Le théâtre : un support privilégié de l'enseignement du Français Langue Etrangère

Eve-Marie Rollinat-Levasseur

▶ **To cite this version:**

Eve-Marie Rollinat-Levasseur. Le théâtre : un support privilégié de l'enseignement du Français Langue Etrangère. Marie-Emmanuelle Plagnol-Diéval. Théâtre et Enseignement : XVII-XXème siècles, CRDP, p. 53-65, 2003. halshs-01238465

HAL Id: halshs-01238465
https://shs.hal.science/halshs-01238465

Submitted on 8 Jun 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Cet article a été publié en 2003 dans un ouvrage coordonné par Marie-Emmanuelle Plagnol-Diéval *Théâtre et enseignement XVII^è^-XX^è^ siècles*, SCEREN, pp. 53-65.

Le théâtre, un vecteur privilégié de l'enseignement du FLE

Eve-Marie Rollinat-Levasseur,
PRAG à l'Université de Paris III-Sorbonne Nouvelle

Le théâtre est curieusement tenu à l'écart de la réflexion menée dans le domaine de la didactique des langues et, en particulier, de la didactique du Français Langue Etrangère : il semble être considéré comme l'est en général la littérature pour l'apprentissage des langues, c'est-à-dire comme un mode d'enseignement archaïque parce que traditionnel et inadapté à l'apprentissage de la communication dans la langue usuelle d'un pays[1]. Paradoxalement, le statut particulier du théâtre au sein de la littérature n'est pas pris en compte alors même que les problématiques des Etudes Théâtrales et celles de la didactique du Français Langue Etrangère se rejoignent sur de nombreux points. En effet, ces deux champs disciplinaires ont émergé depuis une trentaine d'années et se sont constitués d'un point de vue théorique autour de questionnements qui portent notamment sur le rapport entre l'écrit et l'oral, le geste et la parole ainsi que sur les modalités de toute communication. Et c'est précisément parce que le théâtre pose ces questions qu'il est une activité tout à fait efficace dans le cadre de l'enseignement du Français Langue Etrangère.

Ma réflexion part du travail que j'ai conduit avec des étudiants américains à l'Université de Duke en Caroline du Nord. Les étudiants étaient en troisième ou en quatrième année de *College* et venaient de passer une année en France : le français était la composante mineure de leur diplôme et ils se destinaient soit à entrer dans les affaires soit à devenir médecin. Il s'agissait donc d'un public de jeunes adultes dans le cadre universitaire de leur pays d'origine, étudiants à qui les cours de Français devaient offrir une ouverture linguistique et culturelle. J'avais l'intention de faire un séminaire sur la mythologie dans le théâtre français. La participation active des étudiants et leurs réactions ont infléchi mon projet et m'ont amenée à centrer les séances sur la lecture et sur l'interprétation de quelques pièces, en

[1] Deux ouvrages récents plaident pour un retour à la littérature dans le cadre de l'enseignement des langues : A. Séoud, *Pour une didactique de la littérature*, Didier, 1997 et M. Naturel, *Pour la littérature. De l'extrait à l'œuvre*, CLE International, 1995.

l'occurrence les tragédies de Racine qui traitent de sujets de la mythologie grecque. Cette expérience me conduit à mettre ici en valeur trois aspects méthodologiques de l'enseignement du Français Langue Etrangère par le théâtre qui valent pour le type de public que je viens de définir, mais peuvent aussi convenir à un public plus large d'apprenants. La lecture de textes conçus pour la scène permet aux étudiants étrangers d'améliorer notablement leur compétence langagière. Ensuite, parce qu'elles mettent en scène des situations conversationnelles qui font interagir des personnages, les œuvres théâtrales peuvent être un support pour une approche communicative de l'apprentissage des langues. Enfin, la pratique de la mise en scène de textes dramatiques en classe conduit à travailler l'éventail des contextualisations possibles de la parole, ce qui est l'un des fondements de la maîtrise linguistique et culturelle d'une langue : cette expérience peut servir de point de départ pour fonder une communication interculturelle et pour sensibiliser les étrangers à la culture française.

Le théâtre en vers pour améliorer la prononciation du français

Lorsque les didacticiens envisagent la question de l'enseignement du théâtre à des apprenants de langue étrangère, ils conseillent de choisir de préférence des œuvres dans le répertoire contemporain : la langue employée et, parfois, les situations dramatiques seraient plus proches de celles de notre vie[2]. Cependant le répertoire classique et en particulier les œuvres composées en alexandrins présentent un intérêt certain dans le cadre de l'apprentissage du Français Langue Etrangère. Certes, ces pièces sont écrites dans une langue qui est quelque peu éloignée de la nôtre. Mais elles permettent aux étudiants d'effectuer un travail approfondi sur la diction, notamment sur les points délicats de la correction phonétique et de la structure rythmique du français.

C'est le principe syllabique de la versification française qui peut conduire l'apprenant à améliorer sa compétence rythmique de la prononciation du français grâce à la lecture de pièces composées en alexandrins. Il faut ici rappeler, comme l'a souligné Jacques Roubaud, que, dès le XVIème siècle, la structure prosodique de l'alexandrin s'est affirmée comme l'« étalon de mesure de toute expression en [français], prose ou vers, pendant au moins trois

[2] Voir *Le Français dans le monde*, dossier « A l'école du théâtre », n° 305, 1999.

siècles »[3] et que l'alexandrin a aussi semblé offrir au théâtre une forme propre à traduire les mouvements de la parole orale, ou du moins d'un discours oral de niveau soutenu. C'est pourquoi, au XVIIème siècle, les champions de la doctrine classique ont encouragé l'emploi de ce vers et que les dramaturges ont volontiers suivi ce conseil : le fait que des personnages s'expriment en alexandrin est de l'ordre de la vraisemblance à l'Age Classique[4]. De fait, le défilement des douze syllabes pleinement prononcées de l'alexandrin correspond tout particulièrement au type d'articulation requis par la langue française : celle-ci se définit par une certaine incompressibilité des syllabes, y compris des syllabes atones, ainsi que par le caractère très lié du français soigné. Cette quasi-isochronie des syllabes et « le caractère exceptionnellement *tendu* » de la langue est précisément une spécificité de la langue française. Le Français se distingue en cela de la plupart des autres langues qui sont souvent de « type détendu » et dont la caractéristique est alors l'instabilité de la durée des syllabes et, consécutivement, « l'altération de la substance sonore »[5] : tel est notamment le cas de l'Anglais[6]. C'est pourquoi le travail de diction de l'alexandrin peut permettre à des apprenants dont la langue d'origine est de type détendu de trouver le rythme qui convient au caractère tendu du français. Ils ont à chercher à prononcer de façon presque égale chacune des douze syllabes du vers, c'est-à-dire à articuler toutes les syllabes des mots. Dans le même temps, avec les différentes coupes et en particulier celle à la césure, la structure accentuelle de l'alexandrin oblige les apprenants à se défaire de leur habitude d'accentuer chaque mot, comme c'est souvent le cas dans leur langue d'origine, pour faire porter les accents toniques sur des groupes de mots, spécificité du français[7].

[3] J. Roubaud, *La Vieillesse d'Alexandre. Essai sur quelques états récents du vers français*, Maspero, 1978, p. 9.

[4] A. d'Aubignac l'a expliqué ainsi : « Les grands vers de douze syllabes, nommez *Communs* dans les premiers Autheurs de la Poësie Françoise, doivent estre considerez au Theatre comme de la prose : car il en est de ces sortes de vers comme des Iambes, qui selon la doctrine d'Aristote furent choisis pour les Tragédies par les Anciens, à cause qu'ils approchent plus de la prose que tous les autres, et qu'ordinairement en parlant le Grec ou Latin, on en fait sans y penser. De méme donc en est-il de nos grands vers que nous avons employez à ce méme Poëme, et qui furent peut-estre nommez *Communs*, parce que communément châcun en fait sans peine et sans prémeditation dans le discours ordinaire », *in* : *La Pratique du Théâtre*, 1657, Slatkine Reprints, Genève, 1996, p. 262-263.

[5] G. Faure et M. Rossi, « Le rythme de l'alexandrin. Analyse critique et contrôle expérimental d'après *Le Vers français* de Maurice Grammont », *Travaux de linguistique et de littérature*, VI, 1, 1968, p. 204.

[6] Voir G. Faure, *Les Caractères et le rôle des éléments musicaux dans la prononciation anglaise. Essai de description phonologique*, Didier, 1962.

[7] Cette description des caractéristiques de la langue française n'a pas pour prétention de rendre compte de la variété des différents types de rythme et de prononciation du français, ce qui relèverait du domaine de la linguistique. Prendre l'alexandrin pour modèle d'apprentissage de la diction en français, c'est construire un outil méthodologique mais, de ce fait, c'est aussi instaurer un modèle de prononciation comme norme. La pertinence du choix de ce modèle et de l'idéologie qu'il véhicule peut être l'objet de discussion.

Le jeu de rimes que nous trouvons dans une pièce composée en alexandrin constitue un repère qui aide efficacement l'apprenant à mémoriser le rythme du vers : la rime ménage ainsi un appui phonique qui marque le terme des douze syllabes du vers et peut servir de contrôle à la bonne prononciation du nombre requis de syllabes. Ensuite, ce qui aide l'apprenant dans cet exercice de prononciation, c'est le fait d'apprendre les règles de la métrique française et de pouvoir les appliquer au texte qu'il découvre visuellement. La règle la plus importante pour l'apprenant de langue étrangère, et tout particulièrement pour l'anglophone, est celle qui préside aux élisions. La correction phonétique du [ə] caduc est, en effet, l'un des problèmes majeurs qu'offre la langue française pour l'apprenant étranger. Comme l'a mis en valeur Nicole Baudet dans un article sur la question, la difficulté est double puisqu'il s'agit de « déterminer quels sont les [ə] qui doivent être prononcés et quels sont ceux qui doivent disparaître », mais aussi de savoir « prononcer les groupes de consonnes créés par la chute de certains [ə] en français »[8]. En premier lieu, le travail sur la diction de l'alexandrin conduit l'étudiant à analyser le texte qu'il veut dire, c'est-à-dire à identifier quels sont les [ə] qu'il doit prononcer (ceux qui sont suivis d'une consonne) et quels sont ceux qu'il ne doit pas marquer (ceux qui sont suivis d'une voyelle). Le support visuel qu'offre le texte de théâtre est ici une aide certaine, en particulier pour les étudiants qui ont une mémoire visuelle plus développée que la mémoire auditive, et leur permet d'associer des règles de prononciation à la graphie des groupes de mots à déchiffrer. Une fois qu'il connaît ces règles, l'étudiant peut s'attacher à les appliquer et à marquer par la prononciation les syllabes où se trouve un [ə] qu'il doit prononcer. Deux techniques peuvent lui permettre d'y parvenir. Il peut soit prononcer nettement le [ə] en le vocalisant :

« Ma fortun**e** va prendr(e) un**e** fac**e** nouvelle »[9]

ou il peut marquer clairement une coupe syllabique entre les consonnes qui précèdent le [ə] et celles qui le suivent :

« Ma fortu/ne /va prendr(e) u/ne /fa/ce /nouvelle ».

L'apprenant étranger prononce alors correctement les consonnes qui précèdent le [ə] et celles qui le suivent sans les compacter comme il le ferait dans sa langue d'origine. Ainsi respecte-t-il le principe syllabique de l'alexandrin.

[8] N. Baudet, « Correction phonétique et problème du [ə] caduc en français », *Français Langue Etrangère*, n°44, 1983, p. 17.

[9] Racine, *Andromaque*, I, 1, v. 1.

Cet exercice d'apprentissage de la prononciation du français par le théâtre vise à surcorriger les défauts initiaux des étudiants étrangers : ainsi, alors qu'ils ont tendance à avaler les syllabes qui comportent un [ə], le travail de diction des alexandrins les conduit à allonger la durée de ces syllabes plus que nous le faisons habituellement quand nous parlons. De fait, l'alexandrin ne reproduit pas la parole orale à l'identique : il en est une représentation idéalisée. Or, si l'une des caractéristiques de la langue française est l'incompressibilité des syllabes, la parole orale malmène cette isochronie et, contrairement aux règles de la métrique, le [ə] est souvent élidé à l'intérieur d'un mot. Pourquoi chercher à obtenir des étudiants étrangers qu'ils apprennent à articuler les mots et les phrases plus qu'il ne faut dans la langue courante ? Ma position est d'ordre pédagogique et idéologique[10] : une prononciation du Français où l'articulation des syllabes est marquée permet à un étranger de se faire comprendre facilement et peut, à ce titre, être considérée comme une prononciation « fondamentale » du Français[11]. Une telle prononciation correspond, en effet, aux besoins des étudiants étrangers qui cherchent à apprendre une langue et à la prononcer de façon à pouvoir la parler à chaque fois qu'ils le voudront, à différentes époques de leur vie, quel que soit le lieu où ils se trouvent, quelle que soit l'identité socioculturelle de la personne à qui ils s'adressent.

La première phase de l'apprentissage de la diction de l'alexandrin peut ainsi mettre en valeur la régularité rythmique de la succession des syllabes. Mais la souplesse de ce vers, la mobilité des différentes coupes que nous y trouvons et la variation du tempo qui découle de la structure syntaxique ou du contenu sémantique du vers permettent rapidement d'en faire valoir l'expressivité. L'apprenant étranger découvre par ce biais comment l'alexandrin épouse la subtilité de la pensée et les nuances des émotions du personnage qui parle. Car l'efficacité de ce travail sur la prononciation tient aussi au fait que, de façon bien plus évidente que dans la poésie, le vers français, au théâtre, est mis au service du discours des personnages et de leurs dialogues, c'est-à-dire au service de situations conversationnelles.

[10] Ma position est ici d'ordre idéologique et, à ce titre, elle ne fait pas l'unanimité. Ainsi J.-M. Debaisieux estime-t-elle que « Il reste à combattre l'idée, pur produit culturel français, que l'étranger doit avoir un langage plus soigné que le natif », *in* : « Réalités du discours oral et didactique du FLE », *Le Français dans le monde*, 2000, p. 156.

[11] J'applique ici à la prononciation l'adjectif « fondamental » qui a été employé en didactique du FLE pour élaborer la notion de « Français fondamental » (ensemble des éléments essentiels de la langue française pour sa diffusion la plus large possible) par opposition au « Français authentique ».

Le théâtre, une méthode communicative du Français Langue Etrangère

C'est parce que le théâtre fait dialoguer des personnages qu'il permet aux étudiants étrangers de faire l'apprentissage de la langue française à partir de situations de communication : ainsi peuvent-ils étroitement associer la pratique de la langue à sa contextualisation dans des situations communicationnelles précises.

Il faut ici rappeler que l'un des principaux objectifs de la didactique des langues a été de mettre en évidence le fait qu'il est nécessaire que l'apprentissage d'une langue soit lié à celui d'une pratique de communication : la compétence linguistique n'est réelle que si elle est comprise dans une compétence de communication[12]. C'est pourquoi l'un des principaux buts de la didactique des langues a été d'obtenir que l'on prenne pour modèle d'apprentissage d'une langue non pas la littérature traditionnelle (qui est une langue idéalisée) mais la langue courante pratiquée dans le pays en question : le présupposé idéologique de cette orientation pédagogique est que le principal besoin d'un étranger apprenant une langue est de pouvoir la comprendre et la parler dans des situations concrètes, et non pas de lire des chefs-d'œuvre. L'idée s'est ainsi imposée que pour apprendre à dialoguer, il faut prendre pour modèle des dialogues. Mais une autre question s'est immédiatement posée, celle de la nature des dialogues qu'il convient de proposer comme modèle à l'apprenant étranger : déterminer si l'apprenant doit s'appuyer sur des dialogues préparés à son intention ou sur des dialogues authentiques cristallise une grande partie des débats de la didactique des langues étrangères et, de ce fait, du Français Langue Etrangère. D'un côté, les dialogues « fabriqués » sont conçus pour permettre une progression méthodique dans l'apprentissage de la langue, mais ils présentent le défaut crucial d'être souvent très éloignés des situations et des conditions de communication réelles. D'un autre côté, l'utilisation pédagogique de dialogues « authentiques » permet de travailler sur une parole contextualisée, c'est-à-dire de prendre en compte la contextualisation affective et socioculturelle de toute parole : cela conduit à souligner le rapport étroit qui existe entre la parole, son locuteur, son interlocuteur et la situation de communication. Cependant l'authenticité de tels supports d'apprentissage est mise à mal par le détournement qu'en font l'apprenant et l'enseignant qui exploitent cette situation de communication, l'analysent, l'imitent éventuellement, mais ne la produisent pas

[12] Voir S. Moirand, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Hachette, 1982.

eux-mêmes[13]. Enfin, en ce qui concerne la compétence communicative de l'apprenant étranger, c'est essentiellement le travail d'expression orale à travers des improvisations dans des jeux de rôle que prône la didactique des langues : s'il s'agit d'une activité qui passe par des jeux dramatiques, il ne s'agit pas véritablement d'interprétation de textes théâtraux.

Le dialogue théâtral nous semble être une autre forme possible d'une méthodologie communicative du Français Langue Etrangère parce qu'il présente une fausse situation conversationnelle à jouer réellement et parce que c'est un discours fictif et sérieux tout à la fois[14]. Du point de vue théorique, ce que nous faisons jouer ici, c'est le fait que le théâtre offre ses dialogues comme base exploitable par une pédagogie communicative en didactique des langues de la même façon que le genre dramatique est un support pour la linguistique de l'énonciation et la pragmatique parce que les dialogues entre les personnages s'apparentent à des échanges conversationnels[15]. En effet, ce qui caractérise le genre théâtral, c'est le fait qu'il met en scène des situations conversationnelles et fait représenter la communication humaine par elle-même *via* les comédiens qui interprètent des personnages. Certes, le dialogue théâtral ne peut en aucun cas être assimilé à une situation de communication authentique : la parole est préalablement écrite, construite, systématisée et la plus grande partie du discours phatique quotidien disparaît sur la scène. Mais le dialogue théâtral et le dialogue authentique mettent tous deux en jeu une interaction entre les partenaires qui parlent. En effet, si le dialogue théâtral reproduit le niveau sémantique d'une conversation, il révèle surtout son mode d'énonciation : la relation locuteur-allocutaire constitue le nœud de l'action dramatique[16]. Comme dans la conversation, ce qui se joue donc au théâtre et ce que la scène stylise, c'est, à travers la parole, la relation à soi et à l'autre. Le travail de mise en scène d'un texte dramatique en est la concrétisation : il s'agit de proposer une lecture particulière du texte dramatique en inventant un contexte réel, quoique fictif, où les comédiens puissent le proférer et le jouer. Il s'agit ainsi pour les acteurs de trouver une situation d'énonciation pour chaque parole prononcée par leur personnage et de lui donner chair par leur voix et par leur corps.

[13] Voir H. Boyer, M. Butzbach, M. Pendanx, *Nouvelle Introduction à la didactique du Français Langue Etrangère*, CLE International, 1990, p. 27-79.

[14] Voir J. L. Savona, « Narration et actes de parole dans le texte dramatique », *Etudes littéraires*, 13, 1980, p. 471-493. Le discours attribué aux personnages de théâtre fonctionne « de la même façon que les actes de parole des dialogues quotidiens » : c'est pourquoi on peut les qualifier d'actes de parole « sérieux » comme le linguiste J. Searle l'a fait dans *New Literary History* (1976, *Sens et expression*, Minuit, 1982).

[15] Voir C. Kerbrat-Orecchioni, « Pour une approche pragmatique du dialogue théâtral », *Pratique*, 41, 1984, p. 46-62 et « Dialogue théâtral *vs* conversations ordinaires », *Cahiers de praxématique*, 26, 1996, p. 31-49.

[16] Voir E.-M. Rollinat-Levasseur, *L'Enonciation théâtrale : l'expression de la subjectivité à l'Age Classique*, Thèse Nouveau Régime, Université de Paris VII, 2000, ch. 2.

Faire interpréter un texte de théâtre à des étudiants leur demande de s'appliquer, comme le font les comédiens, à créer des personnages à l'image de personnes réelles, et cela en inventant les conditions d'exercice de leur parole.

Aussi l'interprétation du texte dramatique permet-elle aux étudiants de développer leur compétence de communication dans une langue et une culture qui leur sont étrangères. Par le théâtre, il s'agit tout d'abord de leur faire prendre conscience que la prise de parole engage la voix et le corps tout entier et que parler s'accomplit nécessairement dans un rapport au temps et à l'espace : c'est ce que permettent d'explorer le travail sur l'intonation, sur les attitudes corporelles qui accompagnent les mots, et la recherche d'une mise en espace du texte dramatique. Cette activité concerne tous les étudiants impliqués par le dialogue, c'est-à-dire non seulement celui qui parle mais aussi son ou ses interlocuteurs. En effet, la présence physique des interlocuteurs contraint l'étudiant-personnage qui parle à prendre en considération son interlocuteur pendant qu'il s'exprime et à maintenir le contact avec lui pendant tout le temps de sa prise de parole. Parallèlement, la recherche de l'attitude que doit avoir l'étudiant-interlocuteur pendant qu'un personnage s'adresse à lui, celle des mimiques qu'il fait pendant qu'on lui parle permettent de sensibiliser les apprenants au fait que toute intervention dans une langue est une interaction qui implique physiquement et celui qui parle et celui qui écoute. Le théâtre permet ainsi de conduire l'apprenant étranger à ne pas rester centré sur la seule parole à produire dans une langue qui n'est pas la sienne -attitude de concentration souvent caractéristique dans l'apprentissage d'une langue- mais à s'intéresser à la situation de communication impliquée par une prise de parole, à prendre en compte le contexte d'énonciation et l'interlocuteur concerné.

Faire jouer la même scène à différents groupes d'étudiants les sensibilise aux nuances de sens que peut prendre le même texte selon la façon dont il est joué par chaque équipe. Cette activité conduit à mettre en évidence comment la prise de parole implique une représentation de soi ainsi qu'une représentation de l'interlocuteur : elle peut conduire l'étudiant à apprendre à mieux gérer les représentations qu'il veut donner de lui-même lorsqu'il s'exprime en français et à prendre conscience que la façon dont il s'adresse à autrui construit en retour une image de celui-ci. Enfin, la diversité des situations dramatiques fait aborder aux étudiants plusieurs rôles. Cela les fait changer de place dans les situations dialogiques et, par là, acquérir une certaine mobilité dans la pratique de communication dans

une langue étrangère : ils apprennent ainsi à s'adapter à différents types de situation de communication.

C'est donc le fait que le théâtre puisse apparaître comme un « miroir grossissant » des lois de la conversation qui en produit tout l'intérêt pour l'enseignement du Français Langue Etrangère. Les auteurs de travaux de sociolinguistique interactionnelle ou d'ethnologie conversationnelle, par exemple E. Goffman ou J. Gumperz, recourent volontiers à une terminologie issue de l'analyse théâtrale pour étudier le fonctionnement du dialogue et décrire quels sont ses présupposés et comment il engage ses interlocuteurs[17]. Dans la classe de langue, nous partons directement des situations dialogiques fictives que présentent les œuvres dramatiques pour mettre en scène les enjeux de l'interaction conversationnelle de façon à sensibiliser les apprenants au fait que parler et communiquer dans une langue étrangère, ce n'est pas seulement produire des sons et des phrases, c'est s'engager tout entier, par la voix et par le corps, dans une relation à l'autre avec les dimensions sociales, symboliques et personnelles que cela implique.

Le théâtre, pour une approche interculturelle du Français Langue Etrangère

Travailler un texte dramatique présente l'intérêt de fournir aux apprenants un texte de référence : le fait de pouvoir se reporter à un texte écrit dans une langue, qui comporte certes parfois quelques tournures archaïques, mais qui est correcte du point de vue lexical, grammatical et syntaxique, est assurément important dans le cadre de l'apprentissage d'une langue. En classe, si l'objectif visé est d'interpréter un texte qui n'autorise pas l'improvisation, la pratique pédagogique a néanmoins aussi pour but de conduire les étudiants à s'exprimer tout au long de la lecture de la pièce et de sa mise en scène. Pendant ce temps, il s'agit de faire parler les apprenants, de les laisser formuler ce qu'ils ont compris et ce qu'ils ne comprennent pas, ainsi que de solliciter leurs hypothèses interprétatives et de les mettre en œuvre en faisant appel à leur créativité. Cette activité est non seulement d'ordre linguistique mais aussi d'ordre culturel. Le processus herméneutique qu'elle déclenche conduit l'apprenant à mettre en rapport sa culture d'origine et celle de l'œuvre qu'il découvre en français. C'est pourquoi la lecture et l'interprétation du texte de théâtre permettent de mettre

[17] Voir par exemple E. Goffman, *Les Rites d'interaction*, Minuit, 1974, ou *Façons de parler*, 1981, Minuit, 1987 et J. Gumperz, *Engager la conversation*, Minuit, 1989.

en œuvre une démarche interculturelle et d'engager l'apprenant dans un rapport dynamique à la culture française.

Du point de vue linguistique, la lecture du texte dramatique permet de développer plusieurs compétences chez les apprenants. En effet, la découverte même du texte peut donner lieu à des activités variées. Les étudiants peuvent le déchiffrer soit par une lecture intérieure soit par une lecture oralisée : la compétence travaillée est alors la capacité de l'apprenant à comprendre ce qu'il lit. Mais le texte de théâtre peut être aussi l'occasion de développer la compétence de compréhension orale avec la lecture proposée par le professeur en classe ou, mieux encore, avec l'écoute d'enregistrements audio ou vidéo de la pièce par de véritables comédiens. Parallèlement, l'exploration du texte permet de faire travailler la compétence d'expression orale. Le professeur a ici pour rôle de susciter la parole des apprenants en les laissant s'exprimer spontanément à propos du texte qu'ils découvrent. Les apprenants peuvent alors parler dans cette « interlangue » qui est la leur, nourrie de leurs connaissances intermédiaires, à défaut de s'exprimer en français-standard comme pourraient le faire des natifs. L'enseignant se doit de rectifier leur compréhension du texte si nécessaire. Il peut enfin reformuler dans un français correct ce que les étudiants viennent de formuler de façon que ceux-ci puissent s'imprégner du vocabulaire et des tournures propres à la langue qu'ils étudient. Par exemple, la tirade où Phèdre avoue à Oenone son amour pour Hippolyte permet de préciser toutes les images qui servent à décrire la passion qu'éprouve l'héroïne. La métaphore de la flamme et celle de la blessure conduisent à chercher les différentes manières de désigner l'amour en français. Il s'agit ici de donner des synonymes de ces mots pour enrichir le vocabulaire des apprenants. Mais il convient de considérer aussi dans quel contexte ces images sont encore employées en France et dans quel cas on emploie leurs synonymes. Cet exercice sur le vocabulaire et sur les différents registres de langue tient évidemment de la paraphrase, voire de la psychologie élémentaire, avant de tenir de l'analyse : c'est pourquoi il est souvent banni par les travaux de didactique en études littéraires et en études théâtrales. Mais il est particulièrement utile en cours de langue car il stimule l'expression des apprenants et crée un espace de communication au sein de la classe.

Cette activité qui porte sur la compréhension du texte permet de passer aisément d'une analyse du sens des mots à une réflexion sur les représentations culturelles que le langage véhicule. En classe, la confrontation entre la langue d'apprentissage, ici le français, et la langue d'origine des apprenants nourrit le dialogue sur la question. Ainsi, à propos de la façon

dont Phèdre décrit sa passion amoureuse, il est utile de convier les apprenants à se demander quels mots ils emploieraient dans leur langue d'origine, s'il existe des images équivalentes pour signifier la même chose ou quelles images seraient plutôt employées et de réfléchir sur les représentations de l'amour que cela implique. Aussi le moment de discussion du texte dramatique construit-il une zone d'intercompréhension où se rencontrent l'enseignant et les étudiants. Du point de vue pédagogique, il s'agit de prendre appui sur le texte dramatique pour développer cette zone d'intercompréhension et de nourrir une véritable communication interculturelle.

Ce qui est propre au travail sur le texte théâtral, c'est que l'interprétation scénique d'une pièce permet de lier étroitement l'apprentissage du texte dramatique à une réflexion sur les représentations culturelles véhiculées par la parole et les situations de communication. Cette réflexion porte en particulier sur la sémiotique du corps. En effet, si le théâtre montre que l'attitude corporelle signifie tout autant que le discours, la recherche de la mise en scène d'un texte par des apprenants étrangers dévoile aussi que l'attitude corporelle signifie souvent des choses différentes d'un pays à un autre, d'une culture à une autre. Mais cet exercice doit aussi porter sur tout ce qui est contenu implicitement dans l'échange dramatique. D'une part, la dynamique d'un dialogue repose sur bien des ressorts culturels, lesquels sont souvent obscurs aux apprenants étrangers. D'autre part, la mise en scène d'un texte pose à chaque instant la question du lien entre la parole et l'intention des personnages, pour autant que l'on puisse parler d'intention pour des êtres fictifs : si l'exploration de ce lien nourrit des interprétations bien différentes à l'intérieur même d'une culture, elle fait apparaître des interprétations culturelles encore plus diverses lorsqu'on interroge ce rapport à l'aune d'une culture étrangère. Il est ici intéressant de faire intervenir les étudiants alternativement comme comédiens et spectateurs. Pour les apprenants-comédiens, il s'agit de mettre en œuvre les associations qui leur semblent les plus évidentes entre les répliques qu'ils ont à dire et les gestes qu'ils peuvent faire et ce qu'ils veulent signifier. Pour les apprenants-spectateurs, il s'agit de commenter la façon dont leurs camarades interprètent le texte. Ainsi l'exploitation pédagogique du texte dramatique permet-elle de mettre au jour les différentes associations sémiotiques qui sont possibles entre le geste et la parole ou les mots et l'intention. Elle fait apparaître que tout énoncé est plurisémiologique : son sens n'est jamais donné, il faut le construire.

Par exemple, le jeu de scène que nous trouvons au début de la scène où Pyrrhus vient à la rencontre d'Andromaque et où celle-ci veut l'implorer d'épargner son fils repose sur un échange de regards[18]. La lecture du passage permet de découvrir l'importance que Pyrrhus attache au fait qu'Andromaque le regarde. Le mettre en scène avec des étudiants américains les conduit à s'interroger sur la façon de représenter le jeu de regards entre les deux protagonistes, quelle intensité lui donner pour rendre le sens que chacun des personnages lui accorde. Mais jouer un tel passage est éminemment difficile pour des apprenants américains, et tout particulièrement pour des américains issus de la communauté anglo-saxonne, parce que les codes qui régissent les échanges de regards entre les personnes, et surtout entre les hommes et les femmes, ne sont pas les mêmes en France et aux Etats-Unis : les Américains estiment souvent être « dévisagés » par les Français quand ces derniers pensent les regarder poliment, et inversement, les Français ont souvent l'impression que les Américains ont un regard fuyant quand ces derniers les regardent « normalement ». Interpréter les rôles de Pyrrhus et d'Andromaque, c'est choisir comment vont s'effectuer leurs échanges de regards au cours du dialogue, quelle durée et quelle intensité leur accorder. Les étudiants américains avec lesquels j'ai fait cet exercice se sont longuement interrogés pour savoir comment ils devaient jouer ce passage : ils ont été conduits à formuler tout ce dont le regard est implicitement investi en analysant les différentes interprétations qu'ils proposaient de ce même passage. Ce faisant, ils en sont venus à commenter la façon dont ils perçoivent les regards que les Français échangent, à dire combien il leur avait été difficile de trouver l'attitude qui convenait quand on les regardait lors de leur séjour en France, et à exprimer en quoi les codes américains diffèrent des codes français sur ce point. A partir de là, ils ont proposé plusieurs interprétations du même passage, en le jouant à la française et à l'américaine.

Cet exercice enseigne que les associations qui sont évidentes pour les uns ne le sont pas pour les autres : il conduit à une mise en question de l'expérience et des évidences culturelles de chacun et, par ce biais, il peut mener l'apprenant à prendre conscience de son identité culturelle. En conséquence, il devient dans le même temps conscient de l'altérité et de la relativité : c'est ce qui peut lui ouvrir une voie dans la culture qui lui est étrangère. Dans ce cadre, l'étudiant peut faire appel non seulement aux représentations qu'il a dans sa propre culture du rapport sémiotique entre le geste et la parole, mais aussi à la représentation qu'il

[18] Racine, *Andromaque*, III, 6.

s'en fait dans la culture étrangère qu'il apprend. Cette activité vaut particulièrement pour un public qui connaît ou a connu l'immersion dans le pays en question : elle est en effet l'occasion de discuter des surprises que réserve la fréquentation des natifs, de lever des malentendus culturels, de mettre au jour leurs fondements quand c'est possible, et surtout à faire apparaître « le système de communication dans lequel du sens est produit et reçu à l'intérieur d'un groupe » [19]. Ainsi, le dialogue avec l'enseignant doit permettre à l'apprenant de prendre conscience des schémas culturels qui guident son interprétation d'une situation de communication et de le confronter à d'autres schémas de représentations : il s'agit de faire découvrir la culture française à l'apprenant étranger en prenant en considération sa culture tout en le sensibilisant aux différences culturelles qui existent entre son pays d'origine et celui de la langue qu'il apprend. Il ne s'agit par pour autant de s'arrêter aux différences culturelles en les fossilisant : le travail sur ces différences doit aussi faire apparaître les ressemblances qui existent d'un pays à un autre entre les comportements, les modes de communication et toute relation à autrui[20]. Jouer un texte de théâtre y conduit les apprenants étrangers car ils font précisément l'épreuve de ce qu'ils peuvent interpréter un rôle dans une culture qui n'est pas la leur. Lieu privilégié d'une communication interculturelle entre les apprenants et l'enseignant, le théâtre peut ainsi être un lieu d'expression pluriculturelle.

Pour autant le théâtre montre aux apprenants étrangers qu'il n'est pas possible de réduire les dysfonctionnements de la communication aux seules différences culturelles. En effet, le théâtre n'est pas véritablement le lieu d'expression d'une communication idéale mais il est surtout un fantastique laboratoire d'expérimentation de tous les dysfonctionnements possibles de la communication. De fait, bien avant les pièces de Ionesco ou de Beckett qui ont pour sujet même le leurre du langage comme outil de communication, le genre théâtral s'est construit en explorant toutes les situations de mésentente dialogique : les situations dramatiques abondent qui jouent des quiproquo ou qui montrent les personnages enfreignant les règles de la conversation ordinaire, cherchant à prendre le dessus sur leur interlocuteur, à le manipuler ou à le tromper… De plus, comme le montre toute l'histoire de la mise en scène, le texte spectaculaire peut avoir pour rôle de souligner les symptômes du dialogue théâtral. En effet, l'interprétation d'une pièce ne se réduit pas à être la simple traduction du texte dramatique en gestes et en sons : elle en est aussi la recherche du sous-texte, c'est-à-dire de

[19] R. Carroll, *Evidences invisibles. Américains et Français au quotidien*, Seuil, 1987, p. 22.

[20] Voir J. Demorgon, *L'Exploration interculturelle. Pour une pédagogie internationale*, A. Colin, 1989 et M. Abdallah-Pretceille, *L'Education interculturelle*, PUF « Que sais-je ? », 1999.

ses significations possibles, et elle peut inventer un contre-texte, c'est-à-dire montrer des décalages entre le jeu des comédiens et les mots qu'ils prononcent. Lire et interpréter des œuvres dramatiques avec des apprenants étrangers, c'est les conduire à s'investir dans les dysfonctionnements communicationnels du dialogue, à les analyser pour les comprendre ainsi qu'à les construire pour les représenter : il s'agit de jouer des malentendus dialogiques sur la scène théâtrale pour savoir mieux les déjouer dans la vie quotidienne au contact des Français. Aussi le théâtre peut-il permettre à une discipline comme le Français Langue Etrangère de lier étroitement l'apprentissage de la langue à l'apprentissage des difficultés de la communication.

Le théâtre est une activité particulièrement intéressante pour l'enseignement du Français Langue Etrangère. Il permet d'articuler l'acquisition d'un savoir, celui de la langue étudiée, et d'un savoir-faire, c'est-à-dire la compétence de communiquer dans cette langue, parce que le travail sur un texte dramatique met en œuvre la fonction fondamentale du langage, sa fonction de communication. A travers l'étude des textes dramatiques, les apprenants étrangers peuvent améliorer leur compétence langagière et perfectionner leur prononciation du français. Le travail sur l'interprétation de l'œuvre met en évidence que parler une langue, c'est s'engager dans une relation avec son interlocuteur, que la communication passe par des éléments verbaux et par des éléments non-verbaux et que la parole doit être interprétée en fonction du contexte où elle est produite. Enfin, si le théâtre permet de développer la compétence de communication de l'apprenant étranger, c'est parce que c'est le lieu d'exploration de tous les modes de fonctionnement et de dysfonctionnement dialogique. Comme le théâtre introduit une distance critique par rapport au réel, il permet à la réflexion de s'exercer dans une activité à la fois sérieuse et ludique à travers l'irréductible altérité des personnages. A ce titre, le théâtre permet à l'étudiant-comédien d'apprendre à interpréter les rapports possibles entre le geste et la parole, c'est-à-dire non seulement à les analyser mais aussi à les reproduire ou plutôt à les produire en se les appropriant. Le théâtre permet ainsi de sortir de la salle de cours par le jeu : en cela, il est la voie et la voix de la culture française.