. Deux conceptions de l'homme s'affrontent.

Dans nos civilisations modernes, où la contrainte sociale est puissante, on a tendance à développer chez l'enfant une volonté forte lorsqu'il s'agit de dominer ses instincts, mais entièrement soumise à l'ordre qui vient de la collectivité. Appelez-la, à votre guise, volonté d'acceptation ou volonté-agent d'exécution; c'est l'un des éléments d'une personnalité passive. En résumé une forte police aux ordres de la société, organisme abstrait, immense, qui nous échappe.

Les Hindous, au contraire, évitent de tendre et de faire intervenir constamment leur volonté. Par des exercices de contemplation répétés, ils développent en eux-mêmes des états affectifs (à tendances fortement mystiques pour certains) qui les portent à adhérer à l'Univers. L'effort intervient de moins en moins, à mesure que l'état devient plus naturel.

Le jeu dramatique considéré comme moyen d'éducation pourrait être orienté dans l'un ou l'autre sens. Donnons des exemples :

Exercices d'observation. Je veux réapprendre le volume et le poids des objets, parce qu'une vie précipitée m'a fait perdre le contact avec certaines réalités matérielles. Je m'astreins à construire un mur sans matériaux, ou à fumer sans cigarette, ni pipe. Je m'aperçois que ma mémoire est pauvre, mes gestes inadaptés. Alors je recommence l'expérience avec des briques et du ciment, ou avec du caporal ordinaire et des feuilles de papier minces. Et puis je parviens à reconstruire un univers avec des objets immatériels.

Ces simples exercices peuvent être exécutés de deux manières différentes. Premier cas : l'esprit d'observation, le sens critique, la volonté sont constamment en éveil et l'on ne s'abandonne pas à la sensation. Intelligence et mémoire vont fonctionner avec le maximum de précision. Deuxième cas : le sujet se met dans un état contemplatif, laissant naître la sensation qui va parcourir son corps. Aucun geste n'est calculé. Soudain, il s'aperçoit, après coup, qu'au bout de ses doigts existe une sensation de toucher. Le contact imaginaire de la feuille de papier dilate son nez. Concentration imperceptible du visage pour retenir la sensation. Un masque apparaît sous ce visage. Une expression venant de l'intérieur, affleure la peau. Le visage se rend compte de l'instant vécu : j'ai du plaisir.

Nous venons d'analyser deux cas extrêmes.

En réalité, le sujet se trouve souvent à mi-chemin entre ces deux comportements. Il éprouve une sensation fugitive, puis l'impression disparaît. Il doit s'appliquer pour achever son mouvement, renouer des fils brisés dans l'écheveau des sensations et déclencher volontairement des gestes. Le charme est rompu.

Inversement, un effort prolongé pour « représenter » un personnage ou simuler un état aboutit fréquemment à alerter l'affectif. Tout au moins le sujet éprouve assez facilement un état de tension nerveuse qui lui donne l'impression d'être vrai, d'être intense, d'être émouvant.

En résumé, deux pôles extrêmes existent chez l'homme. A un de ces pôles se trouvent les facultés intellectuelles, la volonté, le contrôle des actes par la conscience et le sens critique. A l'autre pôle se trouvent l'imagination créatrice, la vie instinctive, l'état affectif pur qui, lorsqu'il envahit l'être entier, provoque l'état second.

La simulation se rattache plus étroitement au premier pôle, la sincérité au second, encore qu'il y ait bien des distinctions à établir. Chacun de ces

extrêmes a ses partisans farouches, car, si l'école de simulation est dangereuse pour l'intégrité de la personnalité, la sincérité excessive, *incontrôlée*, risque de provoquer un débraillage sentimental qui inquiète d'autres personnes.

Citons, à ce sujet, l'intéressant volume de Charles Antonetti, intitulé « Drame et Culture ».

« Un être humain normal peut, en se livrant à un « petit effort d'auto-suggestion, faire naître en lui- « même un sentiment donné. Encore n'est-il ca- « pable que de passer un cap au delà duquel il de- « vient la proie du sentiment créé. Le comporte- « ment échappe alors au contrôle conscient et « prend la forme d'un état second très analogue à « ce que le langage courant appelle une crise de « nerfs, crise au cours de laquelle l'individu perd « toute raison... »

Là encore, une distinction s'impose. La sincérité globale peut se traduire par un « déballage de matériaux informes, jaillis bruts de l'inconscient, parmi lesquels on pourra choisir les éléments de l'œuvre d'art ». Dans ce cas, une deuxième opération est nécessaire : transposer ces éléments bruts, les affiner, les agencer, pour composer l'œuvre d'art, c'est-à-dire le drame. Des éléments de la vie à l'état brut ne sont pas une œuvre d'art. La fonction du théâtre est de faire passer ces conflits, ou manifestations de la vie sur un plan supérieur et d'en délivrer acteurs et spectateurs par une opération de sublimation.

Au contraire, s'il est utilisé d'une manière fragmentaire, par adhésions successives aux différents aspects du personnage choisi, la sincérité permet de faire vivre ce personnage de l'intérieur. Mais cela implique une série de changements de plans, donc de reprises de soi, en définitive un contrôle

de soi-même toujours en éveil, intervenant au bon moment d'une manière active. Alors les deux pôles jouent.

On s'aperçoit en définitive que le sujet se trouve rarement cantonné d'une manière stricte, soit au pôle glacé de la lucidité exempte de sentiments, soit au pôle opposé de l'état second. S'il y a désir de simuler un comportement, ce désir suppose un écho, si faible soit-il, dans l'affectif. Inversement, seule une minorité d'êtres est capable d'agir d'une manière prolongée dans un état inconscient, car toute l'éducation, depuis des siècles, en Europe occidentale, tend à développer le contrôle de soi-même aux dépens de l'inconscient.

Cependant, peu d'êtres sont exercés à jouer de la gamme entière de leurs possibilités. Trop limités à la raison, ou, tout au contraire, trop impulsifs, ils ressemblent à un violon n'ayant que des clés et un embryon de cordes ou seulement des cordes déréglées.

L'éducation par le jeu dramatique a pour but d'équilibrer le jeu de la vie entre les deux pôles extrêmes. Elle correspond à une nécessité absolue pour des acteurs, qui doivent être des instruments parfaits, jouant d'une manière harmonieuse, en présence de milliers de témoins.

Et pour l'être humain qui est citoyen, membre d'une famille, professionnel d'un certain métier, appartenant donc à plusieurs groupes humains ? La nécessité d'une éducation sentimentale est non moins évidente pour cet être, même si la faillite éventuelle de sa vie, plus discrète, devait se fondre parmi des milliers de faillites semblables.

En quoi consiste donc cette éducation du sentiment ?

L'IMPROVISATION

Nous savons maintenant que l'acteur, professionnel de théâtre ou acteur de sa propre existence, doit s'engager entièrement dans l'acte qu'il accomplit s'il veut être efficace. Pour s'engager ainsi, il lui faut au préalable faire le vide complet en lui-même. Tel est le secret de l'efficacité, sur la scène comme dans la vie, qui est exposé dans un article spécial par M. Martenot.

Admettons que le sujet soit parvenu à créer en lui-même un état stable. Il a fait cesser dans ses sens le fourmillement de la dispersion. Je cite Claude Martin, l'un des éducateurs par le Jeu Dramatique les plus expérimentés.

« Nous voici donc face à nos élèves, des garçons « ou des filles jeunes; ils viennent de leurs études, « de leur travail, la tête barbouillée de « présent ». « Il s'agit pour nous d'effacer tout cela, de procé- « der à une grande toilette préalable, d'anesthésier « le « je » : « je prends le métro »; « je suis en « retard », « je dois passer un examen », « je vais « m'ennuyer » et même « je vais bien travailler ».

Voici donc le premier stade : dépouillement, recueillement, état paisible. Proposons maintenant un thème simple :

Essayons maintenant un thème simple d'improvisation mimée : « Vous êtes assis près du feu. Dehors il fait froid. Vous êtes dans l'intimité du feu. La chaleur vous pénètre ».

Examinons le problème posé à l'élève. Au départ, il doit faire un effort de volonté pour répondre à la suggestion. Il lui faudra voir un feu imaginaire et en sentir la chaleur. Si sa sensibilité se trouve à ce moment-là dans un état vierge, grâce à la décontraction physique et au recueillement psychique, il sera capable de voir ce feu imaginaire

avec plus d'intensité qu'il ne voit à l'ordinaire un feu réel. En effet, dans la vie courante, voir est souvent un phénomène inconscient ou, du moins, qui ne mobilise qu'une partie de la conscience. Nous sommes habitués à voir le feu de notre appareil à gaz, tout en consacrant une partie de notre énergie disponible à remplir d'eau une casserole, et le reste à penser et prononcer une phrase. Dans le même temps, nous sommes encore susceptibles d'entendre la musique de la radio.

En ce moment, au contraire, notre élève a fait une convention avec sa sensibilité. Seul le feu imaginaire existe. A partir de souvenirs, d'éléments de sensations dont il fait la synthèse, l'élève crée un feu nouveau, dont la vie occupe toute sa sensibilité.

us on engage librement de force résolue dans un acte, écrit encore Claude Martin, plus on confère de réalité à cet acte. Nous pouvons remplacer « acte » par « sensation » ou « sentiment ». Alors nous aboutissons à « l'identification » de l'élève au feu. Il a fait taire en lui tout ce qui n'était pas image du feu. Il est devenu feu. Pour peu que soient libérées les voies de communication entre l'image du feu qui est en lui et ses groupes musculaires (cela suppose une éducation corporelle à base de décontraction) il se laissera entraîner à devenir feu par le mouvement de ses mains, puis de tout son corps. Mais ceci correspond déjà à la phase active de l'improvisation. Retardons là encore quelques instants. Restons dans la phase contemplative ou d'identification.

Deuxième temps :

« Assis devant le feu vous sentez que la fenêtre s'est ouverte derrière vous. Le froid entre. »

Supposons qu'un nouvel élève commence l'improvisation de la chaleur du feu, prolongée par

cette variante. Il enregistre donc un ordre en deux temps. Sa volonté va intervenir, au cours de l'identification au feu, pour libérer un nouvel état, celui du froid ressenti. Autant que possible, l'élève doit relâcher instantanément la sensation « j'ai chaud » au profit de la sensation « j'ai froid ». Cela suppose un retour à « la plaque blanche » sur laquelle va s'imprimer le nouvel état.

Si l'élève est assez doué ou assez entraîné, la volonté interviendra à peine. Il n'aura pas besoin de se dire : « Maintenant je dois changer d'état ». Sa volonté doit agir comme un ressort secret. Aussitôt une nouvelle sensation envahit la conscience : le froid.

Troisième et quatrième temps :

« Alors, vous vous levez, fermez la fenêtre et revenez vous réchauffer près du feu. »

Après deux sensations successives, l'action intervient. Si l'être est décontracté, son premier mouvement sera spontané. Pour la suite, deux conditions sont à remplir :

1° Sur le plan psychique, que l'état de sincérité demeure ,au cours de la succession rapide des images : j'avance, je touche la fenêtre, je la pousse, je saisis la poignée, je retourne à ma place, etc. ;

2° Sur le plan physique, qu'aucune contraction parasite n'intervienne au cours du mouvement. Ceci suppose une éducation corporelle facilitant la succession des gestes : mobilisations partielles et décontractions immédiates.

On devine aussitôt que ces deux conditions sont liées. Si la main reste crispée (physiquement) après un geste, il y a rémanence sur le plan psychique, et l'image nouvelle : « Je retourne vers mon siège » ne peut s'imposer pleinement à la conscience.

Au cours d'une première séance d'improvisation, il est préférable de s'en tenir à des exercices d'identification sans mouvement. Nous avons donné ici un exemple de thème complet afin de montrer l'importance de l'état neutre. Le sujet n'est disponible pour une nouvelle image que s'il y a retour immédiat à la plaque blanche, par disparition complète de la première image. Sinon il y a encombrement et dispersion de la sensibilité.

On se rend compte combien des exercices aussi simples peuvent être difficiles pour certains sujets très dispersés, habitués à l'animation des grandes artères d'une capitale, où lumières, bruits, mouvements en tous sens tendent à distraire sa sensibilité. Une critique surgit : « L'éducation par le jeu dramatique va-t-elle nous empêcher de nous adapter à des comportements variés, à des rythmes rapides, alors que la vie moderne nous impose ces rythmes ? Serons-nous obligés d'aller méditer dans le désert ? »

La réponse est la suivante : Cette éducation permet, au contraire, de s'adapter avec plus de sensibilité, de rapidité et surtout plus d'économie de l'énergie intérieure à ces changements rapides, puisqu'elle réduit au minimum les contractions, rémanences et surimpressions. Cependant, cette éducation apprend aussi à se recueillir, de temps en temps, loin de tout bruit, à retrouver le silence organique, sans lequel les efforts d'adaption et surtout de création seraient vains.

Si les voies du système nerveux sont libres, la sensibilité pourra être mobilisée entièrement et successivement en tel ou tel point de l'organisme; puis il y aura neutralisation de la surface et concentration de cette énergie.

On confond ordinairement « improvisation mimée » et « mime » ou « pantomime ». L'exercice du « mime » correspond à la reproduction de gestes

de la vie ou de métiers, reproduction de gestes stylisés, dont les accessoires sont presque entièrement bannis. La « pantomime » est une représentation scénique, utilisant le langage gestuel du mime, et dont la parole est absente. Le « mime » suppose un travail prolongé d'exercices analytiques, dont le sentiment peut être en grande partie exclu.

C'est donc un langage conventionnel, qui demande à être appris par cœur, très longuement, par des spécialistes.

Une improvisation mimée, au contraire, est l'expression d'un état affectif ou d'un sentiment plus ou moins complexe, au cours duquel l'exécution correcte du geste n'a qu'une importance secondaire par rapport à la sincérité du sentiment. Les exercices d'improvisation sont donc des exercices éducatifs aidant un être humain à prendre conscience, éveiller et contrôler ses sentiments. Ils ne constituent pas en eux-mêmes des spectacles.

Nous devons attirer maintenant l'attention sur les censures que comportent l'improvisation mimée.

a) *Suppression de l'accessoire.*

L'objet créé par l'élève présente une valeur supérieure à celle d'un objet ordinaire, parce qu'il vient d'être construit par son créateur. Il est une émanation récente et vivante de lui-même. L'objet ordinaire ne suscite pas le même intérêt, parce qu'il est « classé » dans les mémoires depuis longtemps.

b) *Suppression momentanée de la parole.*

Les mots ont perdu une grande partie de leur efficacité, de leur valeur magique, parce qu'on a pris l'habitude de les enchaîner automatiquement dans des phrases plus ou moins conventionnelles.

Demandez à un élève de rhétorique de prononcer les vers suivants :

« *Le cruel Dieu des Juifs l'emporte aussi sur toi.* »

Le mot « cruel » passera inaperçu dans le rythme de l'alexandrin. Pour lui restituer sa cruauté primitive, sa parente originelle avec « cru » ou « creuser enfin l'image motrice qu'il doit susciter, c'est-à-dire le geste de « creuser ou de fouiller » avec un instrument « creux » dans la chair de la victime, il faut d'abord s'interdire de prononcer le mot. Il faut se mettre dans l'état d'âme d'un être cruel, et alors seulement lâcher le mot. C'est ainsi que le mot « cruel » reprendra sa valeur. En bref, le mot est réinventé lorsqu'il correspond à une nécessité véritable.

Notons en passant qu'après un tel exercice, le début du vers sera gravé dans la sensibilité du sujet. Celui-ci ne risque plus de dire : « ta-ta-ta-ta- des Juifs l'emporte aussi sur toi ». Car il ne s'agira plus de faire appel à une mémoire mécanique et passive, mais à un sens effectif véritablement mobilisé pour aller vers cet alexandrin et s'en pénétrer.

Improvisation et psychologie appliquée.

Une série d'exemples nouveaux va servir à esquisser une méthode de psychologie appliquée basée sur l'improvisation.

Premier exemple : Pomme et serpent.

Première partie. — « Je voix une pomme sur un pommier. Je la prends. »

Au début de l'exercice, le sujet est dans un état contemplatif. Il sait qu'il va voir apparaître une pomme, puisqu'il a établi cette convention entre le moniteur et lui-même. Cependant il attend que l'image d'une pomme surgisse devant ses yeux avant de poursuivre l'exercice.

La volonté du sujet a pour rôle de faire taire en soi-même tout ce qui n'est pas image de pomme. Comme cette dernière image existe déjà (dans la collection de ses souvenirs et, plus exactement, sous la forme d'une synthèse de souvenirs réels), l'image-pomme apparaîtra avec netteté si le sujet établit le silence intérieur en lui-même.

On a découvert tout récemment que le cerveau de l'homme contenait un centre actif du sommeil. Ce point sensible a été localisé. Le centre du sommeil exerce une action paralysante sur les autres facultés cérébrales. Au début d'une improvisation, la volonté du sujet exerce une action en tous points semblable à celle du centre du sommeil.

L'auto-suggestion « présence de la pomme » se produit facilement à partir de l'état neutre dont nous avons parlé précédemment, si le sujet sait faire taire les distractions qui fourmillent dans son système nerveux. Il n'impose pas à sa conscience une image nouvelle en surimpression sur d'autres images, mais il a l'impression d'assister à une naissance en lui-même à partir du néant.

Le moniteur se montre exigeant sur un point seulement : authenticité de l'image avant d'amorcer le geste de prendre. Peu importe si la prise de conscience a été rapide ou lente, si elle se traduit par l'immobilité complète, ou une marche vers le pommier (sans aucune stylisation).

L'image parfois fugitive tend à s'évanouir au moment où le bras s'étend. Il faudra recommencer jusqu'au moment où le geste, devenu inconscient, s'accordera complètement avec le désir. C'est ainsi qua l'athlète entraîné, tandis qu'il se concentre, immobile, avant un saut en hauteur, se voit déjà au-dessus de la barre. Cette image motrice a des prolongements dans le système neuro-musculaire. Elle déclenchera une série de mouvements automatiques. L'athlète n'est plus obligé de surveiller telle ou telle phase de ses mouvements.

Sans doute l'acteur entraîné connaît-il souvent des coupures dans l'enchaînement de ses images motrices, lorsqu'il est sur la scène. Pour lui, l'essentiel est de retrouver à coup sûr le fil conducteur en continuant à jouer.

Je résume notre exercice. De la phase contemplative naît un besoin d'extériorisation. Une image-pomme existe dans le cerveau. Cette image intérieure fait naître une image virtuelle, à un mètre de mes yeux. Si le silence intériur est complet, il y a identification totale du sujet avec l'image-pomme. Alors le geste se déclenche.

Deuxième partie. — « J'oublie cette première pomme, au profit d'une autre plus haut, dans l'arbre. »

Recommençons l'exercice à partir du début. Première image du fruit. Geste. Eclipse. Nouvelle image.

Troisième partie. — « Je suis attiré par une troisième pomme, plus grosse, au pied de l'arbre. Je la saisis. Je découvre un serpent caché dans l'herbe. Recul. »

Les deux premières parties de l'exercice étaient à tendance centrifuge. De la contemplation naissait un besoin d'étendre le bras. J'annexais un fruit à mon royaume. Certains verraient une tendance centripète dans l'acte de ramener la pomme à soi et de la manger. Peu importe ce détail. Au moment où j'ai projeté l'image du fruit, il fait partie de moi. Qu'il soit dans l'espace, dans ma main, ou dans ma bouche, cela devient une question de répartition intérieure.

Les limites du royaume enferment la pomme...,

mais elles excluent le serpent. Un désir d'expansion refoulé par une menace extérieure tend à se résorber. Il y a repli, concentration de l'énergie (tentances centripètes) devant le danger. Ensuite, il y a contre-attaque ou fuite (nouvelles tendances centrifuges).

Si le jeu des sentiments est facile, les tendances se succèdent sans conflits. Un être naturellement courageux ou exercé, retire sa main devant le serpent, saisit un bâton et frappe. Ou bien il s'écarte prudemment mais sans anxiété. La peur, au contraire, paralyse les réflexes. Elle se traduira par l'immobilisation du sujet, ou, s'il y a fuite, par des mouvements éperdus, mal contrôlés, avec une dépense excessive d'énergie. La peur doit être classée parmi les *émotions*, c'est-à-dire les « ratages du sentiment ». Dans le conflit entre les différentes tendances (supériorité ou infériorité par rapport à l'adversaire, ou plus exactement par rapport à l'image intérieure que l'on se fait de l'adversaire, comportant souffrance ou fierté pour soi-même) le triomphe de l'une d'elles ne s'affirme pas nettement sur le plan psychique. En conséquence, il y a antagonisme à tous les étages du système neuro-musculaire. D'où sudation, tremblements provenant de contractions parasites, suffocations, battements accélérés du cœur.

Le moniteur évite d'imposer une fin à l'exercice, tout au moins pour le premier essai. Il laisse le sujet exprimer sa réaction personnelle : mépris du danger, peur, agressivité...

Au cours d'un essai ultérieur, lorsque l'élève aura laissé s'écouler sa tendance spontanée, on peut lui proposer une autre variante. Il a pris conscience de sa peur. Il saura dégager l'une des tendances en soi, la contrôler et affirmer ensuite sa maîtrise de ce sentiment d'effroi.

Deuxième exemple : Le clochard.

« Un miséreux marche dans une rue de Paris. Il ramasse une rondelle brillante. Hélas ! ce n'est pas une pièce de monnaie, mais une capsule. Et puis il aperçoit une véritable pièce d'argent. Mais elle se trouve presque aux pieds d'un agent. Attente. Plusieurs variantes pour la fin du thème ».

Cet exercice est une traduction du précédent (pomme et serpent) sur le plan social. Attirance. Attirance plus forte. Obstacle. Triomphe, ou peur, ou ruse.

Le moniteur découpera le thème en plusieurs fragments, afin d'éviter que le sujet ne soit absorbé par un effort de mémoire excessif au premier essai. Répétons une fois de plus qu'en abordant un thème complexe, dès les premières séances, on invite forcément l'élève à le traduire dans un langage intellectuel par une série de gestes stéréotypés, qui ne font pas intervenir véritablement ses sentiments.

Donc une prise de conscience prolongée de l'état de clochard sera limitée tout d'abord à la découverte d'une capsule. Les élèves qui assistent à ces premiers essais se trouvent près à pousser l'expérience plus loin, car ils doivent participer, sur leurs sièges, à la prise de conscience. Une improvisation ne serait pas éducative si elle était tentée dans une atmosphère de distraction ou d'esprit critique.

Le sujet sera aidé par ses camarades, si ceux-ci, se mettant en état contemplatif, l'aident à projeter son image. Des expériences très concluantes ont prouvé que des communications de pensées précises s'établissent dans un cercle de personnes se détendant ensemble d'une manière complète. Cet état de communication est d'ailleurs celui qui s'établit dans un théâtre lorsque le spectacle est valable.

Troisième exemple : Thème de naissance.

(L'ordre des exercices que nous proposons ici ne correspond pas du tout à une progression idéale. Il s'agit, au contraire, de quelques thèmes distincts qui permettent des réflexions d'ordres variés.)

« Naissance. Je suis un embryon d'être humain dont les organes ne sont pas encore tout à fait différenciés. Je sens la vie naître en moi. Je découvre l'usage de mes membres ; mes facultés s'éveillent. »

Ce thème doit être énoncé dans un langage accessible aux élèves. Il est évident que les mots « embryons » et « différenciés » ne seront pas prononcés s'il s'agit de jeunes gens très primaires.

Un volontaire s'offre. Il s'étend sur le sol. Après quelques secondes de décontraction, l'extrémité de ses doigts s'agite. Il ouvre les yeux, regarde autour de lui, s'intéresse au mouvement de ses doigts. Puis il regarde ses pieds, se met debout, s'exerce à marcher.

Cet essai est mauvais. Sans doute le sujet est-il appelé par ce thème à résumer très brièvement des étapes qui correspondent à plusieurs années pour un être humain et peut-être à plusieurs milliers d'années pour la race humaine. Encore faut-il respecter le sens de cette évolution. Le principe fondamental des meilleures méthodes d'éducation nouvelle tend justement à faire évoluer l'enfant très progressivement du concret à l'abstrait et du global à l'analytique (ce qui ne veut pas forcément dire du simple au complexe).

L'élève, qui vient d'essayer le thème de la naissance, a donc commencé par mettre en œuvre ses instruments d'analyse : l'œil et le doigt. Et il est habituel à une époque où l'accent est constamment mis sur l'analyse, de voir un sujet brûler les étapes

et, dans la croissance de son corps, s'intéresser uniquement aux instruments d'analyse.

Quatrième exemple : La chasse.

« Je cours à travers bois, à la poursuite d'un chevreuil. Cris. Soudain je tombe dans une trappe ou un piège. Devenu victime, j'entends les cris de mes compagnons, traquant la bête, qui s'éloignent. Solutions variées : se délivrer, être délivré, mourir...»

Ce thème a ceci de particulier qu'il met obligatoirement en jeu le souffle et le cri. Le sens expansif, qui projette le chasseur dans sa course, doit se traduire par le son. Il peut d'ailleurs, à certains moments, s'identifier à la bête et crier comme elle.

La deuxième partie du thème a d'abord un sens centripète. Le chasseur prisonnier recueille des bruits, attend une intervention étrangère. Il peut enfin retrouver un sens centrifuge (projection de soi-même) s'il se libère.

La liaison entre le texte parlé et l'improvisation mimée est difficile à établir. Elle ne doit pas être prématurée, sinon on sentira inévitablement un décalage entre la parole et le mouvement. Le parler risque d'être encore stéréotypé au moment où le mouvement commençait à naître véritablement de la vie.

Le souffle, puis le cri, doivent servir d'étapes intermédiaires. Cette technique du mouvement qui porte le langage, d'abord longuement retenu, est d'ailleurs encore dans sa période d'essai.

Cinquième exemple : Le bâton d'aveugle.

« Je prends un bâton. Cela m'incite à faire l'aveugle. Au cours de cet essai, mon bâton heurte quelque chose. C'est le bâton d'un aveugle véritable qui s'avançait en sens opposé. »

La première prise de conscience doit être celle

de l'aveugle, sans autre complication. Après avoir supprimé la parole et l'accesoire réel, on censure encore un sens, celui de la vue. Cela facilite d'ailleurs souvent la prise de conscience d'images intérieures. Beaucoup d'élèves ferment d'eux-mêmes les yeux pour s'isoler de toute distraction et suivre avec plus d'aisance le film de leur imagination.

Le thème est assez subtil. Celui qui s'imagine être aveugle aura un comportement différent de celui qui marche dans le noir. L'aveugle tend son visage pour deviner l'approche des êtres et des choses, tandis que celui qui marche dans l'obscurité protège son visage et redoute tout contact.

Cependant celui qui jouait à l'aveugle rencontre un aveugle véritable. Il prend alors conscience de ce que son état précédent présentait d'arbitraire. Cette nuance rappelle un exercice précédent, dans lequel une pièce véritable succède à une capsule. Alors, grâce à la qualité différente de deux images, le sujet est astreint à une précision plus grande dans sa représentation, c'est-à-dire à un affinement de sa perception.

Le professeur doit insister fréquemment sur le caractère concret de l'image : De quelle couleur était ce vêtement ? De quelle étoffe ? » Sinon, certains élèves se contenteront de perceptions abstraites, d'objets sans densité.

Sixième exemple : La mer.

« Je viens de terminer un bateau-jouet. Je vais vers la mer. Les vagues sont fortes. Je ne m'attendais pas à découvrir une mer violente. Diverses variantes s'offrent : Je jette mon petit bateau dans la tempête. La mer se calme. Je recueille une épave. Je croyais apporter quelque chose à la mer, mais c'est elle qui me fait un cadeau, etc... »

L'intérêt de ce thème est de faire entrer dans le

jeu une force naturelle de première importance. Il ne s'agit plus seulement d'une identification à un objet (la pomme) ou à un animal (le chevreuil) ou à un être humain (l'aveugle), mais à une force de la nature : le soleil, le vent, l'eau, le feu.

Chacun sera à sa manière le miroir de cette force. L'un passif et craintif, se laissera envelopper par l'eau ou le vent. L'autre se jettera contre les vagues ou deviendra rafale. Ces deux attitudes procèdent, l'une de l'identification par contemplation (centripète) et l'autre de l'identification par projection de soi-même (centrifuge). En composant ces deux tendances de la vie, on aboutit à l'état d'équilibre. Par exemple, la mer se calme. Des échanges réguliers s'établissent entre elle et moi, sans domination d'aucune sorte. Sur le plan physique, nous retrouverons plus loin ces trois attitudes fondamentales : tirer, pousser, maintenir.

Septième exemple : L'offrande ou sacrifice.

« Caïn présente son offrande à Jéhovah. Celui-ci donne sa préférence à Abel. »

L'offrande s'adressant à un dieu et la prière ne correspondant pas à un besoin d'expansion ordinaire, le geste est dirigé vers le haut. Il y a sublimation. Le mouton ou le fruit offert, perd sa qualité de nourriture terrestre et, par conséquent, son poids. Il devient symbole de tous les biens terrestres.

Lorsque cet élan mystique se heurte à un refus, l'être retombe à un étage très bas. Caïn, lorsque son sacrifice est refusé, devient bestial. Il tue Abel. A la sublimation succède la dégradation. Celui qui n'a pu faire l'ange devient une brute.

Notons en passant que l'attitude de Jéhovah n'est justifiée que par l'exemple qu'il veut donner au peuple juif « Ne soyez pas laboureurs mais bergers,

car je maudis les laboureurs qui vous empêchent de vivre en pâtres et vous chassent de leurs terres. Hébreux, restez nomades et inquiets, sinon vous cesserez bientôt d'être pieux, en vous engraissant des fruits de vos labours ! »

En termes plus savants, nous dirons que la décision de Jéhovah vis-à-vis des deux frères est justifiée par sa finalité (leçon pour l'avenir) et non par ses causes (l'intention de Caïn était bonne lorsqu'il présentait son offrande). Sans doute nous éviterons d'employer des termes aussi abstraits vis-à-vis de nos élèves. Cependant on se rend compte de la richesse des enseignements qui peuvent être tirés d'un simple jeu dramatique, ou même d'une improvisation de trois minutes.

Huitième exemple : Le retour.

« Je rentre chez moi, joyeux après une longue absence. Certains regards, ou un certain silence, font brusquement tomber ma joie. L'un de mes proches est mort. »

Quel est le schéma dynamique de ce thème ?

Elan (centrifuge), puis arrêt, repli (centrifuge). Solution : le calme (équilibre) ou la communion avec l'esprit disparu (sublimation).

Le ralenti et le masque.

La plupart des élèves escamoteront les plus beaux thèmes, au début, parce qu'ils ont perdu l'habitude d'épanouir leurs sentiments. Exécuter un exercice au ralenti donne une ampleur inattendue au sentiment mis en cause. Le ralenti entraîne également un « fondu » des gestes, c'est-à-dire une transition douce entre les différents états et leurs manifestations.

Pour combattre la timidité, un autre remède existe : le masque. L'élève qui se sent isolé par la

protection du masque croit plus facilement à son état intérieur. Pour remplacer un masque véritable, un simple foulard peut suffire.

L'expression d'état intérieur nous conduit à une dernière définition des buts de l'improvisation. Il s'agit « d'être ». Celui qui « est » avec intensité n'a pas besoin « d'avoir », c'est-à-dire de disposer de moyens extérieurs, d'accessoires. C'est le secret d'une grande force dans la vie. Nous voyons que ce secret correspond aussi à une nécessité profonde du théâtre.

DE L'IMPROVISATION AU JEU DRAMATIQUE

« Prise de conscience », identifications, découvertes de soi-même, échanges avec l'univers, présentent un grand intérêt, au point de vue de la préparation d'adolescents à la vie, si ces exercices sont dirigés par un véritable éducateur.

Cependant à la longue, ils risquent de lasser les élèves s'il n'y a pas un centre d'intérêt, une finalité. Le but proposé peut être une représentation dans l'intimité, dans un cercle de camarades, à condition que le but soit assez éloigné. Par exemple, le travail peut s'étendre sur deux mois. De temps en temps, les essais, les travaux de recherche, sont figés dans leur forme. C'est un élément de scène, un fragment de jeu suffisamment abouti, que l'on fixe d'une manière définitive. Alors, les mouvements, les attitudes voire les intonations, sont réglés, comme dans un ballet ou dans une mise en scène soignée. Car un travail doit autant que possible être achevé, afin de maintenir le principe de la tâche bien faite.

Nous allons indiquer ici, par un exercice concret,

comment un jeu dramatique peut être l'occasion de nombreuses séances de travail éducatif.

Nous choisirons pour cela l'histoire de Job, telle que la Bible nous la conte.

Job était un patriarche. Un patriarche, oriental ou africain, nourrit un nombreux entourage, composé des membres de sa famille, de serviteurs et de mendiants. D'autre part, il rend la justice. Il a donc tendance à s'identifier à un dieu — père nourricier et autorité suprême.

Nous avons déjà là une matière riche. Il s'agit d'aboutir à une scène de soixante secondes : le patriarche distribue de la nourriture à des serviteurs et des mendiants. Cela pourrait être réglé en un quart d'heure, en imposant des gestes conventionnels à des figurants. Si le metteur en scène a de la valeur, ce travail se traduira par des mouvements un peu moins conventionnels, moins stylisés. De toutes façons, ce réglage imposé ne fait pas appel à une élaboration, à un effort créateur de l'élève. Sa valeur éducative est très réduite. Autant vaut apprendre immédiatement le « geste du baiser » en danse rythmique, ou un salut mécanisé.

Au contraire, si cette scène est abordée en partant de très loin — à partir de nombreuses observations de la vie extérieure, provenant des élèves et de l'éducateur, à partir d'un sens intime de l'existence, également — le travail durera plusieurs semaines, évoluera progressivement au rythme des élèves et sera fécond.

Première étape.

Nous demanderons donc à deux ou trois élèves de s'imaginer être des mendiants, vivant à Paris, Brest ou Toulouse. Ils s'efforceront d'être sincèrement des clochards, en écartant délibérément tout ce qui est représentation artificielle et conventionnelle de la pauvreté et du dénuement. C'est pourquoi, à ce moment-là, tout accessoire et tout costume seront bannis. Il ne faut pas se déguiser en mendiant, mais au contraire faire transparaître un « état » authentiquement vécu de misère, à travers n'importe quel costume ou dans n'importe quel décor.

Deuxième étape.

Les élèves s'efforceront maintenant d'être des mendiants dans un pays de soleil. Ils devront faire appel à des sensations personnelles de flânerie vécues pendant les jours d'été. Ils deviendront sincèrement nonchalants et fatalistes. L'occasion se présente de sentir ce qu'est une vie contemplative, par opposition à la vie active d'Europe Occidentale. Le contemplatif se laisse pénétrer par l'atmosphère qui l'entoure, s'identifie au monde extérieur (au lieu de projeter au dehors ses images intérieures). Ce sont les événements qui le mènent.

Troisième étape.

Le patriarche. — On peut distribuer de la soupe en fonctionnaire de l'Assistance Publique, en membre de l'Armée du Salut, en Sœur de Saint Vincent de Paul, en cuisinier de grand restaurant, etc... Etre patriarche, c'est bien différent.

Le patriarche tient tous les membres de sa tribu, comme le tronc d'un arbre géant tient ses racines, ses branches et ses feuilles. Il y a échange continuel de services passés, présents et futurs. Il y a circulation de sève. Il y a contrôle permanent de chaque élément de la famille, dans son attitude, sa servilité ou sa fierté. Le don est resserrement des liens affectifs, rappel de services passés, exigence pour l'avenir. Le remerciement usé par l'habitude ou répété à l'excès, la nuque baissée ou la phrase psal-

modiée, la main qui réclame depuis longtemps et que le patriarche oublie de voir, ou la main qui s'attarde à demander alors que l'instant du don est dépassé, tout doit surgir de l'élève, et chaque révélation timide sera observée par l'éducateur. Presque toujours il faudra encourager de petits essais furtifs, qui effleurent à peine à la surface de l'être. Parfois il sera nécessaire de deviner des possibilités cachées. S'il faut réprimer, ce sera presque toujours l'attitude conventionnelle, le « comprimé de gestes appris », derrière lequel ne se trouve aucune vie intérieure.

Quatrième étape.

Le justicier. — Notre appareil de justice est figé en codes, aux articles innombrables, en mises en scène dont le sens n'apparaît plus aux spectateurs, ni aux participants. Il est utile d'en retrouver le sens intérieur en recréant une scène de justice primitive.

Là, le sens humain réapparaît, car les conventions sont encore imprégnées de sens humain et non vues à travers l'étude abstraite des livres. S'il y a arbitraire de la part du justicier (voir le jugement de Salomon), cet arbitraire est forcément tempéré par le contact direct d'homme à homme, entre les justiciables et le juge. Et chacun plaide pour lui-même.

Le véritable arbitraire est celui de la loi écrite, qui transcende la vie parce qu'elle l'ignore. Et même s'il y a injustice de la part du patriarche, cela sera imprégné de passion humaine.

Voilà le sens qui surgira forcément de vingt tâtonnements autour de deux plaignants et d'un patriarche. Quant aux circonstances, à l'anecdote, à ce qu'on appelle l' « affabulation » d'un thème, que cela sorte des propositions des élèves, orientées par l'éducateur.

Et ne vous attardez pas à discuter une idée. Jouez-la immédiatement. La proposition sortira du jeu enrichie ou condamnée. Et vous aurez évité l'anecdote conventionnelle, platement copiée d'un film récent.

Là encore, pour cette scène deux possibilités :

— soit partir d'une dispute d'enfants, avec intervention d'un arbitre,

— soit partir de l'observation d'une scène de tribunal, observée en justice de paix, ou dans un grand procès, en remontant ensuite aux sources, aux origines de la justice. Les deux méthodes sont valables. Tout dépend de l'éducateur.

Cinquième étape.

« Un jour que les fils et les filles de Job mangaient et buvaient du vin dans la maison de leur frère aîné, il arriva un messager auprès de Job, qui lui dit : Les bœufs labouraient et les ânesses paissaient à côté d'eux; des Sabéens se sont jetés dessus, les ont enlevés et ont passé les serviteurs au fil de l'épée. Et je me suis échappé, moi seul, pour t'en apporter la nouvelle ».

Violence et rapt. — On peut se contenter d'y trouver une détente pour des apprentis immobilisés toute la journée en atelier et privés de sports. Cela ne serait guère éducatif. Et cependant je ne nie pas l'opportunité de laisser les élèves, de temps en temps, et pour un temps limité, se livrer à une véritable bagarre. Deux ou trois seulement le feront avec une spontanéité véritable, car la jeunesse actuelle est peu dynamique, par manque de vitalité.

Cherchons maintenant dans cette scène l'occasion d'exercices éducatifs. Tout d'abord, « les bœufs et les ânesses ». L'élève doit devenir bœuf. L'imitation d'un mugissement serait un exercice trop su-

perficiel. Qu'on s'entraîne à ruminer, sans cornes artificielles et sans bruit et voilà la découverte du système neuro-végétatif (on se gardera bien de prononcer ce terme scientifique) qui existe dans l'être humain et commande ses réflexes.

Donc exercices d'identification à l'animal. Et tout aussi bien au végétal, car je conçois mal un pâturage sans verdure, ou, pis encore, avec un fond de décors barbouillé de vert.

Puis la bagarre. — Elle prendra d'autant plus de valeur que les animaux auront été de véritables ruminants paisibles.

Immédiatement, une observation s'impose. Un coup porté sur la scène ne produit aucun effet. C'est l' « annonce » du coup, l'élan de l'adversaire partant des jambes et du tronc et suspendu avant le contact de la main ou du poignard avec le corps de la victime, c'est cette projection de force exprimant l'intention du crime qui passera la rampe.

Ce fait d'observation repose sur des fondements plus importants. Le sentiment qui anime un personnage a plus d'importance que la réalisation de l'acte. C'est pourquoi les dramatugres grecs, à une époque de grande sensibilité, consacraient les trois quarts d'une pièce à la prise de conscience du sentiment par le personnage. Ensuite l'action se déroulait très rapidement. Et la représentation du meurtre, chez Eschyle, est toujours épargnée au spectateur. Car elle provoquerait une chute, un abaissement du potentiel de sensibilité.

Nous nous inspirerons de ce principe pour notre bagarre. Une représentation abstraite du carnage (« J'ai frappé du poignard, donc j'ai tué — Vous avez bien compris qu'ils sont morts ? ») serait sans portée. Nos Sabéens vont donc être projetés sur la scène comme une tornade qui arrive lentement

au ras du sol, puis grandit. Ils ne toucheront même pas leurs camarades étendus. Leurs gestes violents massacrent toute une vie imaginaire au-dessus du sol. Et ils s'immobilisent. Assouvis, ils entraîneront lentement le bétail, car ils sont, eux aussi, des bergers.

Il est évident que l'on n'aboutira pas à un tel ballet en quelques minutes. Mais il n'est pas difficile de faire comprendre la portée d'une telle scène à de jeunes ouvriers, surtout à ceux qui seront acteurs pour la veillée finale. Par contre, les spectateurs risquent d'être habitués à un mauvais réalisme. Il faudra donc que la réalisation soit très forte pour les entraîner malgré eux.

Nous touchons là un problème important. Un geste de meurtre exécuté d'une manière réaliste ne sublime pas l'agressivité du sujet, mais tout au plus, la soulage temporairement.

Ce même geste « transposé » devient une création artistique, c'est-à-dire quelque chose de plus « réel » que la vie ordinaire, de plus essentiel. Un tel geste donne le sens, l'habitude de la sublimation d'un besoin de violence. La force obscure passe sur un plan supérieur, où elle est épurée sous une forme artistique.

A la fin de cette scène, un serviteur, échappant au massacre, court au ralenti — deux ou trois foulées — et, sur le côté de la scène, s'immobilise en plein mouvement, comme s'il était surpris par un appareil photographique.

Sixième étape.

« Le feu de Dieu est tombé du ciel, a embrasé les brebis et les serviteurs et les a consumés. Et je m'en suis échappé, moi seul, pour t'en apporter la nouvelle. »

Le feu. — L'exercice d'identification au feu est à la base même de l'improvisation mimée, comme celui de la naissance de l'homme. Car il ne s'agit pas d'imiter objectivement le mouvement des flammes, mais de prendre conscience de tout ce qui est naissance d'énergie, élan vital en nous-mêmes. Et le feu est l'exemple type d'un élan vital immédiatement sublimé, car il se transforme aussitôt en fumée. Sa valeur, en tant qu'image artistique, tient en son existence brève dans le présent. Il est et il n'est plus. A l'instant même, il est devenu image, très belle image, souvenir.

Pour donner une idée du travail d'identification au feu, je cite Charles Antonetti, dans son excellent livre : « Drame et Culture » (Librairie José Corti, 11, rue Médicis, 1946), à propos de l'identification de l'arbre :

« *L'arbre.* — Demandons à l'élève de prendre « contact avec un forêt imaginaire de toutes les ma- « nières possibles; s'y promener, ramasser des branches mortes, cueillir des fleurs, observer un écureuil, écouter les oiseaux, écouter le silence.

Puis, sans le laisser sortir de cette atmosphère, demandons-lui de grimper dans un arbre, de sentir sa forme, sa rugosité, son odeur. Il se hissera dans les branches, s'y installera et s'y bercera.

L'élève se laisse ensuite couler au pied de l'arbre et il restera là, « sentant battre le cœur de l'arbre », sentant la sève monter des racines vers les branches. Et bientôt, le cœur de l'arbre bat à l'unisson de son cœur, la sève circule dans ses propres veines. L'homme « prend racine » et plonge dans la bonne terre des prolongements, le long desquels va monter une force dont il va se nourrir.

Cette force monte en lui et l'entraîne dans un mouvement ascensionnel de telle sorte que ses bras vont spontanément s'ouvrir et s'élever pour embrasser le ciel, comme des branches. Tout l'être va « pousser » vers le haut. »

Il en sera de même pour le feu. Alimenter un feu, s'emplir de son image, sentir naître en soi des mouvements intérieurs, que l'on retient tant qu'ils n'ont pas la force nécessaire. Puis lâcher un mouvement, une ondulation qui part des reins, traverse l'épaule et aboutit à la main.

Si l'élève est naturellement décontracté, il trouvera d'instinct ce mouvement de bas en haut, dont l'accent tonique porte sur le moment d'élévation. Puis la main retombera d'un mouvement amorti, tandis que l'autre bras, ou la tête, s'élèvera avec force.

On constatera, neuf fois sur dix, que si l'impulsion est parfois bonne instinctivement, par contre le raidissement d'attitude dont souffrent les civilisés, en un mot la « contraction statique » qui bloque les différents éléments du corps, empêchera la main de retomber, comme une flamme disparaît. Nous aurons alors un « mouvement conduit », comme celui d'un piston qui s'élève et s'abaisse. Le résultat sera pauvre.

Nous constatons encore une fois que l'improvisation n'aboutit qu'à des résultats limités, si l'élève est bloqué dans son corps. Seuls des athlètes exercés arriveront vite, même s'ils n'ont pas étudié la danse, à libérer les impulsions qui naissent dans leurs corps. Les autres personnes sont plus ou moins condamnés à boucler leurs élans en eux-mêmes. Ces élans s'exerceront sans doute, mais soit à contretemps vers l'extérieur sous la forme de crises de nerfs ou d'impulsions anarchiques, soit vers l'intérieur sous la forme d'inhibitions et de névroses.

A la fin de cette scène d'incendie, représentée dans le temps présent, un deuxième serviteur s'échappera et s'immobilisera comme le premier.

Septième étape.

A volonté, l'éducateur pourra choisir la scène de violence au cours de laquelle les Chaldéens enlèvent les chameaux (deux objections : 1° trop grande analogie avec la scène des Sabéens; 2° difficulté de représenter les chameaux) ou, de préférence, le banquet des fils et des filles de Job.

Tandis que ces fils et ces filles mangeaient et buvaient du vin dans la maison du frère aîné, « un grand vent est venu de l'autre côté du désert et a frappé contre les quatre coins de la maison; elle s'est écroulée sur les jeunes gens et ils sont morts ». Quel est le sens de ce symbole ?

Des Juifs à cette époque ne devaient pas devenir des sédentaires. Le ciel les avertit qu'ils doivent rester nomades, en les écrasant sous les débris de leur maison.

L'identification au vent est plus difficile à obtenir que l'identification au feu. Ressentir la poussée du vent correspond à une attitude passive par rapport à une force extérieure. Faire naître une force et la subir : exercice procédant de la contemplation.

Huitième étape.

Les trois serviteurs échappés aux différents désastres se retrouvent devant Job. Alors Job se lève, déchire son manteau et se rase la tête. Il se prosterne et dit : « Je suis sorti nu du sein de ma mère et, nu, je retournerai dans le sein de la terre. »

Il n'est pas question pour des jeunes gens ne se destinant pas au théâtre de représenter les lamentations de Job et les conseils de ses trois amis. Nous indiquerons aux éducateurs ce qui leur est également réservé, à savoir le sens du mythe de Job. Job, prince des patriarches de son époque, est devenu un rival de Jéhovah. Bien qu'il soit un juste,

irréprochable en apparence selon le code moral, il doit être éprouvé, et même puni, « à titre d'exemple », car ses fonctions, son « masque social » l'isolent forcément du reste de la création.

Peu importe que l'on dit ou non un sentiment religieux pour comprendre la portée de ce mythe. Le haut fonctionnaire, le puissant de la terre courent un grand danger lorsqu'ils s'identifient à leur emploi. Ils confondent leur personne humaine et la fonction sociale qui leur est dévolue à certaines heures de leur vie publique. Qu'ils prennent donc d'eux-mêmes l'initiative de rétablir un équilibre avec le reste de l'humanité, s'ils ne veulent pas risquer un grave conflit en eux-mêmes.

La préparation d'un tel thème, dont l'exécution durera huit à dix minutes au cours d'une veillée, aura permis d'élargir le sens de la vie des jeunes gens. Ce travail, s'il est bien conduit, les remplira pendant deux à trois mois d'un sens profond de leur dignité personnelle et développera leur esprit d'équipe. Ils se sentiront reliés, non seulement à vingt de leurs camarades, mais encore à la grande famille humaine de primitifs et de civilisés à partir des fils et des serviteurs de Job.

Une grande tâche s'offre donc à l'éducateur.

⁂

S'il s'agit maintenant de former un acteur, la gamme de ces exercices doit s'étendre sur plusieurs années. Nous n'avons pas la place d'en donner un programme complet.

Cependant, on comprend déjà combien il est nécessaire qu'un acteur soit assoupli et capable de jouer de ses possibilités à tous les niveaux, pour *aborder un personnage de l'intérieur*, c'est-à-dire en mobilisant judicieusement certaines de ses facultés physiques, sensorielles et émotives, une partie

de sa richesse sentimentale, ou si l'on préfère, en mobilisant l'un des êtres qu'il contient en lui-même, délié de tous les autres. *Il s'identifiera* à ce personnage par le *dedans*.

Par contre, un acteur non exercé à partir de l'être physique, sensoriel et sensible, *abordera forcément son personnage de l'extérieur*, c'est-à-dir qu'il en copiera servilement le comportement extérieur (silhouette, voix, tics...) comme l'indiquait P. Valde. (Voir ci-dessus.)

Dans le premier cas, il y a forcément rayonnement de sensibilité, don, échange émotif entre l'acteur et le spectateur. Dans le deuxième cas, il y a seulement des indications symboliques, donc sur le plan intellectuel, de part et d'autre de la rampe. La décharge affective, le transfert ne s'opèrent plus.

Pour l'élève-acteur professionnel, la transition entre l'improvisation et l'étude d'une scène écrite s'effectuera en jouant d'abord sans paroles un thème correspondant à cette scène, c'est-à-dire en abordant d'une manière vivante la situation élémentaire du drame. L'acteur prendra conscience de cette situation par une improvisation sous-jacente au texte, avant de jouer la scène écrite. Nous n'avons malheureusement pas la place de développer ici cette partie de la formation de l'acteur, qui intéresse surtout les spécialistes de théâtre.

Revenons une dernière fois à une vue d'ensemble sur l'éducation du sentiment. Pour faire comprendre, d'une manière vivante, la progression d'une méthode d'éducation, qui part d'une gymnastique corporelle et aboutit éventuellement à jouer du Molière ou du Shekespeare, je vais extraire de cette méthode une gamme d'exercices, à titre d'exemple. Choisissons plusieurs tendances motrices. Je les traduis d'abord par leurs représentations physiques et établis par quatre colonnes.

1° pousser; 2° tirer; 3° maintenir; 4° sublimer.

Certains lecteurs auraient préféré un langage plus philosophique :

1° instinct d'expansion; 2° sens égocentrique;

3° instinct de conservation; 4° sublimation.

Mais je préfère partir des gestes, car notre méthode commencera pratiquement par des prises de conscience, d'ordre physique. *Au niveau physique*, une certaine gymnastique corporelle nous fera revivre profondément ce qui intervient dans l'homme (instinct vital commandant une mobilisation du système nerveux, puis de certains groupes musculaires) quand il s'agit de :

1° pousser; 2° tirer; 3° maintenir; 4° sublimer ou mourir.

Au niveau sensoriel, je vais ranger des exercices sensoriels qui me viennent à l'esprit (cette liste n'est pas limitative) dans les quatre alinéas :

1° regarder, expirer ou exhaler, frapper, vaincre une résistance, s'identifier à un arbre, à un bélier, etc...

2° voir, inspirer, écouter, renifler, sentir, manger, s'identifier à une pieuvre etc...

3° contempler, retenir sa respiration et de nombreux exercices où n'interviennent que des contractions statiques, s'identifier à une pierre.

4° tout ce qui oriente la prise de conscience sensorielle vers une sublimation d'ordre affectif, s'identifier à une fumée.

Au niveau affectif ou du sentiment, je classe également dans ces quatre alinéas un certain nombre d'exercices, à titre d'exemples :

1° éprouver un sentiment de puissance
— de l'amour (don),
— de la haine,
— en général tout ce qui se manifeste par un rayonnement

2° désirer, convoiter, attirer, manifester de la coquetterie, etc.

3° être prudent, jaloux, économe, etc.

4° affiner un sentiment dans le sens de la sublimation mystique.

Au niveau du type humain, nous abordons les thèmes élémentaires du jeu dramatique. Il s'agit d'étudier le comportement d'un être dans des circonstances simples. Classons quelques types.

-° mâle primitif, révolutionnaire, conquérant, etc.

2° voleur, goinfre, vendangeur, etc.
en général celui qui amasse.

3° conservateur dans tous les domaines.

4° philosophe, mystique, certains artistes (musiciens), certains vieillards parvenus au niveau intuitif.

Beaucoup de personnages complexes sont à cheval sur plusieurs colonnes. Par exemple : Hamlet sur 1°), 2°) et 4°).

Ces lignes directrices sont assez grossièrement tracées. Elles indiquent seulement le sens d'une éducation par le jeu dramatique, en relation avec une éducation totale par les méthodes actives et ne prétendent pas en épuiser les possibilités.

Enfin, ces exemples prouvent qu'il faut une certaine pratique de la psychologie pour diriger une simple improvisation avec profit pour les élèves. Il s'agit bien d'être « professeur de vie » et de donner des leçons de comportement. Et naturellement ces leçons doivent être suggérées avec finesse, au

cours de prises de conscience, et non imposées à grand renfort de moral théorique. On comprend mieux maintenant qu'une formation sérieuse d'éducateur doit être donnée à un acteur de métier (ou, inversement, formation d'acteur donnée à un éducateur profesionnel) afin de lui permettre de diriger une éducation par le jeu dramatique.

Les Hindous exigent de l'éducateur des qualités très complètes et une spiritualité élevée pour lui attribuer le nom de « Guru ». Nous ne pouvons traduire ce mot que d'une manière très incomplète par « le Guide ».

J.-M. CONTY.

★

NOTE

Reprenons maintenant les facultés développées par l'art dramatique, en relation avec le développement de l'être humain d'après les physiologues modernes.

A) Une grande puissance de volonté (disciplines corporelles).

B) Des qualités de concentration (déconcentration et exercices élémentaires d'improvisation).

C) Des qualités d'observation, d'assimilation et d'adaptation (thèmes d'observation et danse rythmique).

D) Des qualités d'imagination et de création (thèmes de jeux dramatiques).

Il nous paraît utile d'insister sur les disciplines corporelles. Pour le corps tout entier, il y a une éducation spéciale concernant l'acteur et tous ceux qui cherchent à se mouvoir avec le maximum d'aisance sans viser directement les performances athlétiques. Les qualités recherchées sont la souplesse, la coordination, l'amplitude et le rythme du geste. Une grande importance est donnée tout d'abord aux mouvements partant du centre du sujet et allant vers les extrémités. L'éducation de la respiration s'effectue d'une manière simultanée. Il importe que les mouvements soient portés par la respiration, afin d'éviter les gestes secs, sans élan vital, commandés par le cerveau aux extrémités des membres tandis que la poitrine reste bloquée.

Ensuite interviennent des exercices développant la décision, la rapidité des réflexes. L'ensemble des exercices doit être appris et pratiqué pendant une année environ par un sujet moyen, afin d'obtenir une bonne maitrise de son corps.

On constate qu'un élève comédien doit consacrer une première année scolaire à exercer sa sensibilité par des exercices d'improvisation et à contrôler son corps. Sans doute serait-il préférable que ces exercices fassent partie de l'éducation courante et soient répartis au long de l'enfance et de l'adolescence. Alors il s'agirait d'une évolution naturelle vers la perfection de l'être affectif et physique, et non plus d'une rééducation d'adolescents ou d'adultes déjà paralysés par une éducation faussée.