

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE



Université EL HADJ LAKHDAR – BATNA 2

Faculté des Lettres et des Langues Etrangères

Ecole Doctorale Algéro-Française

Pour l'obtention du diplôme de Doctorat ès Sciences

Option : Didactique

Présentée et soutenue publiquement par

Tayeb BADER

Thème

L'exploitation de l'art pour un meilleur apprentissage de l'oral du F.L.E :
Cas des étudiants de première année du département de français de l'université
de Laghouat.

JURY :

Pr. Gaouaou MANAA	PRESIDENT	Université de Batna 2
Pr. Samir ABDELHAMID	RAPPORTEUR	Université de Batna 2
Pr. Abdelouahab DAKHIA	EXAMINATEUR	Université de Biskra
Dr. Lakhdar KHARCHI	EXAMINATEUR	Université de Msila

2018/2019

Remerciements

Je remercie Monsieur ABDELHAMID Samir qui a bien voulu assurer la direction de cette recherche et sans lequel ce modeste travail n'aurait pu être achevé.

Je remercie également, ainsi que le docteur Samir ABDELHAMID, Responsable de cette même école.

Mes profonds remerciements vont aussi à tous les membres du jury qui ont accepté de lire cette recherche et de l'évaluer.

Je remercie tous mes amis pour leurs conseils et encouragements, particulièrement Mustapha Bourkhis.

Merci également à tous ceux qui m'ont aidé de près ou de loin à la réalisation de ce travail.

DEDICACE

Je dédie ce présent travail :

- *A mes parents.*

- *A mon épouse Leila et mes enfants Amani, Saadou et Chérif.*

- *Mes frères et sœurs.*

- *A tous ceux qui m'ont aidé de près ou de loin, ...*

A toutes et à tous, je dédie ce modeste travail.

Qu'ils trouvent ici l'expression de toute mon affection.

TABLE DES MATIERES

Introduction

02

PREMIERE PARTIE : Questionnement de notions s'articulant à la pratique proposée

Chapitre I : L'oral

1.1. Qu'est ce que l'expression orale?	12
1.2. Obstacles à l'expression orale	13
1.2.1. Les obstacles psychologiques	13
1.2.2. Les obstacles institutionnels	13
1.2.3 .Les obstacles culturels	14
1.3. Quelques principes pédagogiques de libération de l'expression orale	15
1.3.1. Les stratégies à favoriser	15
1.3.2. Activités sollicitant la motivation des apprenants	17

Chapitre II : Etat d'une confusion dans les pratiques scolaires de l'oral

2.1. Des pratiques qu'il s'agit, d'abord, de comprendre	20
2.2. L'oral...et l'écrit!	21
2.2.1. L'oral, une passerelle vers l'écrit	23
2.2.2. L'oral pour apprendre... mais quoi ?	25
2.2.3. L'oral pour apprendre l'oral... mais quel oral ?	27

Chapitre III : Le théâtre : expression et contribution à l'épanouissement et à l'autonomie de l'individu.

3.1. Qu'est-ce-que le théâtre ?	31
3.2. Le théâtre dans les instructions officielles	32
3.3. Spécificités du théâtre	33
3.3.1. Le théâtre : investissement de l'intégralité de l'Etre	33
3.3.2. Le théâtre pour un idéal esthétique et un épanouissement personnel	37

Chapitre IV: Théâtre et communication

4.1. Aptitudes et expressions	42
4.2. Techniques de bases et dynamique du groupe	43
4.3. Expression dramatique ou théâtrale	44
4.4. Texte théâtral et communication	45
4.5. Spécificités de communication du texte théâtral	47
4.6. Complexité de l'articulation dans la représentation théâtrale	49
4.7. Rencontre entre théâtre et pédagogie	51

Chapitre V : La méthodologie de l'art exploitée dans l'atelier-théâtre

5.1. L'art opératoire, fondement de l'apprentissage.	53
5.2. L'apprentissage à travers le texte théâtral.	56
5.3. Les objectifs de l'atelier-théâtre.	57
5.4. Les techniques et méthodes utilisées.	58
5.5. Les outils d'évaluation.	61

(« *La théorie est absurde dans la pratique et la pratique est aveugle sans la théorie.* » Emmanuel Kant)

Deuxième partie : Conditions du cours et critique de la pratique

Chapitre I : La mise en place de l'atelier-théâtre au sein du département de français.

1.1. Présentation du département de français de l'université de Laghouat	65
1.2. Présentation du groupe-classe échantillon.	65
1.3. Mise en place l'atelier-théâtre au département.	65
1.4. Besoins des apprenants et orientations de l'atelier.	66
1.5. Les objectifs de l'atelier : investissement de chaque apprenant.	66
1.6. La démarche didactique et dynamique du groupe.	66

Chapitre II : Exposition de la pratique

2.1. Depuis l'œuvre	69
2.2. Description commentée des conditions structurantes et des phases de la pratique théâtrale	75
2.2.1. Les 10 conditions structurantes	75

2.2.1.1. Un contrat de départ	75
2.2.1.2. Un groupe constitué d'une quinzaine d'étudiants	76
2.2.1.3. Un espace	79
2.2.1.4. Des temps	83
2.2.1.5. Le choix de l'œuvre	86
2.2.1.6. Relais des personnages et découpage de la pièce	90
2.2.1.7. La dynamique du groupe	95
2.2.1.8. Pas de moyens financiers attribués	98
2.2.1.9. La formation de l'enseignant	101
2.2.1.10. La présence du public	104
2.3. Le processus de l'apprentissage par la pratique	105
2.3.1. Trois phases en deux étapes	105
2.3.2. La correction phonétique	112
2.3.3. Quelques exercices	116
2.4. Exercices proposés	118
2.4.1. Relaxation - Respiration - Échauffement corporel	118
2.4.2. Perception de soi, de l'autre, de l'espace et du groupe	119
2.4.3. Improvisations	122
2.4.4. Voix et prononciation	124
2.5. Interprétation	127
2.6. Discussions	129

Chapitre III : Etude de deux cas durant l'atelier-théâtre.

3.1. Premier exemple : Hadjira.	130
3.1.1. Présentation de l'anamnèse de Hadjira.	130
3.1.2. Le contexte familial de Hadjira.	130
3.1.3. L'évolution de Hadjira au cours de l'atelier.	131
- Fiche d'observation	132
- Capacités relationnelles	133
- Capacités esthétiques	134
- Bilan	136
3.2. Deuxième exemple : Fatima-Zohra.	138
3.2.1. Présentation de l'anamnèse de Fatima-Zohra.	138
3.2.2. Le contexte familial de Fatima-Zohra.	138
3.2.3. L'évolution de Fatima-Zohra au cours de l'atelier.	138
- Fiche d'observation	140
- Cube harmonique	141

Chapitre IV : Questionnement sur les réalités rencontrées lors de la pratique et sur les effets de l'atelier-théâtre.

4.1. Les difficultés rencontrées durant l'atelier-théâtre.	146
4.2. Nouvelles perspectives au sein de l'établissement.	147
4.3. En quoi et pourquoi l'Art peut-il être un modèle éducatif ? L'atelier-théâtre peut-il s'inscrire dans une démarche éducative ?	147
4.3.1. L'Art peut-il être un modèle éducatif ?	148
4.3.2. L'atelier-théâtre peut-il s'inscrire dans une démarche éducative ?	153

Chapitre V : en guise de conclusion: théâtre et didactique

5.1. Locuteurs à part entière.	159
5.2. Rencontre avec le champ de la didactique.	161
5.3. Critique de la pratique	172

Annexes

• Annexe 1 : Fiche d'observation	189
• Annexe 2 : Questionnaire	191
• Annexe 3 : Feuille de présentation de la pratique théâtrale distribuée aux étudiants	194
• Annexe 4 : Feuille de présentation 2 distribuée aux étudiants	195
• Annexe 5 : Fiches d'étudiants retranscrites avec leurs erreurs	197
• Annexe 6 : Discussion de la première représentation du voyage de Monsieur Perrichon	209
• Annexe 7 : Présentation de la pièce théâtrale de Monsieur Perrichon	218
• Annexe 8 : Présentation de la pièce théâtrale de Huis clos	219
• Annexe 9 : Quelques photos de la représentation théâtrale	220

Bibliographie	226
----------------------	-----

INTRODUCTION
GENERALE

Mondialisation oblige, le but principal de l'apprentissage d'une langue étrangère n'est plus simplement l'acquisition d'un savoir académique, mais aussi son utilisation dans la vie quotidienne : « *Apprendre une langue, c'est apprendre à se comporter de manière adéquate dans des situations de communication où l'apprenant aura quelque chance de se trouver en utilisant les codes de la langue cible.* »¹ C'est donc la langue en tant que moyen de communication qui est passée au premier plan :

« *La fonction essentielle de cet instrument qu'est la langue est celle de communication : le français, par exemple, est avant tout l'outil qui permet aux gens (de langue française) d'entrer en rapport les uns avec les autres.* »². Pour que la langue puisse être utilisée comme instrument de communication, il faut que son enseignement soit efficace et réponde directement à cet objectif. On peut donc se demander quel est le type d'activités à mettre en place pour l'atteindre. Toute activité scolaire a comme stratégie de rendre actif l'élève, en l'incitant à participer directement à son apprentissage ; il faut donc que l'apprenant soit attiré par les activités qu'on lui propose : « *L'exposition à la langue cible est insuffisante pour qu'il y ait acquisition de cette langue; il importe que l'apprenant puisse y donner du sens et soit motivé à le faire.* »³.

Cependant, nous pouvons constater qu'aujourd'hui, pour des raisons diverses, il y a une mise en valeur toute particulière des langues étrangères dans le monde du théâtre. À travers la recherche, la création artistique et les projets éducatifs, la communauté des gens de théâtre commence à aborder la question que Joëlle Aden avait déjà posée : « Qu'est-ce qui fait vraiment le lien entre le théâtre et les langues ? »⁴.

En ce qui concerne plus particulièrement la recherche universitaire, plusieurs domaines s'intéressent aujourd'hui à la question posée par Aden, comme la linguistique, la pédagogie et les neurosciences. Ces diverses approches se réunissent, dans la plupart des cas, autour d'un objectif commun : examiner comment repenser l'apprentissage des langues étrangères et comment promouvoir les échanges culturels par le biais du théâtre. Il est important de citer plusieurs ouvrages phares du début de l'histoire de ces études, tels que

¹ H. Boyer, M. Butzbach, & M. Pendaux, *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*, Paris, Clé International, 1990. P12

² Jim Cummings, *Principes pour l'acquisition d'une langue seconde*, 1994 [En ligne]

³ Paul Cyr, *Le point sur...les stratégies d'apprentissage d'une langue seconde*, Paris Éd. CECP, 1996, p. 3

⁴ J. Aden, « Témoignage : Apprendre par le corps », *Les Pratiques théâtrales dans l'apprentissage des langues : institutionnalisation et enjeux de formation au niveau européen*, colloque international, Université de Stendhal Grenoble 3, les 15 et 16 novembre 2012, [en ligne] <http://podcast.grenet.fr/podcast/coUoque-intemational-les-pratiques-theatrales-dans-lapprentissage-des-langues/> (page consultée le 20 octobre 2013).

*Kinesics and context : essays on body motion communication*¹ de Ray Birdwhistell, *La Mise en scène de la vie quotidienne* d'Ervin Goffman et *Théâtre-croisée des langues : théâtre et langue étrangère dans un lycée de banlieue* par Prisca Schmidt. Ces ouvrages en anthropologie, en sociologie, en linguistique et en pédagogie ont révolutionné notre compréhension de la communication et donc les méthodes d'enseignement des langues étrangères.

La question qui nous occupe de façon centrale à travers l'approche théâtrale de l'apprentissage du F.L.E. est la prise en compte du langage du corps dans la communication du sujet parlant, de ses potentiels expressifs gestuels et vocaux stimulés par une créativité théâtrale à partir d'une œuvre, texte dramatique ou poétique, dont la mise en scène constituera le cadre d'un projet expressif en F.L.E. Autrement dit, nous nous sommes posés la question suivante : En quoi consiste la prise en compte du langage du corps dans la communication du sujet parlant, de ses potentiels expressifs, gestuels, et vocaux stimulés par une créativité théâtrale à partir d'une œuvre dramatique dont la mise en scène constituera le cadre d'un projet expressif en F.L.E ?

Ainsi, grâce à une situation d'apprentissage spécifique qui fait appel aux enseignements d'une certaine technique théâtrale *visant une esthétique particulière*², pourra se faire concrétiser une expérience du sujet apprenant devenant *être de projet*³, actif et créatif, intensifiant son expressivité dans la langue non maternelle tout en s'impliquant dans des modes relationnels interculturels naturels dans ce contexte précis, ce, dans un rapport à l'apprentissage de la communication esthétique qu'est le théâtre, c'est-à-dire dans le cadre *d'une mimesis de la communication*⁴ en français langue étrangère.

Ce corps, mouvant ou captif, affectif, émotionnel, désirant le désir de l'autre, qui disparaît si souvent de la communication quand se franchissent les portes de l'université, celui des apprenants, le notre, va pouvoir exister à la fois plus fortement et plus intimement grâce à l'exigence et par la médiation du travail théâtral nécessitant une implication totale du sujet mis en relation dans ses diverses exercices préparatoires, à savoir : relaxation, échauffement, jeux, improvisations et interprétation, nécessitant l'acceptation du contact physique avec

¹ R. Birdwhistell, *Kinesics and context: essays on body motion communication*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1970.

² Pierra G. in *travaux de Didactique du F.L.E. N° 26*.

³ A.Coaniz, *Pour une didactique réactionnelle*, Didaxis, Université Paul Valéry Montpellier III, 1998.

⁴ A.Ubersfeld, *Lire le théâtre*, Paris, Editions sociales, 1996.

l'autre ainsi qu'un rapport au corps « dédramatisé » par le caractère ludique et créatif inhérent à ce type de travail de groupe.

Tout cela, c'est-à-dire une mise en action effective de la corporalité dans l'enseignement-apprentissage du F.L.E., peut avoir lieu chaque fois singulièrement malgré les différences culturelles même si le rapport au corps n'est jamais le même selon les cultures. Notons que le rapport au corps diffère également selon chaque sujet d'une même culture et, quoiqu'il en soit, chacun peut vivre la séance de travail corporel à sa manière dans une mise en jeu de soi plus ou moins inhibée dans les premiers moments du travail, quand les relations au sein du groupe ne sont pas encore consolidées par le partage de l'expérience.

Beaucoup de stéréotypes ethno-culturels sont à décoder et à franchir si l'on veut se lancer dans la création de nouvelles relations inter et multiculturelles dans le cadre des actions d'apprentissage relevant de la pratique théâtrale en F.L.E. Ces relations plurielles s'inventeront sur le terrain même de l'apprentissage et, peut être plus que dans toute autre pratique, contribueront à développer la conquête de l'altérité par la dynamique des différences psycho-socioculturelles, altérité propre au désir de parole mu par le rapport au corps, qui intervient sans cesse et à différents niveaux dans la pratique théâtrale en F.L.E.

C'est en ce sens que nous rejoindront l'esprit de l'esthétique du metteur en scène Peter Brook¹ dont le travail avec des acteurs de tous pays témoigne de l'intérêt pour la création de nouveaux liens culturels par le travail qu'implique l'acte théâtral lui-même ainsi que par le dépassement des clichés communément partagés. Ces liens qui s'inventent sont partie prenante de la mise en scène et deviennent matière d'expression.

Il s'agit bien aussi pour ce qui nous concerne particulièrement, d'un TRAVAIL du corps et par le corps devenant créatif, relationnel et déconditionné, où le sujet en voie d'interculturalisation se lance sur la scène de son expression.

Parole et corps s'articulent alors dynamiquement dans le concret de la nécessité de l'expression singulière toujours légitimée par des relations authentiques, liens interculturels mentionnés supra, ainsi que par les liens des personnages-textes où un autre type de rencontre se produit.

Toutes propositions gardées et à l'instar de la troupe de Peter Brook, le groupe théâtral d'apprenants de F.L.E. ne se trouve-t-il pas également dans une situation d'invention de

¹ P.Brook, *Points de suspension*, Paris, Seuil, 1992.

nouveaux liens interculturels pour accomplir la tâche complexe de metteur en scène d'une œuvre qui va lui permettre d'élaborer une esthétique dans des relations plurielles ?

Ce savoir faire est évidemment à dissocier d'une tentative d'acquérir en priorité un savoir sur les représentations de la communication en français, notre objectif étant autre puisqu'esthétique et créateur de relations ici et maintenant.

Ainsi, est autorisée par le sens esthétique du travail, l'expression pourra se construire, à l'intérieur comme à l'extérieur du texte, à des niveaux différents que nous espérons co-actifs, par un langage de chaque sujet en situation de communication et métacommunication rendue authentique par la nature créative et spectaculaire du projet expressif.

C'est de cette manière que se créent un espace et un temps où certains modes relationnels « intensifiés » vont pouvoir susciter de nouveaux rapports au langage, moins artificiels, plus « impliqués » et performants dans la mesure où les affects et le corps en mouvement (soit l'expression globale du sujet) seront pris en charge par la situation d'apprentissage même, c'est-à-dire dans le cadre et les limites de cette double communication, esthétique et quotidienne, qui vise à la désinhibition et au perfectionnement de l'expression. Chacun pourra alors y exprimer sa subjectivité, sa singularité et *se positionner*¹ dans l'espace des relations (au texte, à l'enseignant, entre apprenants, au public) offertes par la situation d'apprentissage.

La question que nous allons essayer d'appréhender depuis la position que nous venons de décrire voudrait creuser une certaine mise en rapport de la parole au corps, car il s'agit là de la clé de voute qui soutient l'édifice de cette recherche sur l'expression en F.L.E. par la médiation d'une esthétique scénique.

En effet, si quelque chose doit distinguer l'approche théâtrale des autres pratiques qui constituent la mosaïque de l'enseignement-apprentissage du F.L.E., c'est bien l'irruption avouée du travail du corps à travers les cultures ainsi que d'un réel désir de parole stimulé par le projet créatif où émotion et élaboration esthétique de cette émotion conduisent à l'expression densifiée et représentée de la parole et du corps.

C'est cette particularité d'une pratique de l'expression en tant que matière de travail corporel et langagier du sujet apprenant, (sujet lui-même travaillé par l'expression esthétique en même temps qu'il est au travail de l'élaboration de son expression authentique), qu'il nous paraît utile d'aborder plus profondément maintenant.

¹ A.Coaniz, *Pour une didactique réactionnelle*, Didaxis, Université Paul Valéry Montpellier III, 1998.

L'objectif de cette réflexion ainsi que les suivantes n'est-il pas, depuis notre lieu d'action, de contribuer à l'élaboration éventuelle d'un questionnement à la fois plus vaste et plus précis en didactique du F.L.E., susceptible de rencontrer fructueusement d'autres pensées de pratiques ?

Concernant les fondements de l'approche qui part de la parole et du corps perdus pour inventer ses actions et ses conditions nous envisageons les hypothèses suivantes :

La fonction communicative de la langue doit d'après D.Gaonac¹ se transférer dès que possible à l'apprentissage de la langue étrangère. Cela nous permet de suggérer que l'apprentissage langagier englobe l'apprentissage linguistique et culturel et que nul ne peut faire l'économie d'un enseignement s'appuyant sur un véritable vécu communicatif du sujet pour apprendre à communiquer dans la langue-culture cible.

Comment, ainsi que l'envisagent E.Bautier Castzaing et J.Hébard, *continuer à parler*¹ en apprenant une langue étrangère ? Nous suggéreront également donc des conditions d'apprentissage qui prendront en compte cet aspect. Mais pour « continuer à parler » il faut bien sûr une médiation qui motive des relations et un vrai désir d'expression. Entre autres projets de nature à remplir les mêmes fonctions, le projet esthétique théâtral apparaît comporter en soi un objectif qui met en situation et en articulation la communication authentique et la communication esthétique, le théâtre étant une *mimésis*² de la communication.

Nous rejoignons ici également la conception de Widdowson sur le fait d'enseigner un savoir faire dans la langue puisqu'il s'agit, pour ce qui nous concerne, de l'enseignement apprentissage d'un savoir faire esthétique mettant en jeu la parole et le corps à partir d'un texte, et que cela implique la recherche d'une forme théâtrale spécifiquement orientée vers le déblocage du corps par la parole et de la parole par le corps. L'intérêt de la pratique proposée n'est-il pas finalement la création d'une esthétique de l'acte d'apprendre à ne pas cesser de parler par la conduite d'une expérience où le sujet est perçu dans son expression globale réhabilitant ainsi la présence du corps dans l'apprentissage de la langue ?

¹ Bautier-Castaing E. et Hébrard J. *Apprendre une langue seconde ou continuer à apprendre à parler en apprenant une langue seconde ? Une réponse psycholinguistique*. In lignes de force du renouveau actuel en D.L.E, Paris, Clé internationale, 1980.

² Pavis P. *Dictionnaire du théâtre*, Paris, Messidor Editions Sociales, 1987.

D'autre part, l'article de J.M.Prieur, *Une ethnographie d'occasion*¹ a précisé la notion de « retenue », phénomène d'inhibition et difficultés relatives à l'image du corps, de « dispersion » inhérents à la déstabilisation entraînée par le passage d'une langue à l'autre avec les frustrations de l'expression que cela implique. Cette indication éclairant les comportements des apprenants du F.L.E, les conditions d'apprentissage offertes par l'approche théâtrale tenteront de réparer ce manque par la reconstruction de l'image de soi sur scène par le biais du personnage et des relations de groupe en donnant aux apprenants le cadre d'un travail intense qui les implique totalement et leur permet de passer de la frustration au plaisir de l'expression.

Il s'agira de prendre conscience de ces phénomènes de « retenue » pour retrouver, par la créativité, l'articulation manquante entre parole et corps, celle qui donnera au sujet le sens de son unité et de son identité en voie de bilinguisme, de « passant » dans la langue² grâce au tuteur que représente le texte qui n'est jamais, pour l'apprenant, que le tissage esthétique des mots d'un autre.

Longtemps reléguées dans un domaine essentiellement distractif, les activités théâtrales ont maintenant droit de cité dans les établissements scolaires et dans de nombreux instituts de formation des maîtres. A l'école élémentaire, les instructions officielles abordent l'éducation artistique et ne citent pas beaucoup le théâtre et l'expression dramatique ; dans le secondaire, seul les littéraires en deuxième année abordent le théâtre dans l'un des projets de l'année.

Cependant, bien que les textes officiels et les récents rapports soulignent de plus en plus l'importance pour la personne (enfant, adolescent, adulte) d'un environnement culturel riche et précoce, le souci d'efficacité et de rentabilité prend parfois le pas sur la nécessité d'un développement équilibré des divers aspects de la personnalité.

Quelques expériences ponctuelles introduisent le partenariat entre l'Ecole et les artistes mais ces actions originales ne concernent encore qu'une minorité et doivent être étendues pour atteindre un public plus large.

En fonction des possibilités de financements et des politiques institutionnelles, de nombreux enseignants se soucient de proposer à leurs élèves un accès à l'éducation artistique qui favorise la créativité, l'imagination, la curiosité d'esprit, le sens critique et l'autonomie.

¹ Prieur J.M. *Une ethnographie d'occasion*, in *Le vent traversier, Langage et subjectivité*, Série Langages et Cultures, Didaxis-Dipralang, Université Paul Valéry Montpellier III, 1996.

² Prieur J.M. *Une ethnographie d'occasion*, in *Le vent traversier, Langage et subjectivité*, Série Langages et Cultures, Didaxis-Dipralang, Université Paul Valéry Montpellier III, 1996.

Ce travail, mûri par des années de pratique dans des classes et par de nombreuses expériences de formation aurait pour but de donner aux praticiens néophytes des éléments de base pour conduire un atelier de théâtre et créer de multiples moments d'éveil artistique.

Il s'adresse en fait , à tous les enseignants, aux animateurs culturels, intervenants qui sont amenés à travailler en partenariat avec des enseignants, aux animateurs d'activités périscolaires, de centres de loisirs, de centres de vacances ; à ceux qui travaillent dans un domaine sportif, à ceux qui interviennent dans l'apprentissage des langues et à tous ceux qui, d'une façon générale, s'intéressent aux méthodes actives ; aux professeurs d'arts plastiques, de musique ; à ceux qui font de la rééducation, de la psychomotricité dans les écoles, à ceux qui travaillent auprès des enfants qui ont des troubles d'apprentissage, du comportement ; à ceux des lycées pour lesquels les situations concrètes sont plus importantes, aux conseillers pédagogiques, aux formateurs (notamment à ceux qui interviennent dans les écoles normales supérieures) ; aux inspecteurs (départementaux, généraux, d'académies) ; aux formateurs de formateurs, aux universités qui ont des filières culturelles, des filières d'enseignement, d'animation et pourquoi pas aux responsables d'entreprises à la recherche d'un instrument polyvalent pour la formation personnelle.

Nous souhaitons que ce travail guide les tentatives de tous ceux qui n'ont pas encore osé se lancer ou qui manquent de pratique, et leur ouvre des horizons nouveaux et passionnants.

Le développement – en milieu associatif ou scolaire- d'activités expressives et artistiques les plus variées (musique, chant, danse, expression dramatique, théâtre) laisse quelques espoirs sur le regain du sens créatif dans notre pays.

Les lieux de formation se multiplient (stages, sessions de formation continue, universités d'été), la demande existe et s'accroît.

Pour la société de demain, l'école doit, dès maintenant, former des esprits souples, entreprenants, aptes à sortir des sentiers battus.

Une pédagogie de l'expression peut aider à construire des passerelles multiples entre l'art et l'enseignement et favoriser ainsi l'épanouissement des jeunes qui nous sont confiés et qui passent une partie importante de leur vie à l'école. Aussi l'expression dramatique, comme la pratique pédagogique du théâtre au sens le plus large, peut se fixer comme finalité de favoriser le développement, l'épanouissement de l'enfant par une activité ludique qui permet un apprentissage global (cognitif, affectif, sensoriel, moteur et esthétique).

En ce sens, elle rejoint la finalité générale de l'éducation qui est le développement global de la personnalité de l'apprenant.

Dans la pratique théâtrale, les acquisitions cognitives sensorielles, affectives, motrices sont indissociables. Elles interfèrent en permanence les unes avec les autres, comme l'avait mentionné Constantin Stanilavski ; il avait construit sa formation de comédien à partir des théories psycho-physiques de Ribot, spécifiant que le corps et l'esprit forment un ensemble, et que les émotions sont intimement liées aux sensations physiques.

Pourtant, bien qu'il ne faille jamais perdre de vue l'importance d'un développement harmonieux et global, il est souvent nécessaire de l'analyser en objectifs opérationnels, qui sont autant d'accentuations pertinentes, afin de repérer par la suite les démarches, les attitudes et les compétences qu'on se propose de développer chez les éduqués (ou les « s'éduquants », comme on dit au Québec).

Le travail qui suit propose d'effectuer un cheminement en deux parties :

- dans la première partie prend place un questionnaire de notions qui permettront d'éclairer la problématique de la recherche et de poser quelques fondements théoriques pouvant s'articuler à l'esprit de la pratique proposée ;
- dans la deuxième partie sera exposée la pratique théâtrale telle qu'elle s'invente dans les conditions du cours adressé aux étudiants et en guise de conclusion, il s'agira de faire la critique de la pratique, dans sa rencontre avec le champ de la didactique du français langue étrangère.

P A R T I E - I-

Questionnement de notions s'articulant à la pratique proposée

CHAPITRE -I-

L ' O R A L

Introduction

L'oral connaît aujourd'hui un véritable regain d'intérêt traduit par les récentes attentions qui lui sont accordées, les demandes de formation qui affluent et les recherches en didactique qui s'y intéressent de plus en plus. A ce sujet Richterich affirme qu' : « *Une redéfinition fondamentale dans la détermination des objectifs de l'enseignement des langues étrangères est rendue nécessaire par la compétence de communication considéré comme objectif supérieur* »¹.

Pour mieux comprendre cet engagement linguistique de l'apprenant à s'exprimer en langue étrangère, il est nécessaire de lever le voile sur ce qui se rattache de près ou de loin au terme d'expression orale.

Dans ce chapitre nous allons commencer par sélectionner trois définitions proposées par trois spécialistes dans le domaine de la didactique à l'axe principal de notre recherche qu'est celui de l'expression orale, puis nous procéderons à survoler les principaux freins qui bloquent l'apprenant, qu'ils soient : psychologiques, institutionnels, culturels ou autres, et enfin nous tenterons d'énumérer quelques principes pédagogiques qui sollicitent la motivation des apprenants.

1.1. Qu'est ce que l'expression orale?

Jean-Pierre.Cuq, la définit comme suit: « *L'expression sous sa forme orale et écrite constitue avec la compréhension orale ou écrite un objectif fondamental de l'enseignement des langues, bien que l'importance relative accordée à la mise en place de ces quatre aptitudes (en anglais skills, ou habiletés) ainsi que les moyens pour y parvenir aient varié selon les courants méthodologiques. Les activités de la classe de langue qui développent la compétence d'expression visent tous les types de production langagière et incluent, sans toutefois s'y limiter, le développement de la fonction émotive/expressive du langage* »²

Quant à D. Coste et E.Galissou, ils se rejoignent et voient en l'expression orale une :

« [...] opération qui consiste à produire un message oral ou écrit en utilisant les signes sonores ou graphiques d'une langue ; expression orale et expression écrite correspondent à ce qu'on appelle parfois les « skills » actifs : parler et écrire. En ce sens « expression » est généralement opposée à « compréhension. »³. Sorez, stipule que: «

¹ Richterich, R. *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Paris, Hachette, Coll. F, 1985, p. 47

² CUQ, J.-P. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, Clé internationale, 2003, p.99

³ GALISSON R. & COSTE D. *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette, 1976, p.208

S'exprimer oralement c'est transmettre des messages généralement aux autres, en utilisant principalement la parole, comme moyen de communication »¹. Elle voit aussi que cette activité ne peut se comprendre qu'en fonction d'un certain nombre de rapports: le rapport que l'on entretient avec le langage, avec soi même, avec les autres et avec l'ensemble du monde extérieur.

1.2. Obstacles à l'expression orale

Les causes qui démotivent l'apprenant à prendre la parole sont diverses et parfois étroitement interdépendantes, On distingue : des barrières créées par le contenu de la discussion, des barrières inhérentes à la particularité des situations, certaines sont liées à notre propre vision de nous même et à celle que l'on se fait en face des autres et d'autres cultures.

1.2.1. Les obstacles psychologiques

L'attitude envers soi-même, l'image que l'on se fait de soi-même conditionne notre expression, elle peut freiner celle-ci, si on nourrit un manque de confiance en nous mêmes traduit par une timidité exagérée qui nous paralyse à nous impliquer dans une conversation et nous empêche à parler. Certaines causes des difficultés d'expression sont imputées à l'image que l'on se fait des autres, on a l'impression d'être peu considéré par autrui, envahi par un sentiment de peur, de la façon dont on est apprécié par les autres. Dans de telles situations, on a l'impression d'être jugé et critiqué par les autres puisqu'on sent que ce qu'on avance ne suscite pas leur intérêt, que leur statut est supérieur et que nous n'apportons aucun nouveau avec ce qu'on dit car on se sent inférieur à de nouveau visages et devant l'inconnu qu'ils représentent.

1.2.2. Les obstacles institutionnels

La classe ou la situation de groupe peut constituer un blocage à l'apprenant à s'exprimer en face de plusieurs personnes, il est découragé par le nombre de personnes qui le regardent et attendent son discours. Certains apprenants peuvent parler devant une ou deux personnes mais se sentent complètement inhibés face à un groupe.

A ce sujet, Sorez affirme que : « *Le groupe en effet suscite des idées imaginaires que nous ne contrôlons pas, le groupe fait peur, on craint ses réactions, on a peur de son jugement, en tant que groupe* »². D'autant plus qu'on se sent parfois freiné par les membres du groupe, on sent de l'antipathie pour les assistants, on attend notre tour mais tout le monde

¹ SOREZ, H. prendre la parole, Paris, Hatier, 1995, p.5

² Ibid., p.8

parle dans le brouhaha. Sans oublier le sujet de la discussion qui peut réveiller de mauvais souvenirs à l'apprenant ou qui ne suscite pas son intérêt, il peut s'agir aussi d'un sujet qui dépasse l'âge de l'apprenant, parlant d'un domaine qu'il ignore et sur lequel il a l'impression de manquer de compétences, ou d'un thème qui peut paraître éloigné des réalités de la vie. L'école se trouve controversée, si on part de l'idée qui circule en milieu social qui la qualifie d'antichambre du chômage, les programmes scolaires ne consacrent pas vraiment à l'oral des séances bien déterminées, et avec des classes surchargées l'enseignant se sent démuni et n'arrive pas à faire participer tous ses apprenants, ce sont presque les mêmes éléments qui s'expriment souvent, l'élite de la classe.

Faute de temps, les élèves en difficulté ne sont pas sollicités et avancent avec un handicap d'expression qui s'accroît tout au long de l'année scolaire. De telles situations obligent l'enseignant à adopter une attitude moins directive au niveau de l'oral, surtout pour les apprenants qui éprouvent des difficultés et émanent de milieux socioculturels défavorisés.

Le comportement de l'enseignant est décisif pour déclencher, encourager ou freiner, bloquer l'expression de l'apprenant. Face à un enseignant trop autoritaire et sévère, la classe est souvent trop calme, peu de discussion, les apprenants ne font qu'écouter et répéter sagement le discours de l'enseignant sans aucune création.

1.2.3 .Les obstacles culturels

Le statut de la langue française en Algérie baigne dans un réseau de contradiction entre une réalité langagière qui lui confère un statut important et une volonté politique qui refuse d'être membre de la francophonie pour des prétextes non fondés.

Des statistiques au profit de la revue « *Le français dans le monde* » ont démontré que l'utilisation du français langue étrangère qualifie l'Algérie de premier pays francophone après la France, en dépit de cela, cette langue véhicule des difficultés langagières, dues d'un côté à l'étrangeté phonétique de celle-ci par rapport aux langues maternelles et d'autre part à la spécificité grammaticale et syntaxique clairement explicitée par Matéa Simons qui pense que certaines langues telles le français, l'allemand ou le russe place les apprenants face à des structures syntaxiques, et des éléments divers qui entravent la réalisation de phrases correctes.

Malgré les efforts perpétués par une didactique communicative qui tend à minimaliser les erreurs, l'apprenant est en général conscient de ces obstacles, et ce manque de maîtrise d'une langue peut augmenter l'anxiété.

Ces données ne permettent pas aux apprenants de développer leurs compétences discursives mais soulèvent progressivement une barrière psychique qui les bloque au niveau de l'oral et éloigne l'idée d'interagir et de s'exprimer même si dans la plupart des cas on connaît la réponse à la question posée par l'enseignant. Les apprenants ne peuvent pas parler tout le temps et sur les sujets qu'ils aiment, il y'a souvent des normes qu'ils doivent respecter, l'enseignant est le seul décideur c'est lui qui autorise à l'apprenant de parler, il choisit les interlocuteurs, il anime le débat, Il s'agit d'un échange qui lie les deux partenaires du processus d'apprentissage :enseignant-enseigné - sans encouragement des interactions entre apprenants où on exige de l'apprenant à parler correctement et convenablement sans faute de grammaire.

Ce processus se trouve bien éclairé par Richterich qui déclare qu' : « *Un tel enseignement n'est pas sans problème, et il risque de se trouver dans une impasse s'il ne te donne pas des pratiques pédagogiques, qui lui soient propres et si l'analyse des besoins langagiers et la détermination des objectifs continuent à se servir qu'à fixer d'avance des contenus en terme de composante de la communication que les apprenants ingurgitent telles qu'elles* »¹.

1.3. Quelques principes pédagogiques de libération de l'expression orale

Un apprenant autonome et acteur de son apprentissage doit s'affranchir de tout obstacle entravant son expression orale synonyme de liberté. Pour ce faire, cet apprenant doit user de stratégies susceptibles de réaliser cette liberté.

1.3.1. Les stratégies à favoriser

Si l'on observe les apprenants prendre la parole dans un cours de FLE, on est frappé par leurs comportements, la majorité d'entre eux sont réticents à participer, cette attitude est traduite par plusieurs comportements : mains moites, gorge nouée, le sang aux joues, bégaiement.

Même si l'enseignant se montre encourageant, débonnaire en ayant recours à tous les moyens pour les faire participer. On sent aussi que certains apprenants s'enfoncent derrière le dos de leurs camarades pour échapper à la consigne de répondre.

Afin de surmonter les obstacles que rencontre l'apprenant à l'oral et de faire face à ces multiples freins, On peut agir directement sur leurs causes.

¹ Richterich R. op.cit. p .49.

Au niveau individuel, il est nécessaire de porter un jugement favorable sur soi - même et d'accepter sa propre personnalité. Chacun a au fond de lui une vue positive de soi-même, nécessaire pour assurer un équilibre psychique, mais elle augmente ou diminue en fonction des interactions que l'on fait avec les autres, leurs jugements affectent le notre et intègrent les normes de la société qui nous dictent ce qu'on est censé être et ce qu'on est censé dire.

Cette vision est définie par Sorez qui voit qu' « *On n'accepte réellement, on n'exprime qu'une partie de ce qu'on est ; pour libérer l'expression, il faut donc favoriser une acceptation plus totale de soi-même* »¹

Tout apprenant est appelé à vaincre la peur pour qu'il puisse participer et s'exprimer en classe ; cette expression demeure essentielle pour prétendre être au sein du groupe classe. Pour ce faire, il faut :

- * Encourager l'envie de communiquer en chassant la peur devant autrui.

Notre envie de prendre la parole peut être stoppée par des facteurs qui nous échappent et que nous ne pouvons pas contrôler, telle l'appréhension face aux autres par la crainte d'être jugé.

Afin de donner naissance à un élan devant autrui, il est favorable de briser la glace et de créer des occasions de vaincre cette peur et de renforcer ainsi l'image positive que l'on se fait de nous mêmes puisque tout est interdépendant.

- * Susciter des interrogations, sur les raisons des difficultés éprouvées.

L'apprenant est éponge absorbante de tout ce qui l'entoure, les expériences et événements quotidiens l'influencent inconsciemment, c'est la réflexion qui nous permet de nous éloigner des situations, des expériences et des gens qui nous ont partiellement déterminés.

A ce sujet Sorez rajoute qu' : « *En cela, la réflexion constitue un certain apprentissage de la liberté, pour libérer l'expression, il faut donc donner des supports en vue de cette réflexion* »².

- * Encourager l'action libératoire: la parole est un acte qui doit se dérouler dans une liberté absolue puisque c'est cette liberté qui domestiquera peu à peu la crainte de s'exprimer

¹ Sorez, H. op.cit., p.13.

² Ibid. p.14.

en donnant aux apprenants une multitude d'occasions de: « *passer à l'action et relier la parole à un processus général de créativité* »¹

* Revaloriser la place des compétences :

Pour évaluer le niveau d'apprentissage d'une langue étrangère, le premier critère est de savoir s'exprimer, cette faculté est celle qui provoque le plus d'anxiété de la part des apprenants qui ne sont pas appelés à utiliser la langue étrangère dans leur vie quotidienne, puisqu'ils sont des pays non francophones, le rôle de l'école est primordial pour placer et développer des compétences réceptives (écouter et lire) au biais desquelles l'apprenant renforce sa confiance en soi.

1.3.2. Activités sollicitant la motivation des apprenants

(Travaux de groupe, la simulation : libération de la créativité).

La classe et le cadre rigide qu'elle engendre dans certaines situations d'apprentissage ne permettent pas de déclencher une interaction authentique dans la plupart des cas.

La didactique des langues étrangère s'est attelée à la tâche et à donner naissance à des techniques de simulation dans le but d'offrir aux apprenants une multitude de situations auxquelles ils seront confrontés et dans lesquelles ils auront obligatoirement recours à employer la langue étrangère, ces techniques permettent aux apprenants de faire ressortir et d'exploiter à bon escient leurs talents théâtraux.

Ces exercices ont plusieurs formes:

- Exercices de dramatisation dans lesquels chaque apprenant peut jouer un rôle, dont il reproduit des dialogues utilisés dans les méthodes actuelles.
- Petits sketches ou saynètes qui sont le fruit de l'imagination des apprenants, écrits, mis en scène et joués devant leurs camarades.
- Jeux de rôle ou rien n'est préparé à l'avance, on attend de l'apprenant d'interagir d'une façon naturelle et spontanée comme dans un dialogue normal.

D'autre part, il y a les exercices de créativité qui permettent aux apprenants de mobiliser le vocabulaire et les structures déjà acquises, en classe, en les faisant sortir du cadre dans lequel ils ont été appris. Cette utilisation personnelle contribue à consolider : « *le palier capital de tout apprentissage* »².

¹ Ibid. p.14.

² WEISS, F. Jeux et activités communicatives dans la classe de langue. Paris : hachette, 1983. p.8

Ce seuil est difficile à atteindre, si l'on utilise les exercices proposés par les méthodes actuelles.

Parmi les techniques précédemment citées, nous tenterons à travers notre expérimentation de valoriser celle de la dramatisation à travers l'atelier-théâtre qui semble la plus adéquate pour déclencher une interaction aussi authentique que possible.

CHAPITRE -II-

Etat d'une confusion dans les pratiques scolaires de l'oral

Introduction

Comment se présente en classe, l'enseignement de l'oral, et quel sont ses liens avec l'apprentissage de la langue par les apprenants? A l'aide d'exemples tirés d'observations dans les classes, de questionnaires et d'entretiens auprès d'enseignants, nous essayerons de faire état d'une certaine confusion dans les pratiques et dans les représentations que ces derniers se font de l'enseignement de l'oral.

2.1. Des pratiques qu'il s'agit, d'abord, de comprendre

Ce qui frappe lorsqu'on examine la situation actuelle de l'enseignement de l'oral, c'est la diversité des pratiques, des conceptions didactiques, des représentations que certains enseignants se font et de l'objet, et de son enseignement, et de son statut. Cette diversité est-elle réelle ou apparente?... Et, le cas échéant, une telle diversité est-elle un avantage? Un problème?

Dans un article de synthèse, Lazure distinguait différentes options caractéristiques d'un enseignement de l'oral : *du point de vue de l'objet d'abord, selon qu'on se centre plutôt sur la compétence linguistique ou sur la compétence communicative; du point de vue didactique ensuite, selon qu'on met l'accent sur la réflexion et l'analyse ou sur l'imprégnation, à travers la pratique de l'oral dans des situations construites spécifiquement ou, dans une perspective communicative stricte, dans les situations quotidiennes de la vie de la classe*¹. Schneuwly oppose quant à lui *deux manières de concevoir le statut de l'oral dans la classe et, a fortiori, la didactique à mettre en œuvre, selon qu'on considère l'oral comme un objet intégré aux autres pratiques de la classe ou comme un objet autonome, abordé pour lui-même*². Toutes ces options ne sont pas nécessairement incompatibles, mais elles présupposent toutefois des conceptions fortement différentes de l'« oral », de son statut et de son enseignement. L'oral est évidemment présent dans les classes, sous diverses formes, mais dans quel but? Pour apprendre l'oral lui-même ou pour autre chose? Pour accéder à une matière, quelle qu'elle soit, ou pour acquérir des outils langagiers qui, ensuite, pourront être exploités pour travailler différents contenus? Le statut de l'oral dans la classe, et même dans la classe de français, n'est, en fait, guère assuré : aujourd'hui reconnu, dans les instructions officielles en particulier, comme un savoir-faire fondamental, aussi important que l'écrit « *Il est donc nécessaire de prévoir pour la classe une progression pour l'oral, tout comme cela se fait déjà pour l'écrit,*

¹ LAZURE, R., *Sur les « traces » de la didactique du français oral : critique du parcours des deux dernières décennies de recherche. Etudes de linguistique appliquée* 84, 23-35., 1991.

² SCHNEUWLY, B., *Vers une didactique du français oral? Enjeux* 39, 3-11., 1996/97.

en se fixant des objectifs pour développer des compétences d'interaction, de compréhension et de production de messages oraux. »¹, il n'est que rarement abordé pour lui-même ; mais il est pourtant jugé en permanence comme indice des capacités langagières des élèves, voire de leurs capacités plus générales de compréhension, quand bien même les critères d'évaluation ne sont que rarement explicités. Autrement dit, on en attend la maîtrise mais on ne le travaille guère en tant que tel. Les raisons invoquées pour expliquer cette situation sont nombreuses : méconnaissance des caractéristiques propres à l'oral (normes, grammaire, par exemple), difficultés d'objectivation et d'évaluation, etc. Il nous semble toutefois qu'il faudrait ajouter à cette liste, ouverte, la confusion dans la définition même de l'objet que manifestent les différentes conceptions mentionnées ci-dessus, confusion qu'on retrouve aussi dans les pratiques et représentations des enseignants.

C'est pourquoi, avant de tenter d'esquisser des solutions, il nous a paru nécessaire de mieux comprendre l'apparente diversité des classes, ce qui est en jeu dans les pratiques actuelles et dans les représentations que les enseignants se font de l'oral et de son enseignement. Pour ce faire, nous avons conduit une recherche portant sur l'enseignement de l'oral au secondaire dans la circonscription de la commune de Laghouat. La méthodologie de cette recherche mêle de façon nous semble-t-il originales observations dans des classes et entretiens avec les enseignants, enquête par questionnaire (auprès d'environ 23 enseignants du secondaire et qui ont en charge les classes de 2A.S –Lettres- dans la commune de Laghouat). Dans ce qui suit, nous allons donc présenter quelques éléments de cette recherche, afin de faire apparaître ensuite certaines des interrogations que suscite la diversité des pratiques et des représentations. Prenons tout de suite un premier exemple, de manière quelque peu développée, dans le but d'essayer vraiment de comprendre ce qui se passe.

Nous allons, dans ce qui suit, décrire fidèlement ce qui s'est passé dans les cours auxquels, nous avons assistés.

2.2. L'oral... et l'écrit !

Nous sommes dans une classe de 2 A.S, tenue par un enseignant expérimenté (15 ans d'enseignement). Dans la séquence portant sur la production écrite, la classe travaille ce que l'enseignant dénomme le « résumé incitatif ». Partant d'un résumé d'un conte qu'il avait fait écrire à ses élèves lors d'une leçon précédente, l'enseignant demande à un élève de venir devant la classe afin qu'il nous apprenne à inciter quelqu'un à lire ou à faire quelque chose ou à être captivé par quelque chose (...).

¹ Document d'accompagnement du programme de 2A.S, fév. 2006

Il dit à Ali : *Voilà un téléphone portable. Ali, tu prends ce téléphone portable. On va faire plusieurs essais. On va voir comment ça joue, tu vas nous inciter, inciter Fatima à acheter ce téléphone portable. D'accord ? Alors tu vas trouver toutes les manières les plus... Ton téléphone portable, c'est le meilleur et tu vas, non pas à Fatima mais à Mohamed, vendre ton téléphone portable, puisqu'il a envie d'un téléphone portable (...).*

Ali réalise son jeu de rôle avec Mohamed, parfois encouragé (*il faut lui dire qu'il est sophistiqué, ton téléphone portable*), parfois interrompu par l'enseignant (*ça, c'est déjà intime comme rapport entre le vendeur et toi...*).

A la fin du jeu, l'enseignant interroge ses élèves pour les amener à formuler les catégories dans lesquelles le téléphone portable est incitativement résumé : *Qu'est-ce qu'il a utilisé comme notions pour dire que son téléphone portable c'était vraiment quelque chose ?* Les élèves répondent (la couleur, la solidité, la marque, etc.), l'enseignant ratifie, puis il enchaîne : *Je prends rien que la couleur et la marque.*

Et puis aussi le prix. Est-ce que déjà dans la couleur et la marque, est-ce que vous pensez que dans un résumé incitatif, dans ces deux-là, est-ce qu'il y a quelque chose qui peut inciter un lecteur à lire plus facilement ? Les élèves proposent un ou deux noms de maisons d'édition. Puis l'enseignant conclut : *Donc c'est important à quelque part la marque du livre, ça veut dire que si c'est un auteur que vous avez beaucoup aimé, c'est important peut-être dans un résumé de dire : Voilà, cet auteur-là, par exemple Mohamed Dib est très connu. Ou bien, si c'est un auteur qu'on a déjà bien aimé, la marque du livre est importante aussi (...).*

Un deuxième jeu de rôle est ensuite réalisé, au cours duquel une élève tente de vendre un sac à dos à l'un de ses camarades. Puis un troisième, et un quatrième, où il s'agit de vendre un livre. A chaque fois, l'enseignant tente d'amener les élèves à expliciter les catégories qui organisent l'incitation (*Alors, on regarde deux minutes ici. Par rapport au livre, est-ce qu'il y a des termes qui ont été dits très intéressants ?*).

Puis, à la fin, il enchaîne : *Voilà, c'est bien. Maintenant je vais vous donner à chacun deux feuilles. Je vais vous laisser travailler cinq minutes là-dessus. Alors je vais vous donner deux feuilles. Sur ces deux feuilles vous allez mettre... Dans ces deux, il y a quatre résumés d'histoires. Vous mettez votre nom sur les deux feuilles et vous mettez pour ou contre. Non, je veux dire, si vous mettez pour, vous mettez parce que je suis attiré par tel ou tel terme dans le résumé. Si on dit il y a... si on dit c'est une histoire d'aventure, alors vous pouvez dire : je suis pour parce que j'aime bien les histoires d'aventures (...).*

Par la suite, le travail se poursuit autour du résumé écrit. Il est intéressant toutefois de découvrir comment la classe reprend alors ce qui a déjà été construit à l'oral, autrement dit comment elle active sa mémoire didactique ? L'enseignant : *Est-ce que quelqu'un peut venir marquer au tableau le sujet de notre conversation de toute à l'heure? Qu'est-ce qu'on a essayé de faire?*

Le déroulement de cette phase montre clairement que les élèves peinent à comprendre ce qu'on attend d'eux : résumer ou persuader? Par oral ou par écrit? Aucun d'entre eux ne parvient réellement à faire ce que l'enseignant lui demande.

Cette présentation, reprenant quelques phases du déroulement des leçons, ne prétend évidemment pas refléter la situation de l'oral dans l'ensemble des classes, mais elle nous semble permettre de comprendre de manière intéressante et non caricaturale quelques-unes des questions que soulèvent l'oral, sa place et sa fonction dans l'enseignement. Nous nous demanderons par exemple comment le jeu de rôle (oral) est relié au travail sur le résumé (écrit) dans lequel il s'insère, quelle est la conception didactique mise en œuvre et quel est le statut finalement attribué à l'oral.

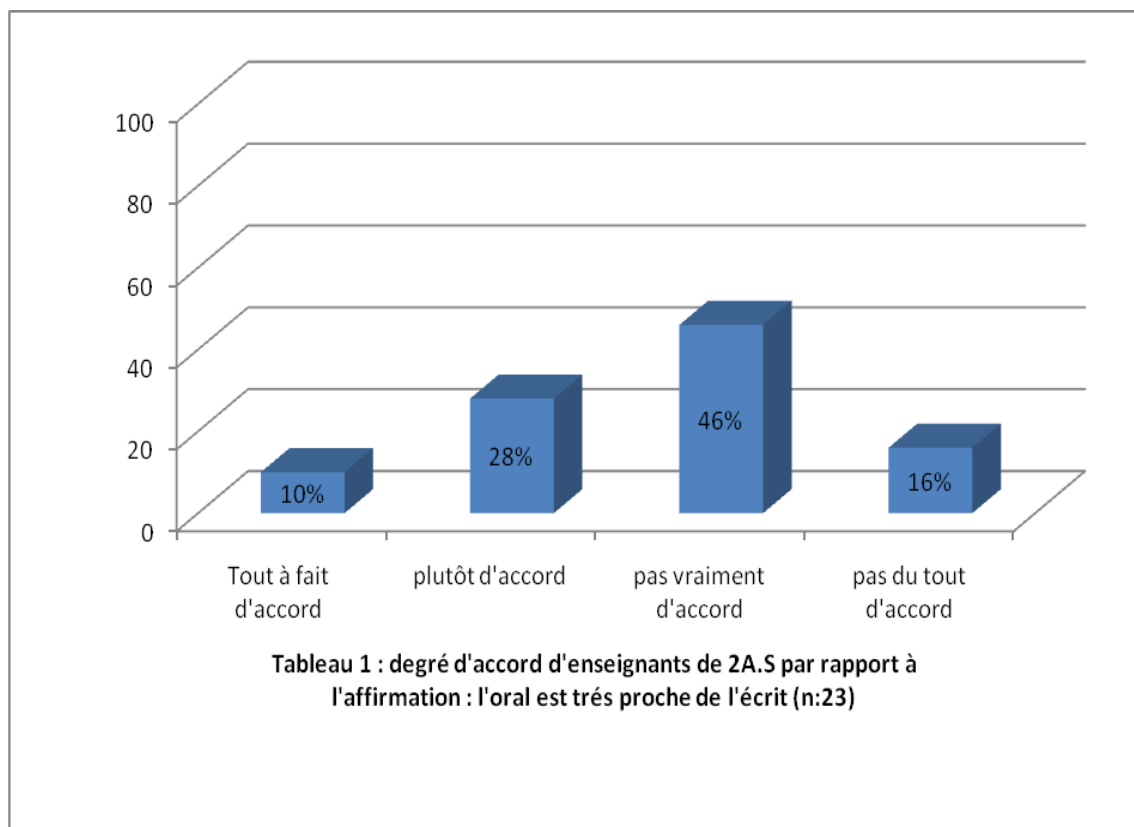
2.2.1. L'oral, une passerelle vers l'écrit

Comme il le dit lui-même lors de l'entretien qui a suivi cette leçon, l'enseignant de cette classe part de l'idée que l'oral est premier dans les acquisitions de l'apprenant et qu'il faut y recourir pour franchir l'étape suivante, celle du passage à l'écrit. Le but de la séquence d'enseignement-apprentissage d'où est tiré l'extrait ci-dessus est la production écrite, par les élèves d'un résumé incitatif de conte. Cet enseignant estime donc qu'il faut s'appuyer sur ce que les élèves savent déjà résumer et inciter oralement pour les amener à maîtriser le résumé incitatif écrit. Il y aurait comme un savoir général, - convaincre, persuader-, mis en action d'abord à l'oral, puis, par imitation, à l'écrit. Ce transfert des acquis de l'oral à l'écrit n'est pas une manière de faire propre à cet enseignant. Il reflète les conceptions du langage développées dans les mouvements de rénovation qu'ont connus les principaux pays francophones qui soulignent d'une part le statut premier de l'oral : « *La langue écrite est seconde par rapport à la langue orale : il convient donc d'analyser le fonctionnement de l'oral avant de présenter celui de l'écrit* »¹. Et, d'autre part, que partir de l'oral pourrait constituer un préalable facilitateur pour l'accès au fonctionnement de l'écrit : « *On partira, chaque fois qu'il est possible, des productions verbales de l'enfant. Il s'agit, par rapport à la*

¹ Besson et al. *Maîtrise du français : méthodologie pour l'enseignement primaire*. Lausanne, Office romand des éditions et du matériel scolaires.1979, p.140.

méthode en vigueur jusqu'ici, d'opérer un renversement. [...], on oppose une pédagogie qui explore tous les moyens d'instaurer la communication orale et écrite dans la classe, c'est-à-dire de faire vivre la langue française comme moyen d'échange lui permettant ainsi d'adapter sa langue aux diverses situations dans lesquelles il se trouve placé »¹.

Ces formulations postulent donc un ordre des apprentissages, de l'oral à l'écrit. Cependant, elles restent très générales et assez floues pour laisser place à des interprétations diverses. Il y a plus, en effet, dans la conception de cet enseignant : de manière souvent implicite, la didactique qu'il met en œuvre ici nous semble reposer sur l'idée que, finalement, l'oral et l'écrit c'est un peu la même chose... et que le transfert se fait donc facilement, automatiquement. Selon les résultats de notre enquête, les enseignants n'ont pas une position unanime à ce propos. En effet, voici les réponses qu'on obtient lorsqu'on leur demande s'ils estiment que l'oral est très proche de l'écrit:



¹ Ibid., p. 161.

Comme on le voit, les avis sont partagés, soit que les enseignants aient vraiment des positions opposées sur cette question, soit ce qui serait plutôt notre hypothèse que cette question soit peu claire et puisse donner lieu à des lectures différentes :

De quel oral et de quel écrit parle-t on ? Et de quels aspects de l'oral et de l'écrit? On remarquera d'ailleurs que des interrogations semblables ressortent également des débats théoriques entre linguistes : D. Willems, dans la synthèse d'une table ronde au titre évocateur *La linguistique de l'oral : une autre linguistique ?*, conclut que « *la question est complexe, à d'autres titres encore et ne concerne pas uniquement et même peut-être pas essentiellement l'opposition oral / écrit. Il y a différents oraux, comme il y a différents écrits* »¹.

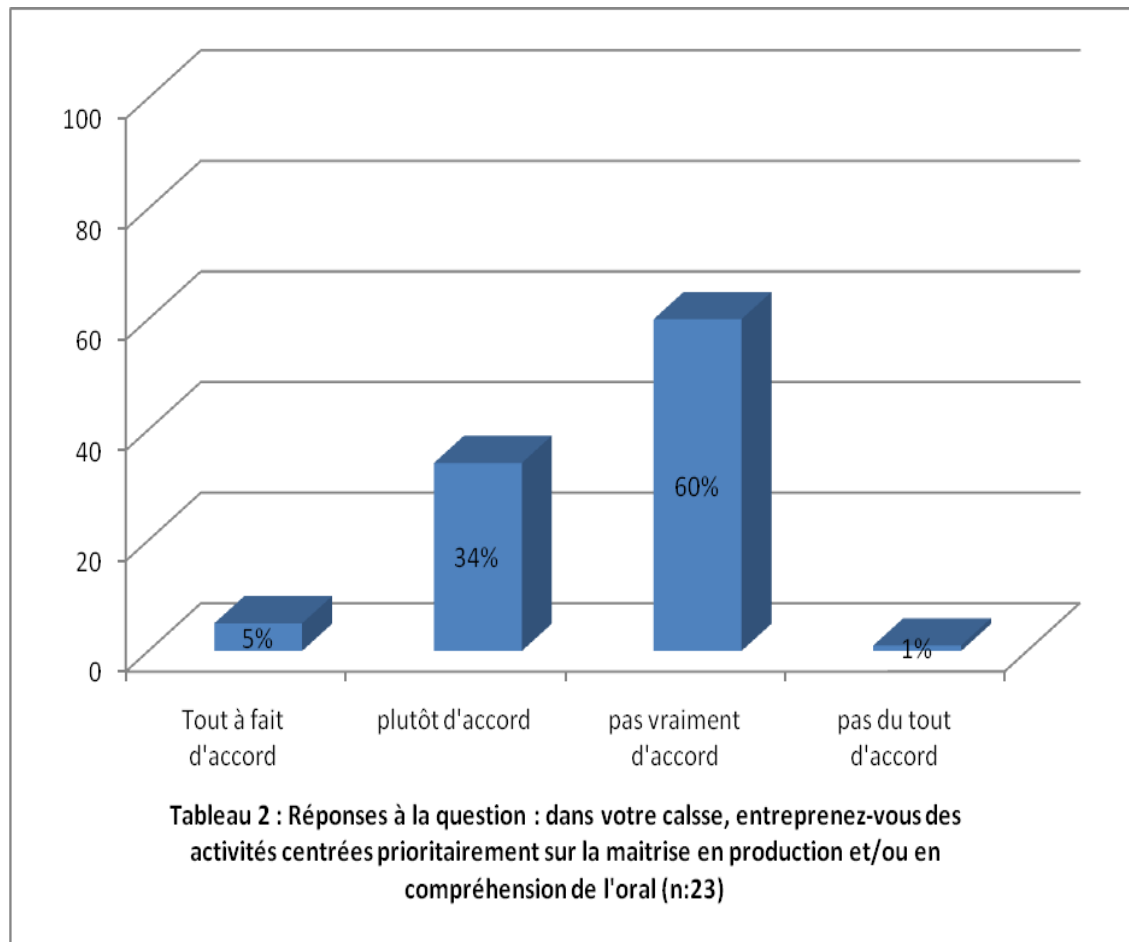
La diversité des positions témoigne des difficultés à dégager une conception claire des rapports entre oral et écrit, en particulier dans la perspective didactique qui nous intéresse.

2.2.2. L'oral pour apprendre... mais quoi?

Ainsi, si l'on essaie de résumer la conception de l'oral qui est à l'œuvre dans notre exemple, l'on retiendra les éléments suivants : l'oral n'est pas à proprement parler considéré comme un objet d'enseignement et d'apprentissage en soi, mais plutôt comme un outil pour apprendre autre chose, en l'occurrence pour accéder à une capacité de l'écrit. Cette situation nous paraît relativement symptomatique de ce qui se passe souvent dans les classes de français : l'oral y est bien présent : consignes, échanges questions-réponses, etc. mais il ne constitue, aussi bien pour les enseignants que pour les élèves, que rarement un objet d'apprentissage en soi, « légitime »². Dans le même questionnaire dont nous avons déjà parlé, nous avons posé aux enseignants la question suivante : Dans votre classe, entreprenez-vous des activités centrées prioritairement sur la maîtrise en production et / ou en compréhension de l'oral ? Voici les résultats :

¹WILLEMS, D., *Synthèse de la Table ronde (I). Travaux de linguistique* 21, 47 - 50., 1990, p.48.

² RISPAIL, M., *Vers un métalangage de l'oral : qu'en disent les élèves?* In : R. BOUCHARD. & J.-C. MEYER [Ed], *Les métalangages de la classe de français*; Actes du 6ème colloque DFLM. Lyon : DFLM, 77 - 79., 1995.



Comme on le voit, l'oral n'est pas très fréquemment travaillé pour lui même. Les réponses au questionnaire de même que les observations dans les classes nous montrent d'ailleurs qu'enseigner vraiment l'oral pose d'importants problèmes aux enseignants : le manque de temps, de moyens d'enseignement, les difficultés d'évaluer l'oral sont quelques unes des raisons invoquées pour justifier le peu de temps accordé à cet enseignement. Si l'oral est pourtant largement présent dans les classes, c'est donc le plus souvent pour apprendre autre chose : l'écrit, voire la langue en général.

Malgré cela, nous nous sommes demandé aussi ce que pourrait signifier l'oral pour apprendre l'oral, c'est-à-dire lorsque les enseignants disent centrer leur enseignement sur l'oral, afin de voir quelles sont alors les activités qui sont pratiquées. Et nous nous sommes interrogés brièvement sur les normes qui sous-tendent l'enseignement de l'oral, découvrant par là qu'il n'y a pas vraiment, pour les enseignants, de normes spécifiques de l'oral et que c'est bien la langue en général qui est ciblée à travers l'oral. Enfin, nous avons examiné alors ce que devient l'oral lorsqu'il est utilisé à d'autres fins que l'enseignement de la langue, autrement dit: quelles sont alors les formes d'oral utilisées? Favorisent-elles une acquisition incidente de l'oral ? Etc.

2.2.3. L'oral pour apprendre l'oral... mais quel oral?

Dans notre enquête, nous avons demandé aux enseignants, en leur soumettant une liste de 11 propositions, quelles activités orales pratiquaient-ils dans leur classe, et lesquelles considéraient-ils comme les plus importantes pour le développement de la maîtrise orale ?

Les activités qui obtiennent les plus hauts pourcentages de pratique régulière semblent plutôt de nature traditionnelle : lecture à haute voix (70 %), enrichissement du vocabulaire (70 %), écoute et compréhension d'un récit (68 %), exposés (51 %). A l'inverse, des activités telles que théâtre, écoute de chansons, écoute de messages audio-visuels, improvisations et jeux de rôles et conduite d'interviews obtiennent des scores très modestes, entre 9 et 18 %.

Il est intéressant alors de comparer ces pratiques avec l'utilité que ces mêmes enseignants leur attribuent. Ces derniers devaient choisir, dans la même liste d'activités, les trois qui leur paraissaient les plus utiles et les trois qui leur paraissaient les moins utiles. Or, on constate par exemple que la lecture à haute voix, mentionnée par un peu moins d'un quart des enseignants, est plus souvent classée parmi les activités les moins utiles que parmi les plus utiles. De même, si les autres activités dont la pratique est fréquente sont également celles que les enseignants considèrent comme utiles, on constate qu'un certain nombre d'activités qui ne sont que peu pratiquées sont pourtant considérées comme très utiles: pratiquer des débats en classe, développer une argumentation, pratiquer des activités théâtrales, faire des improvisations, des jeux de rôles! Autrement dit, tout se passe comme si les activités pratiquées en classe n'étaient pas directement reliées à une conception claire de leur intérêt en termes d'apprentissage (de l'oral), mais répondaient plutôt à d'autres critères de choix (praticabilité, temps, manque de moyen, tradition, lien avec l'écrit...).

En outre, on constate aussi que ce sont en général des activités où la spécificité de l'oral par rapport à l'écrit est moindre. Dans les pratiques effectives, la lecture à haute voix en l'occurrence, on aboutit ainsi à des séquences orales où l'écrit est omniprésent : comme support bien sûr, mais aussi dans la métalangue employée (ponctuation, phrase, virgule, etc.).

L'extrait suivant a été enregistré dans une autre classe de 2 A.S ; les élèves devaient composer une annonce (de type radiophonique) sur un événement sportif régional, et la lire à haute voix :

E : A quoi devez-vous prêter attention ? A la voix, à l'articulation, à l'intonation ou à la ponctuation ?

Al. La ponctuation ?

E. La ponctuation. Donc le rythme de la phrase. Quoi encore ? Seulement la ponctuation ?

Al. Changer le ton.

E : Peut-être changer un peu de ton, donc là aussi, parfois avoir le ton un peu plus haut, plus bas, alors il faudra tenir compte de tous ces éléments pour que votre annonce soit claire et en même temps intéressante, qu'on ait envie de l'écouter, de l'entendre. C'est bon ? Qui veut se lancer ? On y va, Lilya ? Mais tu fais cela vraiment bien.

Lilya : « L'aqua-club annonce l'ouverture des inscriptions pour la saison 2012 et invite les enfants âgés entre 6 et 14 ans de venir s'inscrire avant la fin du mois de janvier. Les inscriptions se feront du samedi au jeudi de 8h à midi au niveau de la piscine couverte Ahmed Ben Salem. Ceci dès samedi prochain. »

E : Voilà. Est-ce que vous avez une critique à faire ? Il ne faut pas vous gêner. D'abord Lilya, tu fais une autocritique.

Lilya. Je me suis accrochée aux mots.

M : Tu t'es accrochée un peu aux mots. Tu aurais une autre critique à faire encore ? Elle aurait peut-être pu varier un peu plus le ton, hein, mieux, la virgule, mettre un peu plus de rythme dans tout cela. On essaie, Mustapha, vas-y.

Comme on le voit, l'enseignant insiste sur deux critères pour bien accomplir cette tâche: (1) respecter la ponctuation, le rythme de la phrase, et (2) varier l'intonation. Même s'il est vrai que le support de cette activité est un support écrit, mots, ponctuation et phrase, présents dans le dialogue enseignant-apprenant, révèlent une certaine ambiguïté du statut de l'oral par rapport à l'écrit. De plus, au moment de l'évaluer, l'enseignant n'ancre d'aucune façon cette activité dans une situation de communication. Il se prive ainsi de moyens de correction supplémentaires et sûrement plus pertinents. Il conclura d'ailleurs l'activité par une affirmation générale et peu opératoire : « il faut vraiment bien préparer sa lecture pour la lire oralement ».

Conclusion

Les principes de base de l'enseignement rénové du français prônent une approche communicative de la langue. Or, on le constate dans notre enquête par questionnaire, les enseignants interrogés disent éprouver des difficultés à aller dans ce sens pour ce qui est de l'enseignement de l'oral. Ils se trouvent placés dans une situation paradoxale, ceci d'autant plus qu'ils estiment qu'il serait effectivement utile pour les élèves d'aborder certaines activités de type communicatif. Ce qui est certain, c'est qu'ils ne disposent pas d'outils pour la pratique de ces activités avec leurs élèves, ce qui peut aussi expliquer le lien fort qui existe entre oral et écrit dans nombre de classes.

CHAPITRE -III –

**Le théâtre : expression et contribution
à l'épanouissement
et à l'autonomie de l'individu.**

Introduction

L'expression dramatique est inséparable de l'expression musicale, plastique, chorégraphique... Le théâtre de qualité et l'enseignement ont besoin l'un de l'autre pour vivre. Ainsi en est-il de tout spectacle de beauté vraie, et chaque homme, à travers les siècles, ne saurait parvenir à en épuiser toute la signification. Toute œuvre belle et prometteuse et certitude d'un échange, et cet échange annonce un enrichissement de l'individu. Dans ce chapitre, nous essayerons d'expliquer ce qu'est le théâtre à travers des définitions de certains pédagogues, puis de voir le statut du théâtre dans les instructions officielles, et enfin de détailler les spécificités du théâtre.

3.1. Qu'est-ce-que le théâtre ?

Le théâtre est, pour de nombreux pédagogues, un texte spécifiquement et exclusivement constitué de dialogues. C'est en effet ainsi que Marie Ndyaye définit son théâtre « *comme un roman dont on n'aurait laissé que les dialogues* »¹.

De même, Anne Ubersfeld, faisant écho à la qualification dichotomique distinguant texte « ouvert » et texte « fermé » d'Umberto Eco², caractérise le texte théâtral comme un texte « à trous »³, renvoyant par là à sa destination scénique implicite.

En tant que spectacle, le théâtre est une œuvre destinée à être vue et entendue d'une part, et jouée d'autre part. Cette dimension représentative, souvent perçue comme un aboutissement et une réalisation du texte⁴, n'est pas sans impact sur la didactique du texte de théâtre en classe de langue, et mérite de ce fait d'être examinée en soi.

A propos de la dimension représentative du théâtre, Véronique Perruchon propose l'idée d'un texte à finalité prédéterminée et irréductible : « *En mettant l'accent sur l'incarnation scénique, [cette approche] génère facilement un glissement à la notion de rôle qui renferme le texte dans une autre fonctionnalité, celle destinée à une efficacité dans un réseau relationnel codifié [...]. Cette approche rejoint une tradition historique [...], qui voulait que le texte fût écrit pour un comédien bien précis ou un type de rôle. C'est la tradition de l'emploi. Idée qui tend à réduire le texte à une fonctionnalité liée à la*

¹ Notes d'interview de Marie Ndyaye, romancière et auteur de pièces de théâtre, in *Dossier* proposé par le Centre Dramatique National de Savoie, lors de la création de la pièce *Papa doit manger* en 2002, entrée à cette occasion au répertoire de la Comédie Française.

² Eco, U., (pour la traduction française, 1983). *lector in fabula*. Paris, Grasset & Fasquelle, 1979.

³ Ubersfeld, A. *Lire le théâtre*, Paris, Belin, 1996.

⁴ Gouthier, H., *Le théâtre et les arts à deux temps*. Paris, Flammarion, 1989.

représentation ainsi qu'à un réseau relationnel dans une tradition historique. »¹ Or, à notre avis, la dimension représentative du théâtre doit être envisagée dans son aspect esthétique le plus large, et non dans sa réduction scénique spectaculaire. Cette affirmation rejoint le propos de Véronique Perruchon dans le fait que *«mettre en voix un texte n'est pas une représentation»*², et que la représentation *«... est avant tout la manifestation d'un regard sur le monde, la manifestation d'un univers poétique singulier, l'œuvre d'un artiste metteur en scène.»*³. Dans cette perspective, le théâtre en tant que spectacle deviendrait vivant et serait défini comme un texte qui s'incarne par une mise en scène, un jeu, des comédiens, des techniciens, un travail de répétition, un temps, un lieu ; le metteur en scène peut être comparé au 2^{ème} auteur de la pièce, tant sa lecture, son analyse, ses choix esthétiques sont déterminants pour la transmission du spectacle ; quant aux comédiens, ils incarnent les 3^{èmes} auteurs de la pièce, puisque c'est leur interprétation qui donne une vie à celle-ci. Ainsi, en se mettant devant une pièce de théâtre, l'enseignant se doit d'inciter les apprenants à assumer le rôle de metteur en scène et celui des comédiens, puisque mettre en scène est un acte de réflexion et de création, susceptible de changer les intentions de l'auteur du théâtre ou de les compléter, et que représenter, c'est manifester à travers l'autre son propre regard intérieur. Pour parvenir à créer et à manifester, les apprenants se doivent de posséder une multitude de compétences, notamment celles de la communication linguistique. Dans ce cas, le théâtre, par sa dimension représentative, se révèle idéal pour l'acquisition des dites compétences : à force de représentations, les apprenants se familiarisent avec les jeux, les mimes et la gestuelle ; ils comprennent mieux comment capter le regard des spectateurs et partant, celui de leurs interlocuteurs ; et puisque toute parole émise sur scène a une double destination (au partenaire comédien en premier lieu, et au public spectateur en second lieu), ce type d'apprentissage permettrait plus facilement aux apprenants de langue de se forger une technique adéquate d'expression face à différents interlocuteurs.

3.2. Le théâtre dans les instructions officielles

Bien qu'aujourd'hui la légitimité de la littérature dans la didactique de la langue française soit reconnue par la plupart des programmes algériens, l'opinion est loin d'être unanime sur les formes littéraires exploitables en classe de langue ainsi que sur les stratégies d'exploitation. Mettant souvent un signe égal entre les textes littéraires et ceux non littéraires appelés fonctionnels, nombreux sont ceux qui adoptent une démarche simpliste consistant à

¹ Perruchon, V., *Réflexion à propos de l'objet d'étude : texte et représentation*, [En ligne].

² Ibid.

³ Ibid.

faire étudier aux apprenants les extraits de romans ou de récits, tandis que certaines autres formes littéraires, telles le théâtre, semblent trouver difficilement droit de cité dans les manuels de français. D'après une étude préliminaire que nous avons menée sur les trois manuels de français ainsi que leurs programmes respectifs rédigés et destinés aux apprenants du secondaire, il s'avère que seuls les apprenants de deuxième année secondaire de la série lettres et langues bénéficient du projet « Le discours théâtral » comme c'est mentionné clairement dans le curriculum de français de 2 A.S « *Cet objet d'étude ne sera abordé que dans les classes de lettres.* »¹.

Or, l'enseignement/apprentissage du français ne se réduit pas simplement aux extraits de roman, les autres formes littéraires présentent également un intérêt pédagogique non moins important en classe de langue, comme par exemple le théâtre, qui fait l'objet de notre étude dans le présent travail.

En effet, concernant l'apport de la littérature à l'enseignement du français, on se propose toujours d'envisager sous l'angle du vocabulaire, de la grammaire, de la stylistique ou de la culture de la langue-cible, ou de rester sur le plan des compétences écrites ou orales des apprenants. En ce sens, le théâtre aurait dû paraître pour beaucoup un support idéal, puisqu'il offre d'énormes possibilités pédagogiques dans lesquelles tant les enseignants que les apprenants peuvent trouver leur compte. Ceci étant, nous estimons qu'en plus des bienfaits pédagogiques du théâtre, déjà mille fois répétés et prouvés, il est maintenant temps d'explorer les spécificités de cette forme littéraire à un niveau plus profond et sous un regard inhabituel, afin d'en dégager de nouvelles dimensions d'exploitation favorables à l'enseignement du français.

3.3. Spécificités du théâtre

3.3.1. Le théâtre : investissement de l'intégralité de l'Etre

L'évolution de notre activité corporelle est la première étape vers le discernement et le jugement. Notre présence et notre regard sur le monde affinent notre compréhension de notre environnement. C'est à partir de cette étape que nous chercherons à donner sens aux émotions et aux sensations que nous ressentons. Cette quête passe par l'expression corporelle, première empreinte de l'expression artistique, Martine Wirthner² insiste sur l'aspect expressif et communicatif de la langue, en tant qu'il engage toute la personne qui prend la parole ou qui la reçoit.

¹ Curriculum de français, deuxième année secondaire, janvier 2006.

² Whithner, Martine., *L'oral, comme expression de soi et rapport à l'autre, Parole étouffée, parole libérée*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1991., p.195

a- Le théâtre sollicite le corps et l'esprit

Le matériau de l'art théâtral, c'est le comédien lui-même, l'homme dans son intégralité. Le jeu engage le corps dans l'espace, se propageant à travers la voix, le mouvement, les « mimiques », le rythme respiratoire, contribuant à créer un contact physique entre l'œuvre et le spectateur, mobilisant ainsi tous les sens.

Plus qu'un simple outil, il est nous-mêmes. L'art théâtral, par l'engagement qu'il mobilise, développe en nous une conscience claire de notre corps, de sa constitution anatomique, de son fonctionnement. Il lui donne toute sa place dans notre vie quotidienne, le connaît et se reconnaît, l'imagine et l'invente dans le mouvement. G.Bétant¹ estime qu'il ne s'agit pas seulement de parler, mais d'impliquer tout son être : la pensée, le sentiment et le corps.

Le mouvement est moyen de connaissance, le premier même si l'on se réfère au stade sensori-moteur. Dans le théâtre, le mouvement est un travail de gestation. Il conduit à faire exister le sujet corporel, c'est-à-dire à lui faire habiter son corps et habiter corporellement le monde. A travers souvenirs et évocations, il intègre, éprouve, dans le temps et dans l'espace, ses perceptions sensorielles.

L'action, l'acte, est la base de l'art théâtral. Le mot même d'acteur vient du latin « *actio* » qui a donné en français : activité, acteur, acte, actif.

L'action physique, visible qui mobilise le corps, l'écoute, le regard est le résultat d'une action interne, invisible qui engage mémoire, intelligence, émotions, sentiments.

« Jouer » est une *action* psychophysique (mouvement intérieur et extérieur), réalisée avec une intention (mémoire, concentration) pour une production artistique.

L'atelier de théâtre est un espace où tout un chacun cherche, s'exprime et crée à partir de son énergie propre à partir de ce qu'il est, à un moment donné, en appui avec le groupe. G.Bétant² ajoute encore que par ce travail en groupe ou individuel, chacun peut parvenir à porter un regard nouveau sur lui et sur les autres. La visée expressive, en tant que source de changement de soi, est ici extrêmement importante, voire centrale.

C'est le lieu de l'imaginaire, du symbole, du jeu, de l'équilibre entre le corps et le langage.

¹ G Bétant a animé un atelier théâtre lors du colloque *Vers une pédagogie de l'oral ?*, les 12 et 13 septembre 1989 à Neuchâtel.

² Ibid.

Par le jeu, et dans l'action, chacun affirme sa présence, se révèle et s'expose. L'« acteur », ainsi, par son engagement corporel et émotionnel, devient créateur à part entière.

b- Le théâtre : travail sur les émotions

Le corps est le vecteur principal des émotions, c'est par lui qu'elles transitent. Chaque qualité spatiale est liée à un vécu émotionnel spécifique et nous avons là un outil pour permettre l'exploration de registres émotionnels, imaginaires et relationnels particuliers. C'est justement ce qu'explique Grosset-Bureau « Le jeu dramatique est donc avant tout une école de l'action. L'enfant peut ainsi mettre en action ses sensations, ses émotions, son intelligence et ainsi structurer sa personnalité naissante. »¹

C'est par le biais de l'imaginaire, grâce au jeu que nous avons accès aux émotions, à la mémoire des émotions.

L'émotion est un phénomène complexe. Elle associe :

- des réactions physiques (gestes, attitude, rythme respiratoire, intonation...),
- des représentations mentales,
- et des réponses motrices spécifiques (grimaces, sourires, crispations, mimiques, tics...).

Plus qu'un simple divertissement, plus qu'un simple amusement, le théâtre déclenche de l'excitation, des émotions et des sensations fortes. Les pratiques artistiques créent alors des formes de plaisir, voire de sensations extrêmes dans un espace où elles n'ont habituellement pas leur place.

Ainsi, l'expression théâtrale propose un travail original sur les émotions et la mémoire des émotions, à travers l'identification au personnage, mais aussi lors de jeux corporels et gestuels en groupe. Au moyen d'une technique, chacun se met en scène et peut ressentir, moduler et maîtriser les émotions choisies : retrouver ses pleurs, ses rires, ses colères, sa tendresse, sa fantaisie, sa dérision, son propre langage, sa propre création.

Cet entraînement effectué en dehors de l'influence d'éléments extérieurs, permet ensuite de mieux vivre les émotions lorsqu'elles se produiront indépendamment de notre volonté, de compenser des émotions difficiles par d'autres plus agréables, et de revenir plus rapidement à l'état centré d'équilibre émotionnel.

¹ C. Grosset-Bureau, *L'expression théâtrale aux cycles 2 et 3*, Paris, Bordas, 2000.

« Une pièce de théâtre ne m'intéresse que si l'action extérieure, réduite à la plus grande simplicité, n'y est qu'un prétexte à l'exploration de l'homme ; si l'auteur s'y est donné pour tâche non d'imaginer et de construire mécaniquement une intrigue, mais d'exprimer avec le maximum de vérité, d'intensité et de profondeur un certain nombre de mouvements de l'âme humaine. »¹

c- Le théâtre est un espace de communication et de relation

L'espace-temps du théâtre est un moment social. Les outils premiers de la communication sont en effet mobilisés: sensorialité, flux toniques. Le travail en groupe permet d'explorer différentes positions du sujet : il est tantôt inclus, tantôt hors du groupe. Il peut faire face, s'extraire complètement, être au centre. La relation singulière, entre deux personnes notamment est également lieu d'exploration.

Le théâtre pose constamment le problème du rapport à l'autre. L'« acteur » doit s'adapter en permanence aux situations proposées par l'autre et aux communications les plus variées et pour cela écouter, être attentif, accueillir la proposition, les différences. Le plaisir de jouer sera trouvé dans cet échange, dans ce partage.

La prise de parole théâtrale nourrit, d'autre part, « dedans » comme « dehors », les confiances personnelles, obligeant l'« acteur » à s'exprimer haut et fort en public, à affronter le regard d'autrui, à « s'affirmer ».

L'activité n'est pas une activité technique mais une activité qui développe l'expression, la communication à travers un support ludique.

Il s'agit d'un acte de création groupal, d'un véritable espace social intégrant des règles du jeu dans un cadre où vont être abordés la confiance, l'écoute, le respect, et dans le plaisir, le travail d'expression qui nécessite l'articulation de l'expression singulière au projet collectif, en y intégrant l'« autre », en construisant une relation et en développant une empathie.

L'attention au groupe permet de développer les potentialités de chacun tout en impulsant une dynamique commune et une inventivité bénéfiques à tous. Il est important que lors de ce moment de plaisir partagé, chaque individualité trouve sa place, bénéficiant d'une connaissance de soi et de l'autre, féconde et évolutive.

Le théâtre est donc un art privilégié dans le domaine socio- éducatif. En tant que pratique corporelle, artistique et culturelle, il est bien placé pour rendre compte du

¹ De MONTHERLANT Henry, *Théâtre, Notes de théâtre*, Bibliothèque de la Pléiade, 1986, p. 1075.

fonctionnement d'une microsociété telle que la classe, de ses lois, de ses richesses, de ses besoins et de ses difficultés.

La production artistique collective tant au niveau de sa création que de sa représentation, est sans doute un lieu privilégié d'expression de l'imaginaire social où chacun peut se situer, s'identifier et se sentir lié à la communauté humaine dans laquelle il vit.

Le jeu favorise l'interaction et l'écoute dans la rencontre avec l'autre, offrent l'opportunité d'exercer différents rôles, de mettre en œuvre de nombreuses capacités qui enrichissent les possibilités de réponses motrices de comportements sociaux.

3.3.2. Le théâtre pour un idéal esthétique et un épanouissement personnel.

a- Le théâtre et sa dimension esthétique

Le jeu dramatique, travail symbolique et culturel, permet l'acte créatif.

Dans l'action du jeu, trois éléments sont à considérer qui en constituent l'objet idéal : les puissances générales de l'action, les personnages et leurs caractères.

➤ les puissances générales de l'action :

Avant la forme, les intérêts généraux, les idées forment le fond même de l'action.

Ce sont les principes éternels de la religion, de la morale, de la famille, de l'État, les grands sentiments de l'âme, l'amour, l'honneur, etc., voilà ce qui fait la base, le véritable intérêt de l'action. Ce sont les grands et vrais motifs de l'art.

Dans l'expérience que nous allons conduire, les apprenants d'une classe de deuxième année secondaire en détermineront les thèmes à partir de leur vécu.

➤ les personnages :

Si les idées et les intérêts de la vie humaine forment le fond de l'action, celle-ci s'accomplit par des personnages sur lesquels l'intérêt se fixe. Les principes généraux qui sont la base de l'action, par cela même qu'ils sont vivants dans l'âme des personnages, forment aussi le fond même des passions. C'est en ce sens que la passion (le pathos) constitue le centre et le vrai domaine de l'art, elle est le principe de l'émotion.

Mais c'est à l'acteur que revient l'action proprement dite, c'est lui qui occupe la scène.

Les apprenants engagés dans l'atelier théâtre puiseront en eux les ressources corporelles et émotionnelles pour construire et interpréter leur personnage.

➤ **leurs caractères :**

Le caractère est le point culminant de la représentation idéale. Il résume tout ce qui précède. C'est dans la création des caractères que se déploie la nature de l'acteur et l'intention qui le fait agir.

Trois éléments principaux doivent se réunir pour former le caractère idéal : la richesse, la vitalité et la présence :

✓ La richesse consiste à ne pas se borner à une seule qualité, qui ferait du personnage une abstraction, un être allégorique.

✓ Une pareille multiplicité peut seule donner de la vitalité au caractère. Elle ne suffit cependant pas ; il faut que ces qualités soient fondues ensemble de manière à former, non un simple assemblage et un tout complexe, mais un seul et même individu ayant une physionomie propre, originale.

✓ Enfin, ce qui constitue essentiellement l'idéal dans le caractère, c'est la consistance et la présence. Quelque chose d'identique doit se retrouver partout comme trait fondamental. Savoir se déterminer par soi-même, adopter une résolution et s'y maintenir, voilà ce qui fait le fond même de la personnalité.

C'est dans ce rayonnement intimement propre que se reconnaît véritablement la dimension esthétique du théâtre. Ce qui était attendu comme don de l'extérieur se révèle être un élément de Soi profond et actif, l'expression de l'âme. Le besoin poignant d'être compris au plus profond de soi recouvre en réalité le besoin vital de faire reconnaître sa valeur au travers du jeu de l'expression personnelle.

b- Le théâtre comme acte créatif : outil didactique

L'enseignement par le théâtre est d'abord une expression par le corps utilisant et développant les qualités humaines naturelles que sont les facultés émotionnelles, expressives, et communicatives.

De par sa fonction ludique et sa valeur poétique, son rayonnement esthétique, le théâtre crée un espace séduisant et sécurisant qui, par le « faire semblant » autorise et révèle d'autres « possibles ». Il est alors l'outil privilégié d'expression et de transformation et l'objet révélateur de la beauté que chaque être humain porte en lui.

L'expression corporelle est fondamentale à l'épanouissement de chacun d'entre nous.

Découvrir, affiner, et s'approprier la relation à notre corps, notre voix, nos intentions et nos actions, c'est être alors plus profondément présent, sur scène et dans la vie.

La pratique théâtrale est donc un bel outil de développement personnel, de restauration de l'expression corporelle et de la communication verbale et, de l'affectif et de l'intellectuel.

Elle encourage la confiance, en soi et en l'autre, favorise l'écoute, elle lève les inhibitions, sollicite la créativité et permet d'aborder autrement la vie quotidienne.

En effet, la créativité, processus permettant de produire des réponses nouvelles, originales ou différentes à une situation présente, permet de mieux supporter la complexité, le désordre, le déséquilibre.

Cyrulnik insiste sur l'apport de la créativité lors des épreuves de la vie. Il faudrait, écrit-il, fournir à toute personne blessée « *quelques tuteurs de résilience tels qu'une oreille, une scène, un papier et des crayons.* »¹

La mise en scène du corps favorise une libération progressive des inhibitions en agissant sur toutes les dimensions de l'être :

- elle développe la mémoire, organise l'action, les attitudes, la concentration,
- elle aide à prendre conscience de ses limites et de celles de l'autre
- elle active les facultés d'anticipation,
- par les expériences sensorielles, elle stimule la verbalisation du ressenti,
- elle permet d'oser, d'affirmer dans un cadre sécurisant,
- elle apprend à écouter, respecter, tolérer l'autre et développe la relation,
- elle construit une image positive de soi.

La démarche de création collective va mettre ces différentes capacités d'expression individuelle au service de l'apprentissage de l'oral en F.L.E. Choisi comme technique artistique dans une expérience didactique au sein du département de français de l'université de Laghouat, le théâtre sera un outil privilégié d'exploitation d'un potentiel artistique dans une visée didactique.

¹ B. CYRULNIK "Les vilains petits canards" ODILE JACOB, 2001, p. 244.

L'atelier théâtre à mettre en place au département de français à l'université de Laghouat tiendra compte du contexte social, culturel, des besoins et des limites des apprenants.

Par l'élaboration du spectacle, à la réalisation du décor ; la création consistera en un véritable projet collectif où chacun aura des initiatives à prendre, des responsabilités et des fonctions à assumer et à mener à bien.

Conclusion

Ainsi, le jeu théâtral va favoriser et développer tout à la fois l'expression personnelle et collective, la mobilisation et la cohésion d'un groupe autour d'une création originale et signifiante et va permettre son ouverture à d'autres possibilités d'action. Martine Wirthner explique qu'*une telle animation va ainsi à la découverte des êtres par l'expression des sentiments, d'attitudes les plus courants, qui habitent chacun [...] que cette découverte de l'autre, de soi, doit favoriser une communication authentique, dans une compréhension réciproque plus importante.*¹

¹ Wirthner, Martine. op.cit., p.197

CHAPITRE -IV-
Théâtre et communication

Introduction :

Enseigner la pratique théâtrale en tant que matière spécifique sans que celle-ci soit annexée par une démarche de finalité linguistique entraîne un questionnement sur la nature du discours théâtral afin de mieux comprendre l'originalité de la nature de la pratique même.

Il est important également de constater quels sont les points forts et visibles de l'apprentissage réalisé comme conséquences de la mise en action de la pratique.

4.1. Aptitudes et expressions

L'apprentissage d'ordre sémantique, phonique, pragmatique et gestuel de la parole dans le cadre de l'atelier théâtre est également lié à la nature intrinsèque du théâtre qui met en relation toutes ces dimensions dans la réalisation de son esthétique singulière. Celle-ci n'est pas divisible ni codifiable dans la mesure où elle se donne comme totalité productrice d'émotions.

On peut reconnaître certaines aptitudes qui se sont développées au cours du processus de l'entrelacement de la parole usuelle et de la parole poétique pratiquées en relation à des actions et une gestualité sans cesse sollicitées :

- aptitude à la communication lors d'échanges d'idées, propositions, critiques, par la libération de l'écoute de la parole en interlocution permanente dans le groupe ;
- aptitude à l'invention dans la langue cible lors d'improvisations nécessaires à la mise en action des capacités créatives des apprenants qui, en même temps réactivent leur acquis verbal;
- aptitude à la lecture, dans la première phase du travail du texte, soit compréhension et prononciation ;
- aptitude à la diction dans la phase d'interprétation du texte avec correction phonétique plus systématique et apprentissage des techniques de l'acteur pour ce qui est du phrasé, prosodie, etc. ;
- aptitude à la création par le jeu d'acteur et le travail de mise en scène, dans la phase de l'invention des situations, de la gestuelle et des comportements impulsés par l'interprétation du texte.

L'ensemble de ce qui se réalise est caractérisé par une parole toujours en mouvement quel que soit le type de relations, en interlocution ou par la médiation du texte. Dans cet espace non conventionnel en pédagogie (théâtre, centre culturel), l'enseignant est là pour

impulser et stimuler la participation des apprenants qui doivent s'autonomiser pour découvrir et inventer.

Un savoir n'est pas insufflé pour être reproduit mais des conditions sont créées afin que les étudiants partent à la découverte de leurs capacités expressives tout en développant leur écoute des autres.

4.2. Techniques de bases et dynamique du groupe

Des techniques de base sont communiquées sous forme d'exercices ou de jeux et concernent concentration, relaxation, perception, contact, échauffement corporel et vocal, improvisations, interprétations diverses, etc. Elles sont intégrées de manière personnalisée par chacun. L'enseignant ne doit jamais se poser en modèle mais inciter chaque individu à trouver sa propre voix, son propre mouvement. Ces exercices divers permettent de créer un climat de confiance pour que le groupe puisse travailler efficacement dans la dynamique petit groupe grand groupe.

La désinhibition comportementale et langagière est obtenue rapidement dans une atmosphère où concentration et jeu cohabitent et où la parole est encouragée en dépit de ses hésitations et de ses imperfections.

L'imagination est sollicitée ainsi que l'autonomie, l'implication, et la responsabilisation des membres du groupe mus par le même projet.

On constate en fin de parcours que l'expression de la parole individuelle est plus précise et plus pertinente et que la prononciation a été améliorée grâce au travail de répétition intensive du texte. Les étudiants passent de l'incompréhensibilité du départ à une qualité globale de la diction acceptable pour un public francophone au bout des douze semaines de travail.

Liée également à l'apprentissage de la langue, une confiance en soi se développe, une jouissance du travail du texte et le plaisir de créer dans un groupe solidaire où chacun peut s'exprimer avec son intelligence, sa sensibilité et son humour tout en effectuant un travail intensif.

Il s'agit donc du développement de l'expression globale de l'individu, verbale et non verbale, dans des phases fluctuantes où la correction apparaît de façon plus ou moins systématique. Les aspects plus techniques du travail dans la langue sont toujours associés à l'expression scénique et non scénique des apprenants. L'insistance n'est pas portée sur les mêmes choses selon les nécessités du moment.

Cette expression globale du sujet l'engage totalement, du plus profond de lui - même, car le théâtre est aussi une aventure intime qui amène à l'extériorisation vers un groupe et vers un public.

La pratique théâtrale ainsi réalisée est avant tout une expérience de l'apprenant dans la langue à laquelle il s'initie, au sein d'un groupe relié à une communauté qui lui renvoie un *retour* après l'avoir écouté.

4.3. Expression dramatique ou théâtrale

Sur le plan scénique plus particulièrement, l'expression est liée à une communication de type spécifique puisqu'elle se situe dans la médiation permise par le texte théâtral qui pose également la langue en tant qu'action dont la parole est révélée par l'interprète ; action d'une parole ainsi que parole d'une action :

« L'expression dramatique ou théâtrale, comme toute expression artistique, est conçue selon la vision classique, comme une extériorisation, une mise en évidence du sens profond ou d'éléments cachés, donc comme un mouvement de l'intérieur vers l'extérieur. C'est au comédien que revient, en dernière instance, ce rôle de révélateur ; il lui faut "interpréter le poète par son jeu, nous révéler ses intentions les plus secrètes, faire monter à la surface les perles qui se cache dans la profondeur". »¹

Même s'il n'est pas lui-même le concepteur d'énoncés lorsqu'il interprète une parole poétique d'auteur, l'apprenant s'exprime tout de même à travers le texte en transmettant ce qu'il en a reçu, par le biais des personnages, dont il doit inventer le rapport parole-mouvement, dans l'espace à la fois symbolique et réel du lieu scénique.

C'est l'invention d'un langage de signes multiples impulsée par le rapport vivant entretenu au texte, qui donne son sens à la représentation en tant que pratique totalisante.

Le passage du texte à sa représentation est ce chemin de l'imagination de l'acteur-metteur en scène qui invente des signes visuels et auditifs afin de permettre au spectateur de décrypter un sens ou plusieurs, et de donner ce plaisir de voir, ainsi que d'entendre la polyphonie des paroles. La polysémie qui émane du texte même, trouve son départ dans les dialogues et les didascalies qui indiquent qui et où et déterminent une pragmatique, un contexte de la communication. Les conditions concrètes de l'emploi de la parole dramatique sont inventées dans l'interprétation liée au senti qu'en a l'acteur-metteur en scène.

¹Patrice Davis, *Dictionnaire du théâtre*, Paris, Éditions Sociales, 1987, p. 157.

Il existe à l'intérieur du texte des potentiels de représentation permettant à l'acteur d'articuler un travail, créant ainsi ces conditions de parole s'appuyant sur le ressenti de la voix du texte.

D'après Anne Ubersfeld :

« Le texte de théâtre est présent à l'intérieur de la représentation dans sa forme de voix, de *phoné* ; il a une double existence, d'abord il précède la représentation, ensuite il l'accompagne. »¹

À noter donc, cet espace libre, lieu de l'imagination et du senti de l'acteur, passage par le corps et la voix, qui fait de la représentation autre chose que la traduction du texte dans un autre langage. Il n'y a pas équivalence sémantique entre le texte écrit et sa représentation, la pluralité du sens de la représentation allant au-delà du texte et de sa propre polysémie.

Au lieu d'une traduction d'un langage dans un autre, le système des signes textuels et celui des signes de la représentation étant non identiques, il s'invente un espace transitionnel qui libère l'imagination de l'interprète afin que le texte joue pleinement son rôle de ressort et d'impulsion dans l'imagination et les émotions du spectateur.

4.4. Texte théâtral et communication

Respecter le texte ne signifie pas le sacraliser et fixer des représentations bloquantes pour la créativité des acteurs. Il faut que ceux-ci puissent en faire la rencontre intime afin de transmettre ce qui en surgira, grâce à la pratique de la matière textuelle et d'autres matériaux signifiants jouant ensemble comme décors, lumières, costumes, musique, etc.

Ainsi que tout texte littéraire, le texte théâtral est *troué* et le texte de la mise en scène s'imprime dans le texte de l'auteur, d'où transformation et non traduction. Dans le travail du texte, les acteurs doivent tenir compte de plusieurs sujets d'énonciation : les personnages qui s'expriment par les dialogues, et l'auteur par les didascalies. Double émission donc, adressée à un double récepteur : le public, et aussi cet *Autre*, inconnu auquel s'adresse toute parole poétique, dans un rapport au monde dépassant le contexte dont elle est issue :

« Le discours théâtral est donc le *mime d'une parole dans le monde* avec ce qu'elle dit sur elle-même et sur le monde, avec l'émotion qu'elle suscite ; mais plus encore elle est le modèle réduit des mille et une façons dont la parole agit sur autrui. Ce qui est montré au théâtre (à l'aide des rapports langagiers dont nous savons bien que théâtralement ils sont fictifs ou fictionnels) ce sont justement ces rapports de langage, c'est le mime des conditions de la parole humaine. »²

¹ Anne Ubersfeld, *Lire le théâtre*, Essentiel, Paris, Éditions Sociales, 1996, p. 19.

² *Ibid.* p. 88.

La construction des conditions de la parole d'une œuvre est bien cette *mimesis*, *représentation* au sens aristotélicien de faire revenir en présence des forces réelles, qui n'imité pas mais transmute et élabore un objet unique dont le sens à trouver est toujours futur. Des écarts, caractéristiques de l'œuvre artistique, sont inventés par l'acteur dans cette faille où il opère : articulation de la parole et des actions du personnage non identifiable à un sujet, mais passage, vide, dans lequel s'élabore la transmutation de la matière du texte en matière de la représentation.

De quelle nature est cette communication, où, au cours de la représentation du texte, l'échange d'information entre scène et salle est réalisé par le medium qu'est l'acteur introduit dans son personnage et s'adressant à un public qui ne répond pas par le même code ?

« Pour certains chercheurs le théâtre constitue même l'art et le prototype de la communication humaine : "ce qui est exclusivement spécifique du théâtre c'est qu'il représente son objet, la communication humaine par *la communication humaine* : au théâtre la communication humaine (la communication des personnages) est alors représentée par la communication humaine elle-même, par la communication des acteurs". »¹

Si l'on considère le sens de *représentation* tel que posé *supra*, on peut dire que la représentation de la communication est aussi communication puisqu'elle transmet le retour en présence des émotions communiquées par la langue en situation. Mais :

« Si l'on entend par communication un échange symétrique d'informations, l'auditeur devenant récepteur et utilisant le même code, le jeu théâtral n'est pas une communication. »²

Sauf évidemment pour le « happening » où la distinction acteur-spectateur est estompée par le fait que l'acteur suscite par son jeu des réactions pouvant prendre la forme de paroles de la part du public.

En dehors de ce cas, le public se voit modifié par le message qu'il reçoit. Il est interlocuteur tout de même puisqu'il peut manifester sa réception et ses réactions par l'applaudissement, le sifflet, l'abandon de son fauteuil ou son intense concentration. Le même code n'est donc pas nécessaire pour établir ce type spécifique de communication.

D'après Patricia Pavis :

« Si la communication est conçue comme un moyen utilisé pour influencer autrui et reconnu comme tel par celui qu'on veut influencer (Prieto 1966), la réciprocité de l'échange

¹Patrice Pavis (cite Osolobe, 1980), *op. cit.*, p. 88.

²*Ibid*, p. 88 (Pavis cite Mounin).

n'est plus nécessaire pour parler de communication et il est manifeste qu'une telle définition s'applique au théâtre : nous savons que nous sommes au théâtre et nous ne pouvons pas ne pas être "touchés" par le spectacle. Il s'agit seulement de savoir comment se fait cette *réception*. Car il faut distinguer *la communication* (livraison) banale des signes scéniques et la mise en évidence de l'effet artistique et idéologique. »¹

4.5. Spécificités de communication du texte théâtral

Ainsi que Maldiney l'a défini pour l'acte de langage en faisant la distinction essentielle entre *fait du discours* et *fait de langue*, on pourrait établir une différence similaire entre communication de discours théâtral codifiable, et communication poétique où la parole théâtrale produit un effet artistique difficilement analysable.

D'après Anne Ubersfeld, on peut concevoir le discours théâtral selon le schéma jakobsonien des six fonctions de la communication ainsi que le décrire par les actes de parole austiniens, locutoire, illocutoire et perlocutoire.

La spécificité de la communication théâtrale entraînerait un *émetteur multiple* : auteur + metteur en scène + autres praticiens + comédiens. *Le message* : texte et représentation se composerait de codes linguistiques, perceptifs : visuels et auditifs, socio-culturels : bienséances, vraisemblances, psychologie, et des codes proprement théâtraux : spatial scénique, de jeu, etc. codifiant la représentation à un certain moment de l'histoire. *Le récepteur* : spectateurs qui ne sont pas passifs puisque le "feed back" est perceptible par l'émetteur, et qui agissent les uns sur les autres, s'identifiant ou non.

Mais la nature de la parole théâtrale est identique à celle de la parole poétique et à celle de la parole quotidienne en cela qu'elles échappent toutes au processus analytique lorsqu'elles s'incarnent dans les êtres pour devenir matière même et donner sens et sensations qui ne sont jamais préconstruits. Chaque signe est une question posée au spectateur réclamant une ou plusieurs interprétations.

Les signes concrets qui *représentent* le texte sur la scène renvoient à deux ordres de réalité : celle du monde par la *mimesis* ainsi que la réalité concrète de la scène, réfèrent à quoi renvoie l'écriture théâtrale.

Ainsi que toute parole, la représentation est une pratique infiniment renouvelable, et comporte une part d'information involontaire même si la communication théâtrale est intentionnelle dans son ensemble. Le théâtre est autant *vu que compris* et son caractère symbolique et esthétique ne permet pas de mesurer l'effet qu'il produit.

¹ *Ibid.* p. 88.

La réalité concrète du théâtre qui s'invente ne peut être perçue que de manière globale par le public grâce à la simultanéité des signes en rapports constituant l'ensemble de la représentation.

La fable n'est comprise et ressentie qu'en tant que totalité, ce qui entraîne la *catharsis psychique* en même temps que *la distance*, effet de dénéiation et de rapport au vrai.

Le sens se construit par l'avancée progressive de la pratique, la réalité de la scène n'ayant rien de commun avec une illusion mais donnant à voir le travail d'une œuvre concrète.

Une parole-acte existe aussi dans le théâtre qui ne saurait avoir de sens hors de son énonciation, qui crée sa propre aire de jeu où quelque chose arrive vraiment :

« Le sens final dépend donc de la situation d'énonciation, situation d'énonciation particulière dans la mesure où à la situation d'énonciation fictionnelle se superpose (à moins que ce ne soit l'inverse), une situation d'énonciation scénique. »¹

Cette difficulté d'analyser la réalité physique de la parole théâtrale entraîne Anne Ubersfeld à définir *une béance* entre l'acte et la parole ou action gestuelle, entre musique et sens, entre voix du scripteur et voix du personnage. Ainsi sont posées quatre voix pour rendre compte de la présence de l'œuvre représentée, où ce qui parle est un *rapport de voix* : à l'intérieur du dialogue, *la voix du locuteur I* (le scripteur) et *la voix du locuteur II* (le personnage), non repérables en tant que telles puisque le discours d'un sujet scripteur est immédiatement dessaisi de son *je*, sujet qui se nie en tant que tel et s'affirme en parlant par la voix d'un autre. Discours sans sujet donc où s'investissent deux voix dialoguant. Le scripteur répond à *une voix du public* qui est loin d'être nulle, le récepteur étant toujours présent chez le scripteur. La quatrième voix s'articule à celle du scripteur pour la moduler, c'est *celle du metteur en scène et des praticiens* - un dialogue s'établit entre voix du metteur en scène et voix de l'auteur.

Cette dialectique des voix dans le discours théâtral prend sa véritable résonance et son vrai sens quand elle passe par la voix réelle des acteurs qui incarnent tout cela en même temps et qui, par leur présence, font ressentir la présence de l'œuvre échappant aux classifications :

« Toute symbolisation et sémiotisation se heurte à *la présence* difficilement codifiable du corps et de la voix de l'acteur. »²

¹ Anne Ubersfeld, *op. cit.*, p. 279.

² Patrice Pavis, *op. cit.*, p. 89.

4.6. Complexité de l'articulation dans la représentation théâtrale

La pratique théâtrale est avant tout matérielle. Elle montre les conditions concrètes de la parole et que celle-ci ne peut exister sans la présence du corps de l'acteur et des émotions vitales qu'il transmet. Dans la vie comme au théâtre la parole vivante n'est pas sémiotisable puisque liée au senti. L'analyse ne peut poser la représentation en objet sans que celle-ci lui oppose ce *sentir* de la parole théâtrale en tant que rencontre de l'œuvre avec le monde et aussi comme partie du monde elle-même. L'art n'est-il pas cette construction d'une esthétique qui perdrait sa nature en s'objectant le monde ?

« Le sentir est communication *avec* le monde. Cet “avec” exprime la dimension esthétique elle-même, qui est rencontre. Toute visée intentionnelle se dirige sur une objectivité. Elle s'objecte le monde ou l'œuvre et par là refoule ou retranche le moment de la rencontre qui est le moment de réalité. »¹

Le sentir passe donc par la complexité de l'articulation de toutes les présences en jeu dans la représentation théâtrale, par la médiation de cette parole-acte qu'est l'œuvre et sa représentation. Sentir non quantifiable, s'ouvrant à une multitude de sens dans les contradictions générant l'espace du théâtre même : « Oxymore, l'espace théâtral qui est aire de jeu et mime du réel, signe et référent. Oxymore le personnage, comédien vivant et figure textuelle. »²

Nous distinguerons encore une fois les champs distincts de l'analyse et de la pratique qui, en matière de théâtre comme en matière de langue et de communication, relève de l'objectivation ou non des phénomènes se produisant par le langage et dans le langage.

Mais ne pas s'objecter l'œuvre quand le propos est d'ordre esthétique ne veut pas dire ignorer les apports et l'intérêt de certaines définitions, pouvant éclairer la pratique.

Par exemple l'analyse de Greimas détermine les unités théâtrales (d'après Anne Ubersfeld) en tant que :

- actant : personnage collectif, abstraction, élément qui assume une fonction syntaxique ;
- acteur : médiation éclairante de l'ensemble qu'est le personnage ;
- rôle : fonction, médiation qui permet de passer du code actantiel abstrait, lieu d'extrapolation d'une structure syntaxique - aux déterminations concrètes du texte : personnage, objets, etc.

¹ Henri Maldiney, *Art et existence*, Klincksieck Esthétique, Paris, 1985, p. 29-30.

² Anne Ubersfeld, *op. cit.*, p. 273.

- personnage : médiation éparpillée, plusieurs interprètes, actant-acteur-rôle, lieu de fonction et non plus copie d'une substance d'un être muni d'âme.

Ce type d'analyse du personnage peut éviter à l'acteur de tomber dans une certaine naïveté du discours parfois trop psychologisant de type stanislaskien donnant une biographie au personnage, des sentiments, des motivations apparentes ou cachées qui pourraient, si prises au premier degré, figer le personnage dans des représentations fantasmatiques du comédien trop identifié affectivement. Cela risquerait de priver, en le rendant aussi objet, le personnage de sa véritable nature de lieu indéfiniment renouvelable.

Est-il plus stimulant pour l'imagination de l'acteur de se penser selon Jakobson (cf. A. Ubersfeld 1982) en tant que « paquet d'éléments référentiels ». Ou comme le maître tout puissant de la psychologie de son personnage ? La maîtrise n'entraîne-t-elle pas le risque pour le comédien d'être écrasé par l'œuvre parce que son rapport à celle-ci aura fait l'économie d'une vraie rencontre ?

Quel est donc cet espace médian à trouver où l'acteur puisse penser et jouer son texte, et faire parler en même temps l'auteur et le personnage qui le composent ?

L'essentiel de ce qu'est le théâtre, à savoir : la création d'un moment de réalité, ne serait-il pas oublié aussi si la nature des diverses rencontres ne produisait pas de la vie ?

La pratique théâtrale se propose de faire se rencontrer au cœur d'un travail, des paroles intervenant dans des relations multiples :

- entre apprenants et enseignant ;
- entre personnages ;
- entre acteurs et public ;
- entre auteur et étudiants.

Elle n'est pas *étudiée* mais physiquement *expérimentée*. Ce n'est pas un simple vouloir-dire qui est en jeu à travers ces relations mais surtout l'expression d'une présence à soi et aux autres où le corps et la voix trouvent leur déploiement en associant le sens au sentir et au vécu non aliéné de la parole.

Ainsi que l'énonce Michel Bernard :

« Lorsque l'expressivité est envisagée dans son intentionnalité traditionnelle, celle de la parole du vouloir-dire ou plus exactement comme pure intention active du sens à s'extérioriser comme présence à soi, elle exclut ou bannit le corps comme non- présence, comme opacité, tout en se servant de la voix qu'elle aliène à son service. »¹

¹ Michel Bernard, *L'expressivité du corps*, Chiron, Paris, 1976, p. 314.

4.7. Rencontre entre théâtre et pédagogie

Le propos de la rencontre entre théâtre et pédagogie n'est-il pas justement de permettre cette *désoccultation* du corps par la libération de la parole et réciproquement, ce, dans un rapport inventif au mouvement ?

La parole ne se justifie pas seulement parce qu'elle *veut dire* en extériorisant du sens. Inversement la parole poétique n'est-elle pas ce sens caché qui produit une parole ? Cette parole-là est matière révélatrice de cette présence, seul message peut-être qui puisse être entendu dans le contexte d'un travail de finalité artistique, qui tente de communiquer la globalité de l'œuvre.

Pour cela les auteurs doivent inventer un rapport singulier au texte qu'ils amènent à la vie de la représentation et font cette recherche de la présence à soi qui permet toute rencontre.

Le questionnement qui suit s'emploiera à poser les notions utiles à une pédagogie interrogeant le rapport à constituer à un apprentissage global de la langue et du théâtre afin que se réalise cette affirmation de la présence qui permet l'action.

La liberté de mouvement peut seule entraîner une expression totale de l'individu et doit être favorisée par les conditions d'apprentissage.

L'objectif est l'autonomisation progressive des apprenants, qu'ils soient acteurs à part entière dans la structuration de leurs multiples apprentissages.

CHAPITRE -V-

La méthodologie exploitée dans l'atelier- théâtre

Introduction

Dans ce chapitre nous essayerons d'exposer la méthodologie exploitée dans l'atelier théâtre qui est celle de l'art en général, nous disons alors en premier que l'œuvre artistique n'est pas le but à atteindre, il ne s'agit pas de se mettre au service de l'art mais, à l'inverse, d'utiliser l'art comme moyen d'expression, de « lâcher prise », de valorisation personnelle pour faire jaillir sa créativité et permettre d'aller à la rencontre de soi-même. En didactique, ce sera moins l'œuvre terminée qui suscitera l'intérêt que le processus d'apprentissage lui-même. En même temps qu'elle soulage, repose, apaise, l'œuvre produite suscite, mobilise, élève, encourage : le désir, l'habileté, le savoir, l'intelligence.

Cette dynamique de création, de bouleversement donne un sens à l'apprentissage.

Nous utiliserons une méthodologie et des outils spécifiques à l'exploitation et à l'évaluation de notre travail :

- Des compétences artistiques et pédagogiques,
- Un projet didactique,
- La fiche d'observation (anamnèse, phénomène artistique, capacités relationnelles),
- Des grilles d'évaluation (sites d'action, items),
- Le bilan, la synthèse et de nouvelles orientations.

5.1. L'art opératoire, fondement de l'apprentissage

La beauté produit des effets bénéfiques et salutaires. Le phénomène artistique est un processus dynamique selon le concept de l'art opératoire sur lequel l'enseignant fonde son action spécifique attestant ainsi des effets et pouvoirs de l'art.

Nous faisons ici référence à l'étude de Richard FORESTIER qui décrit « *la nature et l'articulation de ce qui va apparaître dans l'activité artistique* »¹.

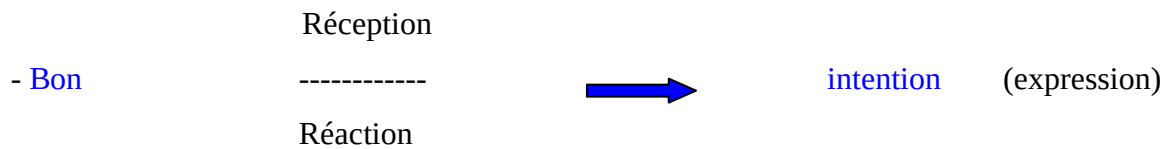
Ce processus dynamique s'élabore en plusieurs phases :

a) l'intention :

La perception sensorielle donne accès à la créativité. Cette première phase d'expression instinctive et archaïque se mobilise dans l'activité artistique et va éveiller l'imaginaire et la sensibilité. Le désir de faire (« j'ai envie ») va déclencher la phase

¹ FORESTIER, R. *Tout savoir sur l'art occidental*, Favre, 2004, p54

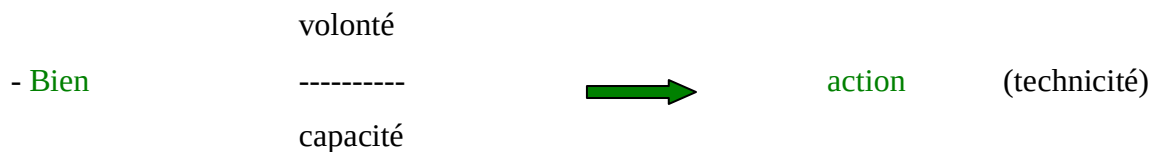
d'intentionnalité dans laquelle le sujet va se projeter dans une activité volontaire en se fixant un objectif. Ce qui lui semble « bon » oriente son intention.



b) l'action :

Des moyens sont mis en œuvre par l'utilisation de compétences artistiques, techniques, intellectuelles, qui s'organisent, s'évaluent et s'affinent afin de concrétiser l'intention.

L'expression primaire devient plus contrôlée, plus élaborée et exploite le potentiel artistique. C'est la phase de création, la production, dirigée vers un but esthétique. Par l'activité (« je fais »), le sujet agit selon ce qui est « bien » pour lui.



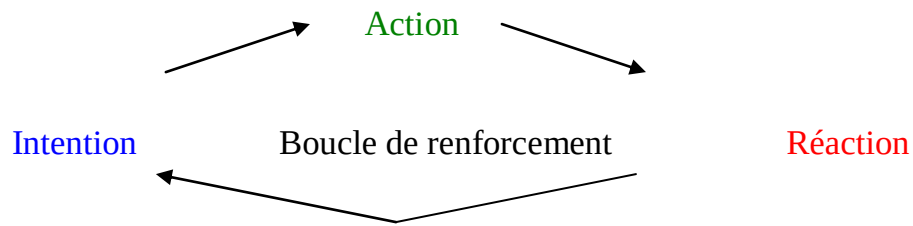
c) la réaction :

C'est la finalité de l'action, la trace matérielle qui s'inscrit dans le temps et dans l'espace. La production artistique se caractérise par le rapport harmonieux entre le fond et la forme. Le sujet par l'esprit critique établit une auto-évaluation et compare sa production à son intention.

Il évalue son degré de satisfaction, indiquée par l'émotion qu'il en reçoit (« cela me plaît »). Le sujet évalue ce qui est « beau ».

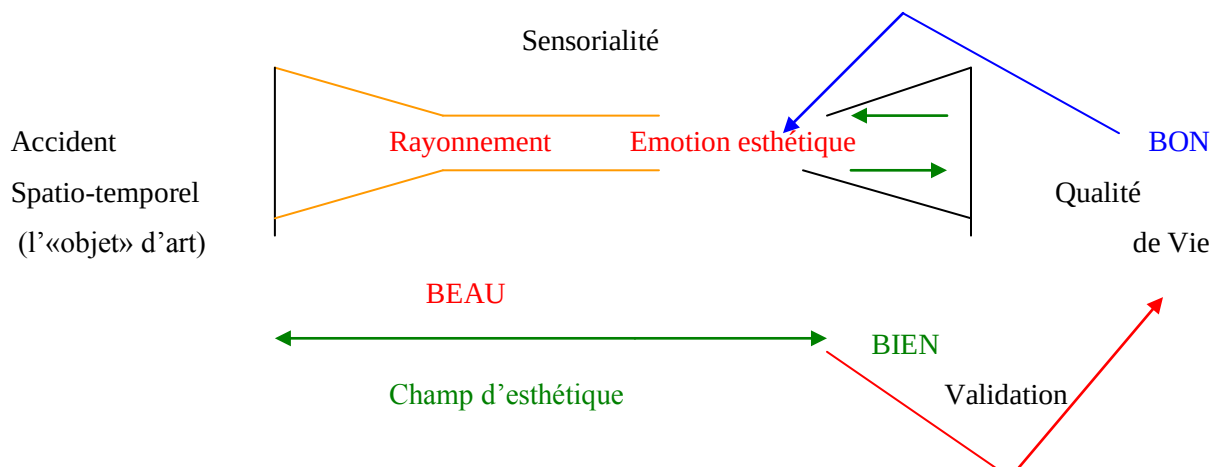


Cette évaluation qui résulte du rapport entre « je veux » et « je peux » agit sur l'estime de soi. L'enseignant renforcera ce degré de satisfaction en créant des « boucles de renforcement ».



L'expression centre l'être sur lui-même. L'inspiration suppose une relation à quelque chose qui le transcende. Le défi de l'art est de dépasser le niveau de l'expression en restaurant, dans l'homme, la capacité à être inspiré. Cette capacité à être relié à ce qui est Beau, Bon et Bien, possède une dimension régénératrice et réharmonisante.

C'est le sens naturel, mais oublié, de tout acte d'apprentissage.



Ce qui fonde l'« objet » d'art, ce n'est plus son support matériel ni sa représentation visuelle, mais ce qui précisément n'est pas perceptible à nos sens tout en l'étant à notre sensibilité, un art dont la pratique et la finalité se situe au-delà de l'image, au-delà du geste, au-delà de l'objet, dans la communication et ses modalités de fonctionnement.

L'art opère un rayonnement et entraîne une émotion esthétique, rencontre entre l'artiste et le spectateur.

La beauté se donne pour être contemplée. Il ne s'agit plus ni de produire, ni de comprendre les mécanismes de la vie, ni même de ressentir. La contemplation se situe au-delà.

Cet enthousiasme que le beau doit inspirer ne tient ni aux sensations, ni au jugement. C'est une disposition innée, et nous reconnaissons la beauté quand nous la voyons, parce qu'elle est l'image extérieure de l'idéal.

5.2. L'apprentissage à travers le texte théâtral.

Il est difficile de définir l'art sans la relation triangulaire entre œuvre, artiste et public.

Autrement dit, nous sommes dans un processus relationnel dans lequel sont engagés l'apprenant, l'enseignant, l'œuvre et l'acte de création.

L'enseignant est un motivateur qui s'appuie sur des concepts et utilise un ou plusieurs supports spécifiques dans l'exercice de son cours ou atelier, dont il a le savoir et l'expérience. Il a fait un travail d'élaboration et de compréhension de son propre processus créatif, ainsi que de la place de la créativité dans la société. Il a lui-même vécu la « nécessité de transformation » et travaillé ses propres capacités de communication.

Ainsi, par la réflexion approfondie qu'il a pu mener sur l'art et sur la didactique, par les connaissances théoriques qu'il a acquises, il est à même de pouvoir déclencher, stimuler et mettre en œuvre le phénomène artistique, de guider l'apprenant dans son cheminement et d'en observer l'évolution, d'évaluer ses résultats et les communiquer.

Tout système éducatif prend en compte l'équilibre dans la relation. Chaque relation est unique, singulière, l'enseignant engage sa personnalité, sa sensibilité, ses impressions, ses « surprises » dans une attitude d'empathie, dans le respect de l'autre, devant ainsi s'adapter à chacun pour mener à bien son projet.

Les œuvres ne sont pas conçues comme des objets physiques, purement matériels, mais comme des systèmes de relations et d'informations, sollicitant l'implication dans un système global d'échange. L'œuvre d'art est un acte de communication.

Le processus de création, vécu par l'apprenant, l'entraîne à vivre des expériences perceptives et cognitives dans lesquelles la relation à l'autre, à l'enseignant le conduit à éprouver des émotions esthétiques. L'émotion est un mouvement « passager », un vecteur qui indique une rencontre motivée avec l'œuvre d'art et permet ainsi l'exploration et l'amélioration de la relation à soi et à l'autre.

Dans l'expérience que nous allons conduire, l'expression artistique trouvera toute sa dimension didactico-pédagogique. En s'adressant au public, l'apprenant assumera pleinement la responsabilité de son œuvre vis-à-vis de celui qui l'écoute. Le spectacle sera la

rencontre qui donnera à tout ce travail théâtral son sens et sa raison d'être. Le spectateur (apprenants ou autres) découvrira l'opportunité d'un dialogue par l'expérience de l'émotion esthétique, l'ouverture à l'admiration et l'émerveillement. C'est cette expérience qui permettra de qualifier l'« objet artistique » de « vrai, juste et beau ».

La représentation théâtrale ne produira pas seulement une émotion esthétique. Elle mobilisera des souvenirs, des sentiments et, par le « ravissement » libèrera ainsi l'apprenant de ses propres émotions.

La prise en charge des apprenants se fera suivant un protocole précisant :

- Les objectifs (intermédiaire, global),
- Les méthodes, cheminement, contenu des séances,
- La verbalisation,
- L'évaluation et l'analyse.

5.3. Les objectifs de l'atelier-théâtre.

L'objectif didactique valide le bien fondé du projet.

Ce projet d'activité artistique à visée didactique est un outil de travail qui permet la prise en charge des apprenants.

Notre objectif général sera d'accompagner l'éclosion, le développement et la reconnaissance artistique individuelle pour une valorisation de l'image de soi tout en favorisant un échange oral en français et en variant les expressions verbales.

Ainsi l'atelier validera son action pédagogique et didactique.

Nous serons amenés à porter attention à l'expression authentique des personnes prises en charge sur leurs émotions, leurs affects, leurs souffrances, leurs résistances, leurs espoirs et leurs quêtes. Au travers du processus de création, durant le cheminement de l'atelier, nous déterminerons des objectifs intermédiaires favorisant :

- le processus d'extériorisation et de formulation de soi par les gestes et les mots,
- la formulation d'une intention, d'une idée, en toute liberté,
- le retour à une dimension humaine fondamentale : l'action,
- la découverte de la capacité à créer et la volonté de s'affirmer,
- la recherche du « beau », du « vrai », du « bon »,
- la réponse appropriée face aux difficultés rencontrées,
- la prise d'initiatives et la responsabilité pour la finalisation du projet,
- la redécouverte du plaisir et du désir.

Par ces cibles didactiques, constamment réajustées, l'enseignant encouragera tout un chacun, dans un climat de confiance et de convivialité, à développer ses capacités de communication et d'improvisation, à s'extérioriser, à affirmer sa personnalité, à révéler ses talents dans une confrontation à la réalité et à ses propres limites dans une dimension individuelle, collective et associative.

Le renforcement de la personnalité, de l'estime de soi, de la confiance en soi encourageront la dés-inhibition et l'expression orale.

5.4. Les techniques et méthodes utilisées.

Le cadre de l'atelier-théâtre devra nécessairement être contenant, rassurant pour pouvoir soutenir et guider toutes les manifestations émotionnelles telles que l'agressivité, le doute, l'angoisse, le repli sur soi, la joie, l'excitation...

L'atelier sera un espace de jeu où la personne pourra se laisser aller sans être en danger.

En instaurant la confiance par une attitude emphatique, nous favoriserons la relation entre les personnes prises en charge et leur permettrons de s'inscrire dans une démarche didactique individuelle (pédagogie différenciée) et collective.

Les techniques et méthodes utilisées stimuleront l'action et la création et serviront les objectifs fixés.

a) les techniques théâtrales

Afin de favoriser l'expression authentique et originale de chacun, de développer la communication et la relation pour une création collective, de stimuler l'action et la créativité, différentes techniques d'improvisation seront utilisées au cours de l'atelier :

- le mouvement et l'occupation de l'espace,
- la communication non verbale,
- la voix et le jeu de rôle,
- l'écoute,
- l'élaboration collective.

Ces jeux d'improvisation favoriseront l'aisance et la concentration, développeront l'imaginaire. C'est la phase la plus productive et inventive qui permettra d'introduire les échanges, de libérer les puissances d'expression et qui formera les « outils » nécessaires à la création collective.

Improviser, c'est « viser » la transformation, ouvrir la porte de la sensorialité, c'est se laisser surprendre, c'est s'autoriser, puis s'étonner.

L'improvisation combinera les différents niveaux de connaissance: ceux de l'écoute, de la mémoire, de l'imagination.

Ce bagage, emmagasiné dans l'esprit de l'apprenant, reste au service de ses émotions, de l'expression, formant un langage gestuel, support de base de l'improvisation. La rapidité de la pensée crée une situation d'urgence. L'improvisateur n'a pas le temps de chercher, de s'arrêter. Tributaire de l'action et du temps, il est obligé, spontanément, de réagir au fur et à mesure de l'action, de s'adapter.

L'improvisation devient alors un élément moteur d'évolution vers l'autonomie. Cette évolution suppose une phase d'affrontement nécessaire entre toutes les personnes concernées.

Improviser dans un groupe revient à mettre à jour les contradictions et entrer dans le conflit, bousculer la situation sociale de chacun dont les origines sont à rechercher dans la famille, les organisations, la société globale. Ainsi, improviser, c'est commencer à être auteur de soi-même tout en permettant à l'autre d'être lui-même.

La liberté et la joie ressenties de cet acte de création provoquera le désir, la sensibilité, le talent et la motivation de l'« acteur ».

b) L'observation

La fiche d'observation sera individuelle et adaptée à la situation et au secteur spécifique de l'intervention. Elle accompagnera chaque étape de l'atelier-théâtre, en sera la mémoire, le témoin de l'évolution et le moyen de contrôle de l'action didactique. Elle permettra de préciser l'intention, de réajuster l'action au fur et à mesure des séances jusqu'à la production finale, en enregistrant les informations suivantes :

- l'identification de la personne,
- la dynamique de la séance (exercices pratiqués, techniques employées, phénomènes associés, méthode et aspects abordés),
- le comportement pendant la séance (engagement et intérêt, réaction à l'exercice proposé, échange verbal et communication, confiance en soi et prise d'initiatives),
- la production (créativité, rapport fond-forme, méthode proposée),
- les items révélés au cours de la séance (mimiques, regard, flux verbal, positionnement, intonation,...)
- le bilan (volonté et intérêt, expression, objectif atteint, objectif futur).

Dans l'expérience conduite, cette fiche d'observation a été faite hebdomadairement, mémorisant l'évolution individuelle au terme de chaque atelier (écriture, improvisation, répétition des scènes et représentation). Deux fiches seront présentées dans l'étude de cas.

c) la verbalisation

Le rôle de l'enseignant est d'accompagner la création, d'en faciliter l'évolution et de solliciter la verbalisation de l'« acteur-spectateur ».

Cette situation dedans/dehors des « acteurs » en attente est un aspect essentiel du jeu théâtral en didactique. L'« acteur » se risque mais découvre qu'il n'est pas seul à le faire.

L'appartenance à un groupe permet d'accepter à se risquer davantage. L'essentiel est d'ouvrir des pistes, d'aller plus avant et la verbalisation, en nommant les difficultés et les potentialités rencontrées au cours du jeu vont développer la confiance en soi et favoriser l'expression orale et l'autonomie.

Chaque séance commencera par un temps de parole. Ce temps d'échanges sera nécessaire pour permettre d'exprimer les attentes, les motivations mais aussi de libérer les tensions, les appréhensions afin de pouvoir dans un second temps investir une production individuelle ou collective.

De même, une verbalisation en fin de séance évaluera ce qui a été joué, agi, parlé et partagé et permettra d'en faire évoluer les formes comme enjeu d'évolution personnelle, de transformation.

L'enseignant notera l'évaluation que chacun fait de sa participation au jeu :

- l'expression de son ressenti au travers de sa parole (commentaires, flux verbal ou silence, remerciements,...) et de ses manifestations non-verbales (rire, sourires, expressions de déplaisir, retrait, blocage, absence, applaudissement,...),
- la nature de ce ressenti (plaisir, joie, peur, agressivité, passivité, anxiété, étonnement, déception,...),
- les attitudes durant le jeu (expression gestuelle, du regard, mimiques, concentration, capacité de mémoire, intonation, intentionnalité, relation à l'autre,...),
- l'auto-évaluation (capacité du sujet à l'esprit critique de sa production et la valeur qu'il lui accorde),
- la capacité à se projeter (formulation de ses idées, anticipation des situations futures)

5.5. Les outils d'évaluation.

L'enseignant a pour fonction de repérer, en gardant la distance relationnelle nécessaire, ce qui se passe, se dit ou se fait durant toutes les étapes de l'atelier (déroulement, verbalisation et bilan).

Il est garant du cadre didactique de l'activité, tout ce qui se passe dans l'atelier prend sens : difficulté à passer à l'acte ou au contraire intrusion dans le jeu de l'autre, expression d'émotions intenses, agitation et dévouement ou inhibition et mutisme.

Des outils spécifiques d'évaluation valideront les objectifs didactiques posés au début de chaque atelier :

a) l'évaluation des capacités relationnelles

Nous évaluerons à l'aide de graphiques l'implication relationnelle du sujet dans le groupe, ses capacités de communication, du lien qu'il crée et de sa place

- dans le groupe : son mode relationnel à l'autre et à l'enseignant (écoute, réserve, communication, interactivité, cordialité, soutien,...)

- dans le jeu : sa motivation (enthousiasme, refus), son implication (expression, partage, demande d'aide), son degré d'autonomie (initiatives, reproduction, inhibition) et sa valorisation (plaisir, fierté, confiance en soi, dévalorisation).

b) l'évaluation des capacités esthétiques

De même, nous noterons et évaluerons le potentiel artistique et son développement depuis les jeux d'improvisations jusqu'à la représentation théâtrale, par :

- la dynamique corporelle par le corps en mouvement (aisance, tonicité, occupation dans l'espace, coordination) et le corps dans la communication et la relation (réponse gestuelle, regard, implication),

- la dynamique verbale par la voix (élocution, intonation, intensité) et par la verbalisation (fréquence, pertinence, implication),

- la dynamique émotionnelle (intentionnalité, cohérence, débordement) et la mobilisation des capacités cognitives (mémoire, concentration, compréhension, imagination).

Ces outils d'évaluation seront présentés sous forme de graphiques dans l'étude de cas. Appuierons notre travail d'analyse sur l'ensemble de ces résultats, afin de valider les effets didactiques de l'atelier.

c) l'évaluation du degré de satisfaction : le « cube harmonique »

Nous l'avons développé plus avant, le phénomène artistique est un processus dynamique selon le concept de l'art opératoire sur lequel nous fondons notre action, attestant ainsi des effets et pouvoirs de l'art.

Le « cube harmonique » est un outil spécifique qui valide ce concept et qui permet à la personne d'évaluer elle-même son degré de satisfaction en comparant son intention à sa production. Cette auto-évaluation résulte du rapport entre « je veux » et « je peux ».

Ainsi, le sujet va évaluer et quantifier à l'aide de graduations portées sur un cube les données suivantes :

- sur l'axe horizontal, ce qui lui semble « bon » et qui oriente son intention. Il mesure alors sa volonté initiale,
- Sur l'axe vertical, ce qui est « bien » pour lui, ce qu'il peut faire. Il mesure sa technique, son savoir-faire et la valeur qu'il lui donne,
- Sur la diagonale, l'axe de l'équilibre, il évalue ce qui est « beau ». Il mesure ainsi son goût et évalue son degré de satisfaction, indiquée par l'émotion qu'il en reçoit.

Nous aurons alors un schéma à trois dimensions présentant une géométrie plus ou moins harmonieuse selon le degré de satisfaction du sujet.

Cet outil logique et méthodique permet une analyse simple qui n'altère pas l'image du sujet qui s'auto-évalue et qui peut par le concept de « boucle de renforcement » l'aider à affermir sa position de sujet actif et autonome.

Le cube harmonique sera utilisé dans l'étude de cas et validera l'objectif de l'atelier-théâtre.

PARTIE -II-

Conditions du cours et critique de la pratique

CHAPITRE -I-

**La mise en place de l'atelier-théâtre au sein
du département de français à l'université
de Laghouat**

La deuxième partie de notre recherche consistera à déployer la pratique théâtrale proposée dans les dimensions qui lui confèrent sa spécificité : à savoir d'être adressée à des étudiants en difficulté à l'oral en français langue étrangère.

Ce chapitre est consacré à la description méthodologique et opérationnelle du projet de recherche. Pour ce faire, nous décrivons la stratégie de recherche selon ses origines, ses objectifs et son contexte d'utilisation. Nous précisons la population de référence et l'échantillon utilisé, puis le type d'instrumentation choisi pour la collecte des données.

1.1. Présentation du département de français de l'université de Laghouat

Le département de français a accueilli la première promotion au titre de l'année universitaire 2009-2010. La création de ce département s'inscrit dans le cadre de l'ouverture sur les langues étrangères, créée par le décret exécutif n° 10-198 en date du 25/08/2009, il prend en charge la formation des étudiants en langue française, sa particularité est bien l'accueil des étudiants qui viennent de trois villes du pays à savoir Laghouat, Djelfa et Ghardaïa.

1.2. Présentation des groupe-classes : échantillons

Nos groupe-classes échantillons sont des groupes d'étudiants ayant accumulés quatre semestres en F.L.E ; chaque groupe contient environ 16 étudiants, les groupes échantillons sont en majorité composés de filles uniquement un seul groupe qui contient deux garçons, ils viennent de plusieurs villes du pays en l'occurrence Laghouat, Djelfa et Ghardaïa. Après un entretien tenu avec certains de leurs professeurs des différents modules de français, il s'avère qu'ils souffrent de beaucoup de difficultés surtout à l'oral et cela est dû à leur parcours éducatif qui présente souvent des discontinuités d'apprentissage par manque de personnel spécialisé en français et aussi de par leur milieu socioculturel qui ne favorise pas également la manipulation de cette langue étrangère. Ils ajoutent que ceux là ont un certain niveau à l'écrit mais n'osent pas parler ou prendre la parole par inhibition et timidité.

1.3. Mise en place l'atelier au département de français de l'université.

Cet atelier-théâtre offrira aux apprenants de nombreuses possibilités d'expression, bien qu'il n'ait pas encore un lieu défini au sein de l'établissement, il demeure quand bien même un atelier actif travaillant au centre culturel Abdallah Benkeriou ou dans les amphithéâtres de l'université.

1.4. Besoins des apprenants et orientations de l'atelier.

Notre rôle de chercheur sera de mettre notre savoir-être et notre savoir-faire au service des apprenants. Nous mettrons l'accent sur la communication car les techniques artistiques n'ont ici de valeur que si elles sont acceptées, comprises et en adéquation avec le contexte culturel et social.

Il a été nécessaire pour l'aboutissement du projet de mettre en œuvre différentes actions :

- a) énoncer clairement l'objectif didactique de cette démarche et donc élaborer, en accord avec l'enseignant des groupe-classes ;
- b) organiser un plan de travail et déterminer le temps des actions. L'atelier a donc été planifié sur 14 semaines, 2 jours par semaine, de l'expression orale à la représentation théâtrale, permettant ainsi de rassembler les apprenants dans une réalisation commune ;
- c) déterminer les modalités d'action pour chaque atelier, c'est à dire :
 - énoncer un objectif global,
 - exposer le cheminement didactique et les sites d'action,
 - identifier les items,
 - établir la fiche d'observation,
 - formuler le bilan.

1.5. Les objectifs de l'atelier : investissement de chaque apprenant

Dans le cadre de cette recherche, notre travail consiste à créer les conditions optimales pour aider les apprenants à s'exprimer en F.L.E, à se dynamiser et les amener à se sentir en sécurité et responsable de leur apprentissage.

Le renforcement du Moi, de l'estime de soi, la redécouverte du plaisir et la dés-inhibition sont les objectifs de l'atelier-théâtre où chaque apprenant pourra exploiter son potentiel et s'exprimer librement en français langue étrangère.

1.6. La démarche didactique et dynamique du groupe.

1.6.1. Les modalités et orientations de prise en charge au sein du groupe

Le premier jour, tous les apprenants des groupe-classes sont conviés à la présentation du projet. La réunion a lieu à l'amphithéâtre du centre culturel où sera donnée la représentation théâtrale qui finalisera le travail.

Moi-même et l'enseignant appliquant nous nous présentons et leur exposons simplement le projet. Ils en seront les inspirateurs, les producteurs et les acteurs. Nous insistons sur le plaisir que nous avons à travailler avec eux, à découvrir leurs compétences en F.L.E à travers ce projet et nous leur souhaitons qu'ils y trouvent eux-mêmes plaisir et intérêt.

J'ai avec moi un petit enregistreur vocal, je leur propose de me dire, chacun à leur tour, leur prénom et leur nom s'ils le souhaitent, leur âge, leur situation de famille et dans quel expérience ils aimeraient s'engager. Je les laisse s'exprimer sans les interrompre et les rappelant à chaque fois d'essayer de s'exprimer en langue française.

Beaucoup se prêtent au jeu, éclatant de rire aux propos des uns et des autres, quelques uns répondent très brièvement et restent très réservés, beaucoup d'entre eux ne souhaitent pas parler, par timidité ou choix.

Je ne comprends pas leur propos exprimés en balbutiement mais je perçois des émotions diverses : plaisir, envie, fierté, sympathie, crainte, gêne. Au delà des mots, vient la rencontre et la relation s'établit.

Je leur propose alors de former des groupes de 5 ou 6, de réfléchir aux sujets qu'ils souhaitent aborder dans la pièce de théâtre, de tous s'exprimer et que, dans chaque groupe, un d'entre eux en rendant compte par écrit.

Les groupes se forment spontanément, par amitié, complicité.

Je suis très étonné dès le début par le sérieux avec lequel ils discutent peut être c'est dû au changement de lieu ou à la nature de l'activité elle-même.

Des leaders apparaissent, qui s'animent davantage et interpellent les autres.

L'intensité sonore s'amplifie. Elle vient de leur audace à s'exprimer, le rire libère les tensions et l'émotion qu'ils éprouvent au moment de se raconter devant les autres.

Je mesure l'importance que revêt pour eux cette opportunité d'expression.

La rencontre a duré deux heures, à l'issue de laquelle, j'ai pu réunir neuf pages d'écriture, signes de leur expression et de leur intérêt.

Je leur donne rendez-vous pour le lendemain afin d'établir avec chacun le planning de leur action.

Ainsi l'orientation et le ton de la création théâtral est donnée.

CHAPITRE -II-

Exposition de la pratique

Introduction :

Apprendre en créant et créer en apprenant est la dialectique motrice qui permet à une parole libre de circuler en fonction du seul objectif envisagé, prenant la forme d'un projet consenti ou contrat de départ passé entre les étudiants et l'enseignant.

Ce projet, la réalisation de la mise en scène d'une œuvre, canalise toutes les énergies en présence et donne leur justification aux exercices et aux échanges qui ont lieu dans le groupe.

Les apprentissages divers s'effectuent donc par la nécessité de résoudre les problèmes de tous ordres posés par le processus fait d'errances et de découvertes, impulsé par les limites incombant à l'objectif identifié aux exigences de la pratique théâtrale.

C'est dans cet espace de travail, atelier d'apprentissage et de création, que se développe un rapport vivant à la langue et au théâtre, surgi des relations scéniques et extra-scéniques produisant deux types de parole en co-présence permanente.

Ces derniers agissent l'un sur l'autre.

Le rapport d'action spécifique au théâtre permet aux apprenants de faire la rencontre de l'œuvre et d'en communiquer la vie. L'œuvre est donc le support moteur de la pratique en même temps que son objectif.

Le chapitre qui suit s'efforcera de mettre en évidence les axes donnant au cours proposé son mouvement original.

2.1. Depuis l'œuvre

Le théâtre qui a lieu dans les limites de ce cours consiste tout d'abord en la découverte d'un texte du répertoire, découverte vivante d'un texte vivant ; d'une œuvre donc.

Les rapports physiques qui vont se constituer à cette œuvre en feront jaillir l'esprit, que des spectateurs accueilleront comme le don des quelques mois de travail collectif passé à agir pour que ce texte soit incarné et ainsi révélé au plus juste de ce qu'il est.

Telle est l'exigence posée au départ au groupe d'acteurs et metteurs en scène débutants que constituent les étudiants futurs enseignants de F.L.E.

Le processus créatif a pour lieu unique l'œuvre choisie par l'enseignant C'est l'œuvre même qui constitue le bord et le fond de la pratique, sa justification profonde en même temps qu'elle donne l'impulsion sans cesse réitérée au travail qui lui est adressé.

Communiquer le rythme de l'œuvre ne peut se faire qu'en acceptant d'être traversé par elle, d'en devenir le passage vivant qui, ainsi que le dit Henri Maldiney, ne «dé-visage» pas :

« Si, dans une œuvre d'art, nous visons d'abord un objet, nous la désapproprions de son propre, comme nous dé-visageons- lui ôtant son visage - l'autre que notre regard s'objecte et fixe dans une identité close : nous nous arrogeons, par projection, la mesure pour n'avoir pas à endurer l'expression de son incommensurable être là. »¹

Le corps de l'acteur est bien ce passage vibrant et résonnant qui seul permet l'accès à l'œuvre en autorisant la rencontre dans un Être Avec et un Agir. L'acteur appartient à l'œuvre dans la mesure où il se met en rapport à elle. C'est pour lui le seul moyen d'accomplir ce qui est propre à son art d'interprète créateur, de faire œuvre aussi dans l'œuvre même :

« Une œuvre d'art est le là de sa propre ouverture ; par ailleurs nulle entrée.

“Qui n'appartient pas à l'œuvre comme origine ne fera jamais œuvre”. Cette parole de Maurice Blanchot ne concerne pas seulement l'artiste ; elle vaut pour toute rencontre avec l'œuvre. Qui n'appartient pas à l'œuvre comme origine n'y accèdera jamais. Toute présence passe à côté de l'œuvre d'art comme telle si elle n'est pas intégralement articulée à et par. ce qui est proprement son être œuvre. Or celui-ci n'a pas d'en deçà d'où il procède : il est son propre départ en vue de soi. »²

Il s'agit pour l'acteur de ne pas passer à côté de l'œuvre mais d'écouter ses inflexions et son rythme fondamental pour en être habité.

C'est cette juste relation au texte qui constitue la recherche essentielle du comédien toujours au risque de trop se projeter lui-même ou de croire à une maîtrise du texte qu'il objectiverait trop.

Ainsi que le préconisait Éléonora Duse il ne suffit pas d'insuffler une âme à des personnages ; il faut faire vivre des créatures substantielles en se donnant à l'œuvre et non en la ramenant à soi :

« Alors même que les plus grands - et comment ne pas songer à une Sarah Bernhardt ? - ne recherchent plus ou moins consciemment dans une pièce de théâtre qu'un rôle brillant où accuser tel ou tel effet pour lequel ils se savent particulièrement doués, Éléonora Duse ne veut, elle, qu'une œuvre à servir, où fondre sa personnalité pour le seul bénéfice de la pensée exprimée. Avec le merveilleux instinct de son humilité elle comprend que l'acteur, si

¹ Henri Maldiney, *Art et existence*, Paris, Klincksieck Esthétique, 1985, p. 7.

² Henri Maldiney, *Art et existence*, Paris, Klincksieck Esthétique, 1985, p. 241.

exceptionnel qu'il soit, et surtout par cela qu'il est exceptionnel, a le devoir de se donner à l'œuvre et non pas le droit de la ramener à soi. Il se mesure à elle et non pas elle à lui. Elle ne lui devient pas un moyen, mais une fin devant laquelle il a conscience que c'est lui seul le moyen. Ce que j'avance est si vrai qu'Éléonora Duse songea un moment à supprimer de l'affiche le nom des acteurs. »¹

Être à l'écoute de l'œuvre est la première condition pour qu'une rencontre effective se fasse entre l'interprète et l'auteur. Si l'acteur manque l'œuvre, celle-ci sait lui montrer qu'elle n'a pas été assez révélée, qu'elle ne peut résonner en lui et que l'instrumentiste dont parle Louis Jouvet n'a pas entendu la musique dont il s'agit vraiment :

« L'instrumentiste qui essaie de faire passer dans la musique tout ce qu'il éprouve lui-même, c'est proprement l'art du dilettante, celui qui veut se vider dans le texte, alors qu'il y a une musique qui existe objectivement. Debussy n'interprétait pas comme ça, il entendait plus. Il faut entendre respectueusement pendant qu'on joue. C'est ce que doit faire l'acteur. »²

Dans un premier temps les étudiants sont mis en présence d'un texte qu'ils essaient d'entendre.

Que ce soit Molière, Marivaux, Musset, Labiche, Sartre ou Ionesco, chaque auteur donne à entendre sa langue, assimilable à la musique singulière des sons et de l'ordre des mots qu'il a choisis.

Après l'écoute vient la seconde phase, celle du déchiffrement de la partition qu'est le texte pour l'acteur qui va poser sa voix dessus et qui va le comprendre physiquement dans son sens profond et dans ses sonorités afin de le transmettre.

La tâche ardue et complexe qui réunit le groupe d'étudiants deux fois par semaine pendant trois heures, prend son départ ici-même, à ce point précis de la rencontre avec une langue singulière, celle d'un auteur, dont ils vont découvrir sans cesse les écarts d'avec la langue usuelle.

En effet, la langue de l'auteur ne constitue pas un modèle et il faut l'appréhender dans ce qu'elle est, s'en approcher le plus possible afin de la ressentir et de lui donner vie sur la scène.

C'est après l'écoute attentive de la parole du texte à l'occasion des premières lectures que naissent peu à peu les désirs de tentatives d'interprétation et de mise en espace.

¹Edouard Shneider, *Éléonora Duse*, Paris, Bernard Grasset, 1925, p 151-152.

²Élisabeth Beautier-Castaing et Jean Hébrard, *op. cit.*, p. 81

La réalisation de la mise en scène et ce monde à faire, cette réalité de la fiction à construire, qui s'élabore pas à pas dans un processus guidé par l'errance, les tâtonnements et les trouvailles.

L'avancée dans le travail en rapport à l'œuvre est faite des risques de la recherche et de la confrontation permanente au sein du groupe.

C'est toujours dans cet esprit d'écoute de l'œuvre que les propositions d'interprétations sont discutées. Faire, voir, confronter, échanger : la parole est en action, sans cesse en mouvement au cœur de la pratique théâtrale composée de lectures, d'improvisations, d'ébauches d'interprétation et de discussions critiques.

Chaque acteur débutant est à la recherche de sa propre technique à partir de ce qu'il ressent individuellement de l'œuvre et dans sa relation de confrontation aux autres.

Ainsi naît un mouvement, gestuelle qui s'affirmera dans le temps avec l'accroissement de la compréhension profonde de l'œuvre et la conscience de la singularité de chaque présence en rapport à celle-ci.

L'enseignant est un regard et une écoute critiques et encourageants. Il n'impose aucun modèle mais pose l'exigence du public en termes de clarté, de justesse, de résonance de la langue et de sa prononciation correcte. La correction phonétique s'exerce de manière telle que la transmission des émotions n'en soit pas endommagée. La vocation de l'acteur n'est-elle pas de transmettre la beauté de l'œuvre dans sa globalité cohérente ? Sons, rythme, intonations ne peuvent être séparés des émotions transmises par les personnages puisqu'ils sont le personnage même, ce « poids de chair donné à un texte significatif. »¹ ainsi que le caractérise Jean-Jacques Bellot.

L'art de se représenter est aussi art de créer mais cette création a pour particularité de devoir tenir compte de la réalité de l'œuvre, ce qui implique la recherche d'une mesure des émotions de l'acteur, qui ne doit en aucun cas étouffer le personnage de sa propre vie. L'art de l'interprète se situe dans ce souci de rendre compte de la parole de l'auteur à travers les personnages qu'il incarne et la prudence s'associe au risque justifié afin de ne pas tomber dans le leurre de l'histrionisme. Il faut donc filtrer ses propres émotions afin de ne pas annexer le personnage.

¹ Jean-Jacques Bellot, « L'étrange intermède. Théâtre et formation », in *Le Français dans le Monde*, n° 176, avril 1983, p. 60.

Pour Constantin Stanislavski, il s'agit de « faire vivre ce qui est caché derrière les mots » :

« Cet art de représenter doit être considéré comme un art de création. C'est ce que nous faisons de l'œuvre du dramaturge. Nous faisons vivre ce qui est caché derrière les mots, nous faisons passer nos propres pensées dans le langage de l'auteur et nous établissons nos propres rapports avec les personnages de la pièce. Tous les matériaux que nous recevons de l'auteur et du metteur en scène se trouvent filtrés à travers notre personnalité et complétés par notre imagination. Cette matière première de base finit par faire partie de nous, spirituellement et même physiquement, nos émotions sont sincères et il s'ensuit une véritable activité créatrice. Tout cela est intimement lié au contenu de la pièce. »¹

En cet art de donner vie, l'aboutissement de la recherche des étudiants acteurs car le travail ne devient crédible que lorsque cette mimesis de la vie insufflée au personnage confère son véritable caractère vivant à l'œuvre représentée.

Pour cela, il reste à découvrir soi-même les techniques qui permettent la transmutation des phrases gisant sur le papier en matière animée.

Ainsi que le préconise Louis Juvet, il faut partir du texte, « proférer et mâcher » pour que l'action s'invente :

« C'est par la profération seule que l'action naît, que l'œuvre commence à vivre physiquement pour les acteurs et le spectateur. L'acteur mâche les phrases et les incorpore à ses sentiments par cet exercice physique, par cette fécondation artificielle peut-être mais nécessaire pour que la pièce passe à la vie, qu'elle quitte l'état larvaire de l'impression, l'état embryonnaire des gestes, où elle se trouve sur le papier. »²

Incorporer le texte par sa mastication, qu'il aille féconder quelque chose en soi et qu'il redonne du vivant en action et de la vérité.

Si l'opération semble simple, elle n'en est pas moins mystérieuse. Est-il possible de déterminer précisément ce que la profération d'un texte fait résonner en soi ? Apparemment non, mais qu'importe ! Seul l'effet produit par l'émotion concerne l'acteur et le public ; et cette émotion ne peut exister que par la justesse de l'action créative en rapport au texte. Il s'agit ici d'une vérité issue de la sincérité d'un ressentir qui ne s'explique pas.

¹ Constantin Stanislavski, *La formation de l'acteur*, Paris, Pygmalion, 1986, p. 34.

² Louis Juvet, *Le comédien désincarné*, Paris, Flammarion, 1954, p. 162-163.

Il faut passer par l'acte physique, incantatoire, psalmodique afin que se produise l'action. Celle-ci est ignorée préalablement et doit naître par des impulsions que donne le texte et qui excluent toute volonté. Donc, se laisser habiter, traverser par l'énergie des phrases, se perdre dans le texte, en épouser le sens profond, devenir medium afin que le personnage et l'auteur parlent et agissent en soi.

Des praticiens et penseurs du théâtre apportent sur ce point quelques précisions :

Pour Augusto Boal, le travail de l'acteur consiste à briser sa personnalité pour aller à la recherche dans sa personne, des éléments émotionnels qui permettent l'invention du personnage.

L'ego de l'acteur est donc obstacle à son interprétation sensible et celui-ci doit travailler à se rapprocher de son être profond, de son inconscient.

C'est cette liberté, ce vide créé qui permet la naissance de la personnalité du personnage. La personne de l'acteur est ce qui nourrit sa création. Le travail de répétition - mastication du texte tel que le préconise Louis Jovet - a certainement aussi pour effet de créer un vide psychique qui met l'acteur en plus grande proximité à son inconscient, ceci augmentant sa capacité de créer de nouvelles images et actions.

De son côté Constantin Stanislavski propose, avec sa définition de la mémoire émotive, une explication créant des analogies entre ce qu'évoque le personnage et ce qu'a pu éprouver l'acteur dans sa propre vie, dans ses désirs ou dans ses actes .

Quel que soit le type d'approche, le dénominateur commun est la nécessité de produire une action par un ressenti permettant à l'acteur de ne pas plaquer des simulacres d'émotion sur un texte dit, et de vivre les répliques au lieu de les réciter sans qu'une rencontre au niveau profond soit faite.

L'accent de vérité du ton de l'acteur veut qu'il n'imité pas - dans l'acception mimétique du terme *imitation* - une représentation abstraite qu'il aurait de son personnage, mais qu'il le représente en faisant venir en présence l'essence commune au personnage et à la personne du comédien, qui a pu délimiter les conditions physiques internes de son personnage et en ordonner l'expérience par le rapport singulier qu'il entretient au texte.

Le travail théâtral puise dans la conception aristotélicienne de la mimesis dans la mesure où imiter n'est pas copier les apparences mais faire émerger les forces créatrices qui produisent ces apparences.

Toute représentation fausse de l'acteur qui ne passe pas par le chemin du senti authentique du texte entraîne un jeu mécanique où abondent stéréotypes, illustrations et grimaces : jeu de copiage de la réalité plutôt que réelle mimesis.

La vie donnée au texte à travers le personnage est manifeste quand ce dernier s'anime d'une volonté qui l'occupe au détriment de celle de l'acteur qui s'oublie :

« Le concept fondamental pour l'acteur n'est pas l'Être du personnage mais le Vouloir. »¹

Cette volonté, telle que la définit Augusto Boal est traduite dans le travail théâtral par la concrétion de l'idée ou volonté concrète qui permet à l'action d'exister dans une transcendance où l'émotion de l'acteur rencontre celle du public par le biais du personnage :

« C'est la concrétion, la volonté du but qui rendent la volonté théâtrale. Pourtant ce but et cette volonté tout en devant être concrets doivent en même temps posséder une signification transcendante. »²

2.2.Description commentée des conditions structurantes et des phases de la pratique théâtrale

La pratique théâtrale qui s'invente dans le rapport dynamique à une œuvre du répertoire français trouve son originalité grâce aux conditions qui la structurent et qui dépendent du fait que cette pratique s'adresse à des étudiants plus ou moins débutant en français et en théâtre se situant dans une découverte artistique et théâtrale.

Il s'agit d'une forme théâtrale spécifique puisque associée à des conditions d'ordre à la fois pédagogique et esthétique que nous tenterons d'exposer dans cette partie.

2.2.1.Les 10 conditions structurantes

2.2.1.1Un contrat de départ

Dès la première rencontre avec l'enseignant est présenté et discuté le propos du cours de théâtre qui pose la nécessité d'un engagement des étudiants à réaliser collectivement la mise en scène d'une pièce française qui sera donnée publiquement en clôture de semestre.

Ce contrat de départ met en évidence un projet de travail dont les obligations fondamentales en termes de responsabilisation et de participation sont posées dès le début et constituent le lien entre l'enseignant et les étudiants ainsi qu'entre les étudiants eux-mêmes.

C'est grâce à ce cadre posé dès le départ que va pouvoir s'organiser une grande

¹ Augusto Boal, *Jeux pour acteurs et non acteurs, pratique du théâtre de l'opprimé*, Paris, La Découverte, 1985, p. 64.

² Augusto Boal, *op. cit.*, p. 66.

flexibilité ultérieure dans la manière dont le projet sera mené à bien par le collectif d'étudiants aidé par le pédagogue. Le contrat de départ détermine des limites matérielles n'ayant rien à voir avec l'apprentissage lui-même qui a lieu grâce aux impulsions que génèrent ces limites.

Les étudiants ont d'ores et déjà la possibilité d'accepter ou de refuser ces premières exigences de la pratique théâtrale qui met l'accent sur la tâche à réaliser dans le mouvement d'un processus qui reste à inventer collectivement.

2.2.1.2. Un groupe constitué d'une quinzaine d'étudiants

Ce cours a été proposé pour la première fois en octobre 2014 - premier semestre – au département de français de l'université de Laghouat. Il s'adressait à des étudiants ayant déjà acquis quatre semestres de français.

Les étudiants intéressés prenaient contact directement avec l'enseignant qui limitait le nombre d'inscriptions à 18, afin d'atteindre l'effectif idéal de 15, en cas de quelques défections. Une liste d'attente était également prévue.

Le groupe définitif oscillait entre 15 et 16, un travail de théâtre intensif et efficace pouvant difficilement dépasser ce nombre si l'on veut donner toute l'attention individuelle nécessaire aux étudiants.

Le seul critère de sélection était l'ordre d'inscription des apprenants, sélection numérique donc, n'ayant aucun rapport avec les différences de niveau existant entre les étudiants, concernant leur compétence de communication qui variait considérablement.

Ces différences de niveau d'expression en langue française sont dynamisantes dans la mesure où elles permettent aux étudiants en difficulté de se hisser au niveau des plus avancés, et on constate qu'en fin de parcours, tous les étudiants sont devenus compréhensibles (sauf exception rarissime).

C'est le désir des apprenants et leur motivation de départ qui permet à la pédagogie proposée d'exister dans des termes relationnels où le choix et le libre arbitre ont leur part.

Les étudiants se déterminent pour ce cours en sachant que l'objectif final est de créer un spectacle, ce qui entraîne une sélection d'apprenants sensibilisés, pour diverses raisons, à l'expression dramatique bien qu'étant pour la plupart débutants en théâtre.

Selon que les étudiants étaient spécialistes de français ou non, les motivations théâtrales, langagières et culturelles coexistaient dans des rapports complexes pour ce qui concerne ces étudiants futurs enseignants du F.L.E.

En effet, les premiers semestres de français sont essentiellement consacrés surtout à l'enseignement de la grammaire et de la littérature et laissent peu de place à l'expression libérée de la parole dans les cours de pratique de l'oral.

Le recrutement se compose d'un mélange d'étudiants à forte sensibilité artistique, souhaitant développer leurs capacités expressives et créatives et d'étudiants voulant pratiquer leur français dans un cadre moins conventionnel qui favorise l'expression libre, celle-ci garantissant une grande quantité d'échanges langagiers.

Les quatre semestres de français pré-requis ne représentent qu'une norme abstraite puisque les évaluations ou tests qui ont permis aux étudiants de s'inscrire dans ce nouveau cours ne rendent pas compte de leur compétence de communication réelle. Il s'agit de questionnaires à choix multiples ou d'exercices portant sur des éléments de la langue ne permettant pas de juger de façon valide l'expression globale de l'étudiant en langue étrangère.

La compréhension des apprenants est en général correcte mais la capacité communicative varie énormément selon les individus censés être du même niveau d'après les critères de l'institution.

C'est l'éventail du choix des cours qui permet aux étudiants de répondre à leurs besoins langagiers et culturels en fonction de leur désir de s'exprimer plus ou moins librement, et ceci facilite leur responsabilisation dans la structuration de leur apprentissage.

Une liste d'inscription est ensuite ouverte au secrétariat du département de français et, ce sont les premiers inscrits qui sont retenus.

Lorsque l'information n'est pas suffisante, l'enseignant lui-même passe dans les classes concernées.

La possibilité de faire du théâtre ne figure pas officiellement sur les plans de formation des licences de français en Algérie.

Lorsque la liste est complétée, les 16 étudiants inscrits sont informés d'une première réunion avec l'enseignant où est distribuée une feuille explicative déterminant les limites du contrat de départ.

Les étudiants sont prévenus de la nécessité d'un engagement total puisqu'il s'agit d'un travail collectif responsabilisant chacun.

Un tour de table a lieu permettant aux étudiants de se présenter : ville d'origine, intérêts universitaires, etc.

Puis des fiches sont remplies où les apprenants répondent à la question : pourquoi avez-vous choisi ce cours et quelles sont vos activités favorites ?

L'analyse de ces informations ne permet pas d'établir des statistiques très précises, mais, sur la totalité des 63 étudiants interrogés en deux ans - toutes les fiches sont prises en compte sans sélection de contenu - on constate que :

- 06 ont déjà fait du théâtre d'enfant ;
- 44 ont un intérêt pour l'expression théâtrale même et 20 ne manifestent pas cet intérêt ;
- 56 désirent explicitement améliorer leur expression en français et insistent sur la prononciation et le lexique ;
- 18 expriment le souhait de découvrir une autre culture ;
- 48 veulent avoir une expérience de groupe, pour le plaisir des échanges et la diminution de la peur de s'exprimer devant un public ;
- 18 mentionnent le désir d'un autre style de pédagogie ;
- 05 ont une autre pratique artistique (musique, chant) et 49 ont une simple sensibilité à la culture ;
- Ils mettent l'accent sur l'intérêt de découvrir une œuvre.

Ces fiches tendraient à montrer que chaque étudiant a des motivations multiples et peut se ranger dans plusieurs des huit rubriques dégagées. L'attrait pour le perfectionnement de la parole est associé à des intérêts d'ordre esthétique et à des désirs d'expression artistique existant déjà ou non dans d'autres domaines, puisque certains étudiants pratiquent la musique et le chant.

Une faible partie d'entre eux a déjà fait du théâtre et tous s'intéressent à l'expression dramatique pour des raisons parfois mêlées, allant de la langue à la civilisation en passant par l'intérêt pour le travail d'acteur, la désinhibition, le texte dramatique ou le changement de style de pédagogie.

Le plus important peut-être, n'est-il pas de constater qu'existent des attentes et des désirs d'expression ? Cela passe manifestement par la participation à une expérience nouvelle pour les étudiants désireux d'associer l'apprentissage de la langue et de la culture française à un vécu personnel au sein d'une pratique qui les engage en tant qu'êtres doués de sensibilité. Cette sensibilité tout comme le désir de parole, n'existent-ils pas dans la culture algérienne comme dans celle que les apprenants rencontrent ? Pour la plupart d'entre eux, l'expression théâtrale et la libération de la parole relèvent de cette nécessité de ne pas couper l'apprentissage de la langue et de la culture de leur propre besoin d'expression.

La conclusion de l'analyse de ces informations apportées par les apprenants en début de semestre est la multiplicité ainsi que la co-présence de motivations diverses pouvant s'harmoniser au cœur d'une pratique pédagogique qui privilégie l'expression dans ses aspects communicatif et esthétique.

Dès la première rencontre des apprenants du groupe hétérogène, on peut constater que les échanges se font « naturellement » en français à l'intérieur comme à l'extérieur des cours, puisqu'il y a nécessité d'être compris.

Pour ce qui est du groupe, la parole française utilisée en cours est bien sûr abandonnée après. La nécessité moins urgente de communiquer dans la langue cible rend les échanges moins naturels entre les étudiants. L'arabe dialectal est quelques fois employé en cours pendant le travail en petits groupes, la spontanéité de la communication au fil du travail de répétition faisant oublier aux étudiants livrés à eux-mêmes pendant un certain temps, qu'ils sont en cours de français. Le retour au grand groupe avec présence de l'enseignant permet de revenir sans difficulté à la langue française et de maintenir une authenticité d'échanges liée aux nécessités du dialogue faisant progresser le travail collectif.

2.2.1.3. Un espace

Le lieu du cours de théâtre doit être assez vaste afin de permettre une liberté de mouvements ainsi qu'un confort relatif pour que puissent s'effectuer des exercices au sol.

Il doit également être en mesure d'accueillir un certain nombre de spectateurs à l'occasion des répétitions publiques ou des spectacles.

Le centre culturel Abdallah Benkeriou de Laghouat avait mis à la disposition du cours une grande salle avec scène en haricot courant le long du mur du fond, au parterre couvert en bois.

C'est le public qui se déplaçait en milieu et fin de semestres pour voir les étudiants dans leur lieu de travail.

L'avantage considérable de cela réside dans le fait que la mise en scène de la pièce permettait une utilisation de tout l'espace de la salle et les déplacements sur scène et dont le public pouvait être calculé de manière très précise.

La scène en plancher, assez étroite mais occupant toute la largeur de l'amphithéâtre, bénéficiait d'un prolongement mobile à l'avant, sorte de passerelle, rapprochant les acteurs occupant la scène du public et augmentant ainsi les possibilités de mouvement.

La salle entière - scène + parterre - était aussi totalement investie par les acteurs qui sillonnaient le public parfois et jouaient sur les deux niveaux de spectateurs - haut et bas - afin d'entraîner ces derniers dans la dynamique de la représentation.

Cette variation des positions dans l'espace générait une participation très chaleureuse des spectateurs sans cesse surpris par les lieux des diverses interventions.

En guise d'exemple, *Scapin*, depuis la salle parvenait à faire taper des pieds le public pour effrayer Géronte enfermé dans son sac, mimant ainsi l'équipe de soldats menaçants imaginés par le valet qui bastonne son maître. Entraîné par l'acteur au milieu de ses rangs, le public participait au jeu avec enthousiasme.

Ce théâtre au cœur du public n'est pas une nouveauté mais il permettait une proximité stimulante pour les acteurs qui renforçaient encore la convention du spectacle en faisant agir le public dans la représentation. C'était parfois *Géronte* qui allait s'asseoir au milieu du public pour se plaindre : « Ah ! c'est la douleur qui me trouble l'esprit ». Et le : « mais que diable allait-il faire dans cette galère ? » bien connu, était répété de différents lieux, naviguant ainsi de la salle à la scène, prenant le public à témoin en l'enroulant dans le leitmotiv, l'incluant ainsi dans le rythme de la parole scénique.

Pour *Huis clos* au contraire, le public représentait l'inaccessible monde des vivants à qui l'on s'adresse tout de même. La scène était donc utilisée en tant que limite. Tout au bord de la scène *Estelle* mime le meurtre de son enfant : « il y avait un balcon au-dessus „un lac. J'ai apporté une grosse pierre. », ou encore Estelle cherche à pousser *Inès* hors de scène :

« Estelle, je t'en supplie, garde-moi. Pas dans le couloir, ne me jette pas dans le couloir ! ».

L'espace était partie prenante de la mise en scène et jouait un rôle différent selon les pièces.

Le jeu de l'amour et du hasard était à l'instar des *Fourberies de Scapin*, une sorte de mise en mouvement du texte qui exploitait tous les possibles de l'espace sans souci de réalisme dans la mesure où une phrase pouvait être commencée à un bout de la salle et se terminer à l'autre extrémité sans que la concentration et la présence de l'acteur en soient affectées.

Cette élasticité du rapport parole-gestualité/espace, suscitait une dimension créative particulière, et les étudiants pouvaient inventer là de multiples modalités. Lisette suivant sa maîtresse en colère, les deux femmes parcouraient toute la salle en ménageant quelques arrêts brusques : *Sylvia* : « Mais encore une fois de quoi vous mêlez-vous ? Pourquoi répondre de mes sentiments ? » *Lisette* : « C'est que j'ai cru que, dans cette occasion-ci, vos sentiments ressembleraient à ceux de tout le monde. ».

L'échange des deux personnages s'effectue dans un véritable tourbillon qui donne dès le début la dimension spatiale de la pièce dans un parti-pris de représentation où la scène se prolonge dans la salle.

L'importance du lieu de travail est fondamentale autant pour des raisons de mise en scène, ou mise en espace, que pour les échauffements, les exercices d'improvisation et les discussions.

Ceux-ci pouvaient prendre place sur la moquette, les chaises étant déplaçables, ou sur la scène dont le plancher assurait un contact agréable. Les échanges avaient lieu également assis sur des chaises ou assis en cercle au sol et sur la scène.

La variation des lieux d'intervention permet de dynamiser les relations multi-directionnelles en décentralisant la place particulière attribuée généralement à l'enseignant.

Les étudiants ont à investir pleinement cet espace qui est leur, et cela leur donne un sentiment de confiance, développant la prise de risques et les initiatives utiles à un travail créatif.

La parole est également stimulée par la liberté de mouvement et les échanges existent à plusieurs niveaux pour différentes sortes de tâches, entre étudiants et entre étudiants et enseignant, dans un mouvement relationnel continu et sans cesse différent.

Le cours se voit transformé en espace ouvert où le public est accueilli à plusieurs reprises pendant le semestre, à l'occasion des répétitions publiques, des spectacles, et des quelques dernières répétitions générales. Les étudiants prenaient ainsi l'habitude d'un regard

extérieur porté sur eux, et cela les aidait à acquérir de la confiance tout en prenant la vraie mesure de la vocation publique de l'acte théâtral.

Ce lieu, bien éclairé, muni de rideaux pouvait accueillir environ quatre cents cinquante personnes et où étaient apportées les costumes et le décor que les étudiants disposaient selon les exigences de la mise en scène seulement la veille du spectacle, lors de la répétition dans les lieux, qui était leur contact physique avec l'espace qu'ils devraient investir le lendemain.

En effet, cette difficulté rendait nécessaire une première visite au centre culturel en début de semestre afin que les étudiants puissent visualiser le lieu dans lequel ils auraient à transporter leur décor et leur mise en scène. Celle-ci ne pouvait pas, pour ces raisons, être réalisée en fonction du lieu de manière très élaborée, et cette impossibilité était compensée par davantage d'improvisation, l'essentiel étant que les étudiants se sentent libres dans cet espace et puissent communiquer leur joie de jouer leurs personnages.

Malgré ces inconvénients importants au niveau de l'exploitation créative de l'espace dans la mise en scène représentée, le Centre Rencontre offrait l'avantage d'être un lieu de travail qui se transformait en lieu d'accueil pour nos étudiants, grâce aux organisateurs qui leur donnaient toutes les facilités pour des répétitions en dehors des cours. Les décors pouvaient également y être préparés et de nombreux éléments étaient même prêtés : parasol, table, tabourets, bûches de bois, grille, vaisselle, etc.

La mise en espace du texte était pensée dans ce cadre, à une échelle plus petite, et le décor prévu pour. Un exemple précis à ce sujet est le travail de décor réalisé sur de très longues toiles que les étudiants avaient peintes à l'occasion de la mise en scène du *Voyage de Monsieur Perrichon*, immense train avec fenêtres que les étudiants décollaient du mur en fin d'acte I et « faisaient marcher » en laissant dépasser leurs têtes par les issues et en avançant, effectuant ainsi plusieurs passages dans le public.

L'effet réussi le premier soir du spectacle, donna une impression plus étriquée, quand, pour des raisons de priorité donnée aux programmes culturels du centre, la salle fut occupée une semaine avant le spectacle, et ce dernier dût être produit à l'un des amphis de l'université en milieu d'après-midi, avec très peu de spectateurs à la seconde représentation.

Ici se confirme l'importance d'avoir un lieu réservé au cours pouvant accueillir le public, car l'énorme travail de préparation de la pièce ne doit pas être dévalorisé, ce qui entraînerait une déception des participants ayant mis tant d'enthousiasme dans les efforts qui les ont conduits à la gratification finale du spectacle.

Pour ce qui concerne le travail de répétitions, le centre culturel était pleinement suffisant au niveau des exercices corporels et d'improvisation. Les discussions aussi pouvaient être menées sans aucune forme de gêne.

La pratique théâtrale proposée s'inventant des dans conditions spécifiques puisqu'il s'agit d'une pédagogie, la question reste posée de la qualité du lieu dans lequel peut se situer ce travail, à savoir : équipement en lumière, scène, etc. afin qu'il soit pris en considération dans la singularité de ce qu'il propose et qu'il puisse bénéficier des facilités utiles à son bon déroulement.

En travaillant ainsi leur mouvement en fonction de l'espace global de la salle, les étudiants acquéraient une grande force dans leur interprétation et les quelques appréhensions liées à cette très grande proximité du public se convertissaient rapidement en stimulation et plaisir de jouer, dans cette relation magique et empathique au spectateur.

2.2.1.4.Des temps

Pour des raisons administratives, le cours de théâtre ne pouvait pas dépasser une heure trente.

Les deux séances hebdomadaires du mardi et du jeudi ne suffisaient pas à résoudre tous les problèmes de langue ou de jeu d'acteur qui se posaient aux étudiants et ces derniers venaient souvent consulter l'enseignant lorsqu'il était disponible. Ils pouvaient, grâce à quelques conseils supplémentaires, améliorer leur travail de répétition autonome et se présentaient au cours en ayant déjà beaucoup fait avancer leur scène. Le choix du mardi et du jeudi permettait des plages de répétition entre les cours, sans l'enseignant donc, nécessaires au renforcement de l'autogestion des apprenants qui pouvaient mieux confronter le résultat de leurs efforts par la suite et poser des questions précises à l'enseignant à partir de difficultés rencontrées singulièrement.

Cette dynamique de travail des groupes d'étudiants qui répètent leur scène particulière en-dehors du grand groupe est fondamentale pour la dynamique générale du travail.

L'inconvénient de la durée trop courte des séances résidait dans le manque de temps en fin de semestre pour répéter toute la pièce en « filage » (sans interruption), et faire l'échauffement préalable ainsi que les discussions critiques -les pièces durant en moyenne entre une heure et quart et une heure trente.

Par contre si les deux séances hebdomadaires du mardi et du jeudi étaient chacune de trois heures, cela permettrait un accomplissement normal du travail où, la pièce une fois répétée - *Le voyage de Monsieur Perrichon* durait deux heures - il restait assez de temps pour discuter, et reprendre immédiatement les parties les plus faibles de l'interprétation. Ainsi qu'à l'université de Laghouat, les étudiants avaient largement le temps de faire progresser leur travail de façon autonome entre les heures de cours.

La réalisation du projet esthétique et pédagogique s'effectue en deux étapes qui constituent des échéances offrant chacune la possibilité de rencontrer le public.

Les douze semaines de cours sont coupées en deux, et au bout de la sixième, est programmée une répétition publique tenant lieu de première évaluation pour l'enseignant, où les étudiants vont montrer l'état de leur travail jusqu'à ce jour, en jouant quelques scènes de façon non chronologique. Ces scènes sont précédées de présentations orales dans lesquelles les étudiants situent l'action et présentent leurs personnages, afin que le public puisse suivre.

Cette répétition publique est un premier contact avec des spectateurs et permet de diminuer le trac que la représentation finale peut susciter en familiarisant les apprenants avec cette dimension jusqu'alors inconnue.

À la suite de cette première présentation, un débat s'instaure avec le public qui fait part de ses remarques, et les étudiants peuvent avoir des échanges spontanés à partir de ce qu'ils ont réalisé et qui a pris une signification nouvelle pour eux. Cela les engage par une valorisation de leur parole.

La répétition publique est organisée pendant les heures de cours, dans le lieu même de travail quotidien, et n'accueille généralement qu'une trentaine de spectateurs composés d'enseignants intéressés par l'approche et d'étudiants curieux. Elle permet de relancer la motivation et objective une première expérience théâtrale réelle.

La deuxième échéance prévue- les représentations finales - mobilise de plus en plus les étudiants au niveau de leur autonomisation en créant la nécessité de la mise au point du spectacle clôturant la pratique au terme du semestre.

Cette nécessité extra-pédagogique, dans la mesure où elle se tourne vers l'extériorité qu'est le public, joue un rôle stimulant pour la pédagogie elle-même puisque l'on assiste, pendant les six dernières semaines, à une intensification du travail directement liée à la prise de conscience d'une solidarité du groupe pour parvenir à l'aboutissement du projet.

Le texte étant à peu près intégré à partir de la 8^e semaine, le jeu d'acteur et la mise en scène s'élaborent avec plus de précision et de force, dans des rapports devenus plus étroits qui responsabilisent chaque étudiant au niveau de sa participation.

Ces deux échéances temporelles et publiques doivent être absolument respectées car elles constituent le pivot de la pratique grâce à la motivation et à la gratification qu'elles suscitent.

Ce cadrage temporel est nécessaire au travail créatif et pédagogique afin de le situer dans des limites permettant l'impulsion des efforts qui font progresser la tâche à accomplir. Ces efforts doivent se mesurer, le cas échéant, à l'extériorité d'un regard pour trouver leur véritable sens.

Il permet également aux apprenants de ressentir par l'expérience la partie du chemin qu'ils ont parcourue et celle qui reste à parcourir.

Suite à la répétition publique, on constate une autocritique et une autocorrection très considérables après la vision du film vidéo réalisé à cette occasion.

Les deux représentations finales sont en même temps la récompense de ce travail exigeant autant d'implication que de persévérance, auquel un public chaleureux d'environ cent cinquante personnes en moyenne vient régulièrement faire écho.

Les échéances temporelles, prenant la forme de présentations publiques, canalisent l'énergie des acteurs débutants en leur offrant la possibilité de ressentir les émotions et les tensions inhérentes à l'acte théâtral, dont l'absence serait un détournement du sens profond des efforts réalisés depuis le début du semestre.

Il est évident qu'après douze semaines effectives de cours, le résultat ne saurait prétendre à aucune perfection, beaucoup plus de temps étant nécessaire pour venir à bout de toutes les erreurs de prononciation et pour améliorer le jeu d'acteur ainsi que la mise en scène.

Le propos n'étant pas professionnel mais pédagogique, le spectacle est présenté comme l'arrêt d'un processus de travail limité temporellement et réalisé dans des conditions spécifiques également évoquées.

Quel que soit le rythme de travail des différents groupes selon les semestres, il est fondamental de respecter les échéances prévues dans le contrat de départ, le plus important étant le travail théâtral et langagier effectif réalisé par les apprenants au cours de cette pratique leur conférant un vécu de la parole.

La manière dont cette expérience singulière et collective se réalise est plus importante que le résultat final, représentant la clôture symbolique d'un processus limité dans le temps, mais qui respecte la nature vivante du théâtre en ne le condamnant pas à un exercice confidentiel.

2.2.1.5. Le choix de l'œuvre

L'œuvre est présentée aux étudiants dès la première réunion. Elle est choisie arbitrairement par l'enseignant car les expériences des chercheurs en ce domaine montrent toutes deux que, lorsqu'on demande aux étudiants quelles sont leurs préférences théâtrales, ils n'évoquent que la, ou les quelques pièces qu'ils connaissent ou dont ils ont entendu parler.

C'est à l'enseignant que revient le rôle de réfléchir à la pièce à proposer, et d'inclure ce choix dans le contrat de départ que les étudiants sont libres d'accepter ou de refuser s'il ne leur convient pas.

La pièce est une découverte à faire, un univers à rencontrer, que les étudiants auront à incarner, à investir de leur sensibilité d'interprètes.

Les critères de ce choix sont divers et changent au fil des différentes réalisations. En effet, les conditions de durée, de genre, de difficulté de langue ou de structure dramatique, jouent dans des dimensions qui peuvent devenir compensatoires dans la mesure où une pièce contemporaine peut en même temps être écrite dans une langue plus accessible alors que sa mise en situation sera plus elliptique au niveau de ce qu'indiquent les didascalies, ou encore être d'une durée trop longue ou trop courte selon le cas.

Les obstacles structuraux ou lexicaux de la langue du XVII^e ou du XVIII^e siècle ne sont pas infranchissables et les étudiants arrivent très vite à la compréhension de ces structures en les comparant aux formes équivalentes modernes qui leur sont données par l'enseignant afin qu'ils mesurent bien ces écarts.

Les situations dramatiques fortes et le sens comique de Molière permettent de ne pas reculer devant la longueur de chaque acte, et la finesse et la fraîcheur de la langue de Marivaux compensent des effets comiques moins accentués.

La longueur des répliques des *Caprices de Marianne* ou de *George Dandin* n'était pas rédhibitoire non plus et a même permis aux étudiants de se surpasser dans la difficile interprétation de monologues occupant parfois une page ou plus de leur livre.

Pour *La cantatrice chauve*, *l'absurde* pouvait représenter une difficulté de compréhension globale de la pièce, certains étudiants ne pouvant rencontrer là aucun esprit commun à leur culture.

Mais ce qui fait l'enrichissement possible des étudiants n'est-il pas justement cette capacité de s'ouvrir à ce qui n'est pas de l'ordre du connu pour eux et d'amorcer ainsi une rencontre singulière que nul ne peut prédire ?

Le rapport à la langue littéraire théâtralisée est de toute façon unique puisque c'est la fonction poétique de la parole qui est ici dominante. L'œuvre est abordée comme une énergie, un rythme, dont l'interprète doit être traversé s'il veut en assurer la représentation. C'est elle qui donne l'impulsion du mouvement de mise en scène et du jeu d'acteur et ce n'est pas seulement des structures ou des mots que sa matière transmet, mais au-delà d'eux, toutes les émotions qu'ils transportent et qui les transportent.

C'est cette fonction poétique de la langue qui est stimulante pour les apprenants et qui leur donne le sentiment de partir à la conquête de l'inconnu de l'œuvre, de ses surprises à identifier et à savourer dans les écarts d'avec une norme abstraite ou une langue aplatie et soi-disant mise à portée, dont le simplisme ne stimulerait aucun désir de parole d'interprète.

Le système intermédiaire des apprenants est confronté à cette réalité vivante et émouvante de la langue originale de l'œuvre en dépit de toute limite d'époque, les émotions étant présentes quel que soit le siècle. Les difficultés réelles que représentent le lexique inhabituel ou les structures archaïques sont à franchir et non à éviter. Car chaque œuvre ne présente-t-elle pas ses difficultés intrinsèques, que l'étudiant doit rencontrer en même temps qu'il rencontre la parole d'un auteur, chargée d'implicite, de connotations, de présupposés et de bonheurs d'expression et de sonorités ?

Ce n'est pas une appropriation de cette parole qui est faite, mais un accès qui se forge grâce à un travail théâtral où a lieu l'intégration du texte par le corps de l'acteur qui ainsi, pourra le transmettre au niveau d'un senti.

Il est toujours difficile à l'enseignant de savoir dans quelle mesure exactement s'effectue cette compréhension profonde demandant de nombreuses répétitions. La persévérance dans les efforts et l'évolution de l'invention des situations ainsi que du jeu d'acteur, montrent si cet accès a été réalisé ou non, et rien ne sera abouti tant que ne surgira pas une force de véritable rencontre émanant de l'interprétation.

Qu'il s'agisse de Molière, Marivaux, Musset, Labiche, Sartre ou Ionesco, l'œuvre est à approcher dans sa singularité par la singularité de chaque sensibilité qui tentera d'en avoir l'écoute la plus affinée.

Même s'ils sont séparés de quelques siècles d'évolution linguistique et culturelle, c'est toujours de la parole théâtrale dont il est question et celle-ci porte sa propre personnalité en tant que parole d'auteur, d'univers qui transcende son propre temps et le nôtre, sinon comment pourrions-nous encore être enchantés par Labiche, rire à Molière et apprécier Marivaux ou Musset ?

C'est l'intérêt global de l'œuvre qui est à prendre en compte et non une des dimensions qui la caractériserait, comme son époque, son genre ou son style. Tous ces paramètres interviennent en même temps. Ils présentent des difficultés langagières et théâtrales qui sont à franchir au cours de l'apprentissage.

Le texte est considéré comme un foyer d'où partent toutes les questions des apprenants qui sont aidés par l'enseignant dans leurs résolutions diverses, de la compréhension à la transmission.

Ces questions recouvrent les domaines de la culture et de la langue dans leur articulation à l'esprit de l'œuvre qui n'est pas réductible à une suite de structures grammaticales et de lexique nouveau à reproduire par la suite. Ces éléments sont élucidés et intégrés par l'acteur dans la rencontre du rythme de l'œuvre et de la matière musicale des mots et des phrases en liaison à une gestuelle.

La parole théâtrale n'est pas découpée et s'inscrit dans la représentation qui invente son propre langage de formes, de sons et de mouvements. La répétition intensive du texte aboutit à une incarnation du continuum de la parole et non de ses éléments séparés.

Chaque pièce pose ses propres problèmes à résoudre dans l'action du jeu d'acteur, de sa diction, et de la mise en scène.

En guise d'exemple *Les fourberies de Scapin* - première pièce donnée au département de français de Laghouat - avait été choisie par l'enseignant pour des raisons de force des situations dramatiques comiques, de vitesse d'échanges de répliques entre les personnages permettant un rythme vif d'interventions des étudiants, de possibilités de développer un jeu d'acteurs très corporel et parfois exagéré. Les difficultés langagières dues à l'époque ont été très rapidement franchies et les étudiants ont été heureux de découvrir et d'interpréter la force de la langue et le génie des situations d'un des plus grands dramaturges qu'ait produit la culture française.

Huis clos avait été choisi au contraire pour sa langue contemporaine, pour l'intérêt que suscitait Sartre et l'existentialisme, également parce que *Huis-clos* était étudié en littérature dans le département et que cela permettait des rencontres possibles avec d'autres étudiants et enseignants.

L'on pourrait continuer ainsi à évoquer les multiples raisons justifiant le choix de chaque pièce qui offre sa qualité de langue et de situations à articuler. Chaque décision est un risque à prendre qui met en jeu les capacités des étudiants à « s'approprier à » cette œuvre en donnant vie aux multiples relations entre les personnages et aux situations physiques imaginées à partir du texte.

Ce risque met en évidence la quantité de travail qui s'impose afin que soient franchies les difficultés diverses au fur et à mesure de l'avancée dans la pièce.

L'œuvre est découverte progressivement dans ses subtilités et ses surprises qui stimulent l'intérêt des étudiants jusqu'au terme de leurs efforts.

Ainsi, elle n'est pas illustrée par le jeu mais véritablement vécue au cours des phases du processus qui se caractérise avant tout par un rapport d'action physique à la phrase, rapport théâtral et non linguistique ou littéraire.

Selon les auteurs, les situations sont plus ou moins porteuses pour le comédien qui doit alors investir plus de temps dans leur invention. Le jeu d'acteur est lié à la compréhension profonde de l'œuvre qu'ont les acteurs. C'est pour cette raison que l'interprétation évolue jusqu'au terme du semestre, durée nécessaire à ce qu'une rencontre enrichissante de l'étudiant avec l'œuvre soit réalisée, dans le syncrétisme de tous les paramètres permettant une réussite de la représentation.

Les apprenants sont mis en présence d'auteurs choisis par l'enseignant qui se pose chaque fois la question d'une trop grande difficulté d'accès pour des étudiants n'ayant que quelques semestres de français à leur actif et pratiquement aucune expérience théâtrale.

Jusqu'à ce jour, l'accueil fait aux représentations a montré que les paris tenus avaient été gagnés.

De la comédie au théâtre romantique, en passant par la satire sociale et le théâtre de l'absurde, les différentes paroles dramatiques ont été abordées avec le même enthousiasme.

D'autres tentatives restent à faire au niveau de la tragédie et de la parole versifiée. L'attirance pour un théâtre comique est néanmoins visible et prédispose favorablement étudiants et public, qui peuvent établir une rencontre par le rire sous-jacent de l'œuvre.

Mais l'émotion était également présente dans le public à la représentation des *Caprices de Marianne* où les étudiants ont défendu formidablement leurs personnages dans les très longues répliques poétiques qui caractérisent l'œuvre. On constate aussi que la diversité des cultures d'origines n'affecte en rien le rapport créatif au texte. Le champ d'investigation du répertoire reste ouvert.

L'approche théâtrale proposée est régénérée chaque semestre par l'expérience dynamique d'une parole d'auteur nouvelle, à rencontrer et à transmettre après un long travail fait d'exigences multiples qui placent les étudiants face à leur responsabilité de créateurs soucieux d'une interprétation qui servira l'œuvre au mieux.

2.2.1.6. Relais des personnages et découpage de la pièce

Afin qu'il n'y ait pas de grands rôles et de petits rôles, chaque étudiant doit interpréter plusieurs personnages.

En plus d'une participation maximale des membres du groupe tout au long de la pièce grâce à une équité dans la quantité de texte à travailler, ce principe permet une meilleure appréhension de l'œuvre. La mise en scène est conçue dans un relais au cœur des personnages: les acteurs jouant le même rôle se remplacent au cours de la représentation. Le parti-pris est expliqué au public avant le spectacle où chaque personnage présente la manière dont il sera vêtu afin que les spectateurs puissent le reconnaître sur le corps de différents acteurs.

Par exemple : M. Perrichon portera un pantalon rayé et une veste noire, M^{me} Perrichon une robe bleue à pois blancs, Henriette une robe claire à col blanc, Armand une veste noire et une cravate rouge, Daniel une veste claire et une pochette rose, etc.

Le repérage étant fait, les spectateurs ne s'étonneront pas des différences de taille ainsi que de l'immobilisation soudaine et de la disparition d'un personnage en train d'être relayé par un autre comédien.

Selon les nécessités de la pièce, les transitions se font de manière simultanée - plusieurs personnages sont relayés en même temps à la fin d'un acte ou d'une scène - ou progressivement : le jeu continue et un acteur soudain s'immobilise tandis qu'un autre vient le remplacer en prenant la même posture et poursuit le mouvement pendant que l'autre s'éclipse discrètement.

Ce procédé, sur lequel repose toute la dynamique de jeu, permet aux apprenants de travailler profondément plusieurs personnages en faisant l'effort d'interpréter également ceux

qui représenteraient plus de difficulté pour eux. Cet exercice donne de très bons résultats dans la mesure où il permet d'approfondir la recherche de l'interprétation et de comparer les différents styles des acteurs qui ne doivent pas chercher à s'imiter mais au contraire à personnaliser leur interprétation en tenant compte de l'énergie contenue dans le rôle.

Des discussions de groupes du même personnage peuvent s'établir, où sont confrontées les diverses opinions, afin d'éviter tout contre-sens visible dû à une lecture insuffisante du texte.

La liberté d'interprétation est requise à partir du moment où les étudiants ont pu reconnaître l'essence commune du personnage présente dans l'œuvre.

Ce travail nécessite une grande écoute et une observation attentive des actions et situations inventées au fil des répétitions où chaque apprenant manifeste sa solidarité aux autres en participant aux discussions critiques et en apportant de nouvelles propositions qui font progresser le travail collectif concernant chacun au plus près.

Ce procédé de relais d'acteurs au sein des personnages entraîne un découpage du texte ainsi réparti dans le groupe selon les désirs de chaque étudiant.

Une première répartition des rôles s'effectue lors d'un tour de table où les étudiants se déterminent pour des personnages mineurs ou majeurs - la pièce n'étant pas encore complètement connue, c'est le hasard qui fait les choses tout d'abord. Puis, un second tour de table permet à ceux qui ont hérité de petits rôles d'en choisir de plus conséquents, jusqu'à répartition de tous les rôles et satisfaction des étudiants quant à leur quantité de texte.

Un équilibre se réalise ainsi progressivement grâce au groupe capable de répondre aux doléances et aux désirs de chaque étudiant en rectifiant les inégalités qui pourraient se présenter.

Ce principe, on ne peut plus démocratique, est très apprécié dans la mesure où, dès le départ, aucune différence n'est faite entre apprenants de niveau d'expression plus ou moins avancé.

L'esprit de la pratique proposée est de donner à chacun la même chance de pouvoir travailler et d'arriver à un résultat satisfaisant en fin de semestre.

Cette pédagogie de la participation maximale et permanente tout au long de la réalisation de la mise en scène entraîne une ambiance de travail très autonome et solidaire et l'on constate une nette progression de la soudure du groupe au fil des semaines ainsi qu'un plaisir grandissant de travailler ensemble.

En plus de la responsabilisation et de la démocratie qui en découlent, l'avantage de cette répartition des rôles et du découpage consécutif du texte réside dans le pouvoir du groupe de résoudre des problèmes de dernière heure -en cas d'absence ou de maladie d'un étudiant - en effectuant une rapide division du rôle entre plusieurs apprenants. Les nouvelles parties à apprendre ne sont pas très longues pour chaque volontaire qui accepte de compenser ainsi la défection.

Cette dimension de flexibilité du procédé permet également à certains étudiants trop ambitieux au départ de réduire leur rôle et d'en proposer une part à d'autres désireux d'augmenter leur participation en quittant une certaine timidité.

Les rôles sont abordés avec désir dans la mesure où ce sont les apprenants qui les choisissent au cours du découpage de la pièce réalisé collectivement. Ce facteur choix est fondamental pour l'esprit du travail qui vise au maximum d'autonomisation et d'implication pour que la prise en charge de l'apprentissage passant par un rapport singulier à l'œuvre dans une organisation collective, puisse pleinement se réaliser.

Le découpage du texte s'effectue de différentes manières selon la structure de la pièce et l'effectif des étudiants.

Pour que les étudiants puissent commencer à travailler en même temps par petits groupes autonomes, il est souhaitable d'adapter la réalité du nombre d'apprenants à la constitution de ces groupes afin que chacun puisse y trouver une place. Selon les nécessités de ce principe, la pièce est divisée en parties ou selon les scènes de manière chronologique ou non.

La suite du travail progressera par étapes jusqu'à ce que l'ensemble soit complété et constitue le continuum de la mise en scène.

Un travail linéaire du texte n'est pas toujours favorable à cette organisation motrice et parfois les étudiants abordent dès le début, des scènes de la fin de la pièce. Il faut pour cela que les lectures aient été suffisantes pour qu'ils soient capables de comprendre l'action au point de leur intervention.

Lorsque l'œuvre le permet, le travail peut s'amorcer dans une chronologie jusqu'à épuisement de l'effectif d'étudiants.

L'opération est parfois difficile et ne peut réussir qu'avec la coopération des participants qui en perçoivent les avantages pour tous. Certains, se sentant désavantagés par l'interprétation d'un petit rôle, trouvent satisfaction par la suite, lorsqu'un renouvellement de cette organisation pour une deuxième attribution de rôles, leur permettra de compenser un début modeste par une contribution ultérieure plus importante.

La motivation des groupes existe tout au long de la pièce dans la mesure où les étudiants sont toujours concernés et interviennent à différents niveaux de l'action en incarnant divers personnages.

Le travail par petits groupes - chronologique ou non - étant amorcé, le cours peut prendre son rythme normal de plages de recherche autonomes suivies de démonstrations au grand groupe ainsi que de discussions stimulées par le travail réalisé, à modifier ou à conserver, selon le jugement de l'ensemble des apprenants faisant office de metteur en scène collectif.

La création de petits groupes de travail permet aux apprenants de se réunir facilement en-dehors des cours pour faire progresser leur travail.

On constate une plus grande difficulté lorsque les scènes à pratiquer requièrent un trop grand nombre d'étudiants à la fois (cf. *Le voyage de Monsieur Perrichon*).

Les réunions sont alors rendues plus problématiques et ce fait peut être facteur de ralentissement de la dynamique du travail autonome.

Pour *George Dandin* au contraire, les petits groupes ont très bien fonctionné dès le départ et la pièce a bénéficié très tôt d'un bon rythme général sans partie affaiblissant l'ensemble à cause d'un manque de travail à l'extérieur des cours.

Quelle que soit la difficulté, c'est le groupe de participants qui la résout après l'avoir explicitée.

Le travail de jeu d'acteur et de mise en scène progresse dans les aléas des problèmes inhérents à toute organisation collective et selon les exigences de la réalité des personnes et des moyens. Le découpage du texte favorise la dynamique de groupe en permettant que se multiplient les échanges en classe et hors de la classe.

L'abord de plusieurs personnages donne aux étudiants une compréhension physique de l'œuvre dans sa complexité. L'observation et l'écoute qu'ils ont des interprétations diverses qui sont proposées par chaque participant est un enseignement important qui se passe d'explications. Observer, ressentir et agir sont les mots clé de la pratique théâtrale qui permet aux étudiants de développer leur sensibilité singulière dans un contexte favorisant représenté par le groupe, médiateur et constructeur.

Certaines pièces, comme *La cantatrice chauve*, permettraient au découpage du texte d'être utilisé très créativement et de constituer l'intérêt central de la mise en scène.

Par exemple, la première réplique de M^{me} Smith était partagée entre cinq acteurs et actrices dont les têtes émergeaient des trous d'un tissu, disant chacun une phrase et composant ainsi un monstre à plusieurs têtes s'adressant à un M. Smith impassible qui continue la lecture d'un journal.

Plus loin, un autre groupe du même personnage féminin prend le relais mais cette fois-ci, sept M^{me} Smith sont assises sur des chaises alignées et, tout en tricotant, prennent à tour de rôle la parole :

M^{me} Smith :

1. Mary a bien cuit les pommes de terre cette fois-ci.
2. La dernière fois, elle ne les avait pas bien fait cuire.
3. Je ne les aime que lorsqu'elles sont bien cuites. Etc.

« La tragédie du langage », telle que Ionesco l'exprime à travers ses antipersonnages, se prêtait parfaitement à une mise en scène qui, tout en respectant le texte prenait des libertés quant à sa distribution aux acteurs.

Lorsque la disproportion de la quantité de texte dit par M^{me} Smith se réduit, les couples des Martin et des Smith sont interprétés de façon normale, avec des transitions par groupes ou progressives selon les nécessités du jeu qui se poursuit dans différents endroits de la salle, l'attention des spectateurs étant chaque fois déplacée.

Des possibilités multiples existent grâce à ce principe qui a pour intérêt de maintenir une participation de tous les apprenants en donnant à la mise en scène un caractère spécifique.

L'avantage apparaissant aussi pour d'autres pièces, réside dans le fait que les personnages ainsi relayés ne souffrent pas d'une hyper-psychologisation de l'interprétation. Cela favorise la valorisation de la parole du texte par des voix d'acteurs prêtées aux divers personnages inventés par l'auteur.

La question peut être posée quant à la justification théâtrale de ce parti-pris d'origine pédagogique puisqu'il permet, contrairement au théâtre habituel, qu'il n'y ait pas de grands et de petits rôles mais des interventions en perpétuel roulement d'acteurs abordant plusieurs personnages.

La rencontre de la pédagogie et du théâtre donne forcément un caractère spécifique à la forme théâtrale qui en surgit et qui reste portée par l'espoir de transmettre au public solidaire de l'expérience, la parole d'une œuvre.

2.2.1.7. La dynamique du groupe

Le groupe constitué par les apprenants et l'enseignant est un lieu relationnel permettant au travail d'être réalisé.

Il n'est pas objet d'identification comme cela peut advenir dans une classe de type traditionnel où l'enseignant crée un rapport de face à face avec l'élève ; il est espace transitionnel créateur de médiations multiples.

Il est, avec le texte de la pièce, le moyen de constituer des rapports singuliers : il place l'étudiant dans une position de socialité et de travail effectif.

Le groupe permet ce transfert d'autorité car il responsabilise totalement l'étudiant qui en fait partie en tant qu'unité active, et le situe face à ses initiatives, ses critiques et ses décisions quant à l'évolution de son propre travail et de celui de l'ensemble des étudiants.

Dans le cas de la pratique proposée, c'est le groupe qui tient lieu de metteur en scène collectif et non l'enseignant.

La satisfaction d'être complètement responsable du résultat d'un travail est un facteur important de la motivation de chacun. L'implication de chaque apprenant dans le collectif qui se solidarise de plus en plus au fur et à mesure que la mise en scène avance, suscite un rapport adulte à la tâche à réaliser.

Dès le début du semestre, le travail d'échauffement, les exercices d'éveil à une sensorialité et les improvisations, mettent les étudiants en rapport les uns avec les autres en constituant des petits groupes dont la composition se modifie, afin qu'il n'y ait pas fixation affective mais au contraire rencontre de tous les participants selon des formations qui varient au cours des trois heures de séance.

Des exercices de présentation individuelle, réaliste ou imaginée lors d'improvisations, permettent aussi de placer l'individu face au groupe public qui l'aide à dépasser les inhibitions de la prise de parole par son écoute attentive.

Plus tard, lorsqu'est effectué le découpage de la pièce, de petits groupes se constituent de façon plus stable afin de commencer le travail d'interprétation par scènes ou par extraits de la pièce.

Puis les étudiants constitueront de nouveaux groupes pour la suite du travail jusqu'à l'accomplissement final de la mise en scène.

Le groupe est le lieu d'écoute de la parole scénique et non scénique ainsi que le regard critique et encourageant sur toutes les propositions faites par les apprenants. Il offre un retour qui permet à chacun de se situer dans l'ensemble de la réalisation de la tâche à accomplir et instaure un dialogue permanent dont les modalités interlocutoires varient : entre apprenants, entre apprenants et enseignant, entre apprenants et public.

C'est parce qu'il est ce lieu d'écoute que le groupe impulse la parole des étudiants en leur donnant une sécurité de réception positive, qui élimine les peurs et entraîne une désinhibition orale et gestuelle.

Le fait d'accepter que l'expression soit imparfaite contribue au désir d'améliorer la qualité de la parole chez l'étudiant et seule l'ambiance de travail dans le groupe peut encourager chaque participant dans sa progression.

Le groupe est également le lieu des négociations puisque l'avancée dans le travail de mise en scène est liée à des échanges permanents qui décideront des orientations à prendre et des améliorations à apporter.

Le mouvement de la pratique théâtrale participe des rapports dynamiques entre grand groupe et petits groupes. Ces derniers travaillent aussi de manière autonome ou avec l'aide de l'enseignant qui circule de groupe en groupe selon les demandes.

Puis, des réunions de tous les groupes se font. Le grand groupe se reconstitue et un autre style de travail a lieu, où peuvent se coordonner les diverses interprétations dans le déroulement de la mise en scène et où peuvent prendre place des critiques d'ordre général.

La démonstration du travail de chaque groupe au grand groupe, qui donne son opinion et fait de nouvelles propositions si nécessaire, est très stimulante pour les acteurs car le grand groupe joue à ce moment-là le rôle du public et du metteur en scène.

Des critiques très particulières peuvent être faites qui sont écoutées attentivement et retenues si les comédiens les ressentent comme pertinentes.

Il ne s'agit pas de quitter la dépendance de l'enseignant pour tomber dans la dépendance du groupe. Celui-ci est une réserve d'énergie qui doit jouer positivement en diminuant le pouvoir du professeur et non son importance.

Pour qu'il y ait lieu de parole et pour que la parole ait lieu, l'espace intermédiaire qu'incarne le groupe doit pouvoir permettre à l'apprenant de se construire dans la direction de son autonomie en régulant les affects au bénéfice de l'aspect fonctionnel du travail à partager et des apprentissages à réaliser.

Le groupe protège et stimule en même temps lorsqu'il joue son véritable rôle de lieu médian, favorisant la prise de risque langagière et gestuelle requise par le travail de nature créative.

Selon les moments, les aléas de la pratique, peuvent s'harmoniser en directivité et non-directivité du groupe-classe composé par l'enseignant et les apprenants.

Certains étudiants peuvent s'instituer en leaders, d'autres en suiveurs. La vigilance de l'enseignant quant à ces phénomènes inhérents à tous les groupes, permet d'équilibrer les modes relationnels par une attitude positive toujours favorable à la désinhibition des plus timides et à la maintenance de l'acceptation de l'autre dans sa différence.

Les interventions se font toujours au nom du travail qui permet de ne pas tomber dans des problèmes d'ordre affectif mais d'intégrer ceux-ci à la recherche et aux apprentissages effectués dans le cadre du groupe-classe qui répartit les plaisirs et les frustrations.

L'affectif est reconnu mais c'est le fonctionnel qui doit l'emporter, dans le respect de la diversité des cultures et des personnalités.

Le groupe est ce lieu-support de l'autonomie qui s'acquiert, où peut s'expérimenter l'union jamais parfaite du principe de plaisir et du principe de réalité, et où peuvent prendre place la recherche et la découverte de sa propre voie après considération de modèles.

Le travail de groupe continue librement en-dehors des heures de cours et ce type d'organisation autonome est fondamental pour le rythme de la progression de la pratique.

Après avoir pleinement joué son rôle de médiateur pendant les douze semaines d'un travail exigeant, la vocation du groupe de plus en plus solidarisé et chargé émotionnellement, est de se dissoudre.

Les spectacles qui clôturent le semestre sont le témoignage des apprentissages effectués dans l'espace du groupe et de sa dynamique singulière : la fête a lieu, ritualisant la fin d'un processus ainsi que le début d'un rapport plus autonome des étudiants au travail qu'ils doivent accomplir pour la prise en charge de leur apprentissage dans la langue nouvelle.

Le groupe-classe a pu progressivement devenir groupe de théâtre en faisant tout ce chemin, conduit par l'exigence du travail canalisant les énergies et les démultipliant, grâce à la nature des échanges qui se sont progressivement construits librement dans les limites du contrat de départ, et dans les multiples médiations générées par la tâche collective à réaliser.

Les mouvements du groupe créant la dynamique relationnelle et la communication au sein du collectif, jouent de la même manière selon que le groupe est homogène ou hétérogène.

On constate néanmoins des différences d'ordre langagier qui entraînent une plus grande solidarité basée sur une nécessité de communiquer en français chez le groupe hétérogène. Les étudiants, relativement isolés dans le contexte français, mettent encore plus d'enthousiasme à créer des échanges.

L'expérience théâtrale permet à ses participants de se réunir autour d'un travail intensif et par la même occasion leur offre la possibilité d'une action dirigée vers la société qu'ils sont en train de découvrir et dans laquelle ils peuvent - à leur manière - prendre la parole.

2.2.1.8. Pas de moyens financiers attribués

L'évolution de la pratique théâtrale au cours des cinq dernières années a montré qu'il était préférable de ne solliciter aucune aide matérielle pour la réalisation de la mise en scène afin que la prise en charge du travail créatif par les étudiants soit totale.

Trouver comment fabriquer costumes et décors sans budget accordé par l'institution, est un moyen de permettre un effort d'imagination plus grand, entraînant une implication collective encore plus conséquente.

Les recherches de costumes et de décors sont une action de plus à effectuer par les individus actifs au sein du groupe et matérialisent le désir d'avancer dans la progression de l'ensemble du travail.

La première mise en scène réalisée au département de français de l'université de Laghouat, *Les fourberies de Scapin*, avait été aidée par une petite subvention de dix milles dinars algériens avec lesquels furent achetés des tissus de différentes teintes. Des costumes d'une couleur par personnage, permirent de créer des repères simples pour le public qui associait Scapin à l'orange, Géronte au noir, Argante au vert foncé, Octave au vert clair, etc. Les acteurs se relayaient ainsi, chaque costume sommairement taillé, pouvant être facilement doublé.

Ce symbolisme trop rudimentaire dû à un parti-pris lié au maigre budget accordé, s'avéra finalement plus limitatif que stimulant et l'enseignant décida de se passer de toute aide pour la mise en scène de *Huis clos*.

Mis face à un nouveau problème à résoudre par eux-mêmes, les étudiants apportèrent des vêtements divers, qui une veste, qui un pantalon, etc. et un ensemble se constitua dans une cohérence offrant plus de richesse et d'originalité que pour la pièce de l'année précédente. Les décors restaient néanmoins très modestes et symboliques puisque devant tenir compte « des moyens de bord ».

Les apprenants firent une recherche de costumes et purent emprunter de longues robes, des pantalons et des gilets aisément associables à l'époque.

Afin de pouvoir changer très rapidement de costumes, le principe retenu pour tous les étudiants - les filles interprétant souvent des rôles masculins - était le port d'une base vestimentaire noire composée de collants et d'un tee shirt.

En effet, n'ayant pas accès aux coulisses pour des raisons particulières, les étudiants devaient se changer très rapidement dans des endroits discrets mais qui restaient à la vue du public.

Le fait de ne pas avoir de projecteurs à disposition entraînait une forme théâtrale spécifique qui incluait la salle dans son espace scénique et qui ne pouvait ménager aucun «effets spéciaux ».

Ce parti-pris de la contribution volontaire des étudiants en matière de costumes fut maintenu au département de français de Laghouat et fonctionna avec succès, les recherches s'avérant toujours très fructueuses.

En se cotisant entre 20 et 30 dinars chacun, les étudiants pouvaient également acheter du papier crépon pour améliorer leur habillage et peindre un décor en général fixé sur le mur sous forme de panneaux changeant selon les actes.

Une très grande imagination put se développer dans cette précarité de moyens et, à l'exception de *La cantatrice chauve* jouée dans le dépouillement quasi-total, les trois pièces qui furent réalisées de 2014 à 2015 furent dotées de décors inventifs - notamment *Le voyage de Monsieur Perrichon* grâce à un travail de peinture sur des toiles de plastic de différentes couleurs qui permirent de confectionner un train et ses fenêtres ouvertes, les Alpes sur fond de ciel bleu, etc., et de constituer des parures pour les chaises transformées en divan.

Le port de costumes doit être présent très tôt dans le travail car dès leur apparition le théâtre prend une dimension plus concrète et plus jouissive. Les étudiants sont généralement aidés par le complément physique de la caractérisation de leur personnage.

Les changements de rôles sont mieux perçus et le rapport à la fiction se voit renforcé ainsi que le désir de jeu qui permet d'être autre en continuant d'être soi-même.

Chaque mise en scène est une aventure dans laquelle tout doit être inventé par les apprenants, et qui dépend des trouvailles et des possibilités de chaque groupe. Cette approche entraîne un très grand enthousiasme et les préparations de décors se font sur propositions individuelles ou par petits groupes d'étudiants.

Le travail ainsi réparti se coordonne et l'émulation crée un phénomène de contribution spontanée extrêmement impliquant et motivant pour les apprenants qui associent le travail du texte aux conditions réelles des situations matérielles de l'emploi de la parole des personnages qu'ils incarnent.

La modeste participation financière nécessaire à ce minimum de décors et de costumes est acceptée avec plaisir et donne, à plus forte raison, le sentiment d'une totale prise en charge de ce que le groupe produira.

Ici également, les exigences du travail pédagogique interfèrent avec celles que poserait une troupe de théâtre en matière de moyens pour une mise en scène.

Cette différence n'ôte pas à la pratique son sens dramatique réel mais confère à la spécificité de l'entreprise l'énergie d'un théâtre pauvre qui privilégie les efforts et la participation des membres du groupe.

Le résultat est forcément imprévisible. Il reste néanmoins lié à la manière dont les étudiants se sont organisés pour mener à bien leur tâche et à l'esprit dans lequel s'est déroulé le travail.

2.2.1.9. La formation de l'enseignant

Les plages de travail autonome ainsi que l'esprit de recherche-découverte encouragé dans la classe déplacent le pouvoir de l'enseignant. Celui-ci devient le point de cristallisation autour duquel se produisent les processus de formation de groupes.

Lorsque des difficultés se présentent, l'enseignant propose plusieurs solutions et incite les autres membres du groupe à en faire de même afin que soit créé un climat démocratique où la parole de chacun puisse être entendue. Ce sera l'ensemble des apprenants qui ultérieurement prendra la décision finale concernant tel type d'interprétation, telle orientation à donner à la mise en scène ou encore tel costume ou décor à utiliser.

L'enseignant laisse les petits groupes se composer librement et donne les consignes de temps de travail, de type d'exercices à réaliser. Il indique ses critères d'évaluation en fonction de la participation au travail collectif et aux exigences théâtrales en matière de diction, d'originalité d'interprétation¹.

Sa contribution au groupe est réelle en permettant à celui-ci de rencontrer certaines techniques dramatiques. Elle organise le déroulement du travail en étant à l'écoute de ce qui advient au fur et à mesure de l'avancée toujours imprévisible et évite de se mêler de trop près aux activités d'élaboration.

L'enseignant doit être capable de discerner quand les corrections sont pertinentes ou non.

Ces corrections seront rares dans les multiples échanges langagiers qui ont lieu au cours des discussions et des improvisations afin de maintenir leur authenticité et leur spontanéité, et beaucoup plus systématiques dès que sera abordée la parole du texte.

¹ Les étudiants sont informés dès le début du semestre des critères d'évaluation du travail théâtral, qui répondent aux exigences de la pratique elle-même. Ils concernent la participation et la performance (cf. annexes 1 et 3). Ils prennent en compte le processus de l'apprentissage et l'aboutissement des efforts en deux temps : - six premières semaines (25 %) + répétition publique (25 %) ; - six dernières semaines (25 %) + représentations finales (25 %). Le travail considérable accompli par les apprenants au cours de leur progression individuelle dans le cadre du groupe très solidarisé, entraîne un phénomène de nivellement par le haut où les plus faibles linguistiquement se hissent au niveau des plus avancés. Les critères langagiers ne sont pas les seuls considérés et s'associent au jeu d'acteur, à la participation active au sein du groupe, l'assiduité (essentielle dans la mesure où chaque étudiant est responsabilisé par rapport au travail collectif). En général, la première évaluation permet de « prendre la température » du travail du groupe. Cette première impression ne se dément pas par la suite, et les résultats obtenus permettent d'attribuer de très bonnes notes. La note finale -sauf exception- se résume à une note de groupe. Si la participation de l'ensemble des apprenants a été maximale, la performance donne d'excellents résultats et les progressions individuelles méritent le même traitement. De 2014 à 2015 les notes furent : - « A » (entre 16 et 20) ou « B » (entre 12 et 16). La note est considérée comme soutien du travail et ne représente pas de coercition ; l'intérêt et la nature de la pratique constituent un enjeu personnel plus fondamental pour les étudiants.

Ce rôle actif de l'enseignant intervient fortement au niveau des structures, des buts, et de l'attitude positive de confiance dans les productions des individus, des petits groupes et du grand groupe. Il est interlocuteur permanent et permet la centration sur la tâche à réaliser, ce qui génère un climat social qui régule la perception des participants entre eux ainsi que leur comportement.

La responsabilité du travail et de son résultat est partagée par le groupe et l'enseignant incluse.

Être un regard et une écoute n'empêche pas évidemment l'enseignant de prendre la parole mais son intervention ne doit pas être envahissante car à ce moment-là le « feed back » des apprenants, sous forme d'objections, de remarques, de questions ou de contre-propositions, diminuerait.

La proximité et l'empathie que requièrent le travail langagier et théâtral ne doivent pas être confondues avec identification ou fusion. En effet pour transmettre des connaissances, la pédagogie tient compte du plan émotionnel chez l'apprenant et l'enseignant, sans pour cela oublier le plan fonctionnel qui doit être toujours posé comme exigence première.

Le pédagogue est une aide à l'autonomie. Il donne des occasions à l'étudiant d'augmenter ses initiatives et d'élucider son vécu en lui apportant des informations et des corrections dans un esprit de coude à coude guidant le travail à réaliser.

La motivation ainsi mise en jeu démystifie le pouvoir du pédagogue tout en assurant sa responsabilité de gardien de l'ordre symbolique. Il est le témoin de la règle posée par le contrat de départ et maintient cette exigence rassurante pour les apprenants qui ainsi ne perdent pas le sens de la nécessité de leurs obligations.

L'enseignant est ce médiateur et ce catalyseur qui met les étudiants face à leurs responsabilités de prendre en charge leur propre apprentissage sans occulter pour autant le fait de sa compétence de détentrice d'un savoir. Ce savoir n'est pas transmis d'une manière traditionnelle et doit être vécu corporellement grâce à la découverte qu'en fera chaque participant. C'est à l'enseignant que revient la prérogative de créer les conditions favorables à ce qu'une découverte puisse être réalisée, partant de l'étudiant lui-même et de ses capacités créatives.

Tous les exercices proposés par l'enseignant sont vécus singulièrement par chaque apprenant et en toute liberté dans leur réalisation. Ils représentent une modélisation qui est toujours à personnaliser dont il faut savoir utiliser le point de départ pour aboutir à sa propre recherche liée à son propre ressentir.

Le cours de théâtre présent a été proposé pour la première fois au département de français à l'université de Laghouat à l'automne 2014. Chaque nouveau groupe, selon les semestres et la pièce proposée, a permis la progression de la réflexion de la pédagogie quant à la co-présence de tous les paramètres intervenant dynamiquement dans la pratique. Celle-ci, à aucun moment, ne met le théâtre au service de la langue qui s'apprendrait en considérant l'œuvre comme moyen d'apprentissage de structures, de lexique ou de prononciation.

Ces apprentissages existent dans le lieu de l'œuvre comprise comme un ensemble, une globalité représentative de la globalité de la langue en action au cœur des échanges entre personnages.

L'esprit du théâtre peut être ainsi conservé, et le fait de débiter dans une langue ne prive pas les apprenants d'un rapport au texte qui perdrait sa véritable nature dramatique et créative.

La communication intense suscitée par l'intérêt de leur tâche permet aux étudiants d'entretenir des échanges permanents et spontanés entre eux et avec le pédagogue. Un apprentissage se réalise ici également grâce aux conditions créées par le but à atteindre, qui stimulent une parole naturelle en liaison avec des motivations réelles.

Les deux types d'intervention orale et gestuelle des paroles scénique et non scénique mettent les étudiants dans des situations de liberté liées à des contraintes inhérentes au contrat de départ.

C'est parce que les apprenants acceptent au début de réaliser une mise en scène, qu'ils pourront échanger comme ils le font et qu'ils aborderont l'œuvre d'une manière authentiquement théâtrale tout en étant débutants.

L'enseignant doit avoir le souci constant de maintenir une ambiance de travail telle que ne soit jamais perdue l'exigence théâtrale.

La rencontre de la pédagogie et du théâtre permet d'inventer une forme théâtrale qui a ses lois propres, compte tenu des débutants en langue et en théâtre à qui elle est adressée, mais cela ne veut pas dire que le théâtre en soit annexé pour autant.

L'interférence des deux types de parole évoqués permet une libération bénéfique des échanges langagiers non contraints par des corrections inhibantes et d'autre part une exigence de prononciation avec correction phonétique, rythmique et mélodique, de la parole du texte, écrit pour être compris et transmis à un public.

C'est à ces deux niveaux que l'ensemble de la pratique existe. Ils sont mêlés et agissent l'un sur l'autre dans des rapports difficilement quantifiables sur une durée de douze semaines seulement.

2.2.1.10. La présence du public

Pour que le théâtre ne reste pas au stade de simple exercice, le résultat des trois mois de travail effectif réalisé doit être montré à un public. Celui-ci vient manifester sa présence solidaire à deux reprises : lors de la répétition publique donnée après six semaines de travail et en clôture de semestre où deux représentations ont lieu.

Il constitue la motivation suprême pour les étudiants et sa présence est continuellement induite dans le travail.

La découverte du public impulse un enthousiasme important pour les apprenants qui prennent la mesure de la nature de leur travail de répétition grâce au retour que leur renvoie le public par ses rires ou ses diverses réactions.

On constate que la parole devient beaucoup plus claire et articulée en présence du public. La nécessité de communiquer l'œuvre et à travers l'œuvre, décuple les possibilités des étudiants qui rencontrent l'interlocuteur privilégié permettant que la pédagogie soit transgressée.

Même s'il est averti et solidaire de l'expérience, le public n'en reste pas moins public et vient assister à une représentation d'une pièce qu'il connaît comme classique.

Le public est constitué de nombreux étudiants de français qui ne sont pas toujours en mesure de réagir à la parole de l'œuvre et de nombreux enseignants et étudiants de l'université de Laghouat qui stimulent les étudiants par leurs réactions à des moments précis du texte.

Une partie du public réagit davantage aux situations et au jeu d'acteur qui constituent un langage complémentaire à l'ensemble solidaire.

Le public est généralement très chaleureux à la vue de ce travail collectif de débutants réalisé en si peu de temps.

Environ trois cent cinquante personnes viennent traditionnellement encourager les étudiants en fin de semestre, et permettent à la pratique de se terminer dans la fête théâtrale qui consume et objectivise les efforts de plusieurs mois tout en apportant une gratification finale qui dépasse celle de la seule note.

L'expérience théâtrale ne peut être complète que grâce à la présence du public et le cours proposé doit tenir compte de cette réalité pour que la pratique demeure vivante dans ses deux dimensions : dramatique et langagière.

De nombreux étudiants de semestres précédents sont présents aux représentations et viennent soutenir leurs camarades.

Quel que soit le public, sa présence et son écoute suscitent une grande confiance malgré le léger trac du début de la représentation.

Cette confiance résulte du fait de l'acceptation de la parole et du travail réalisé par les étudiants dans un climat accueillant.

L'éphémérité du spectacle laisse des traces profondes dans le vécu des apprenants en tant que plaisir d'une reconnaissance sociale dû à un travail collectif.

Leur apprentissage concerne le processus lui-même plus que son résultat public, à savoir les phases de travail réalisé depuis la première semaine à la conclusion de la pédagogie symbolisée par les deux représentations.

C'est cet aspect qui sera développé dans la partie suivante de notre recherche.

2.3. Le processus de l'apprentissage par la pratique

2.3.1. Trois phases en deux étapes

Parmi les dix conditions structurantes et motivantes de la pratique proposée, considérons les deux échéances publiques comme les limites contenant l'évolution de l'apprentissage langagier et théâtral.

Dans ces deux étapes temporelles on peut distinguer trois phases de travail effectif évoluant dans une progression qui donne aux étudiants les moyens d'accéder corporellement à la matière du texte en l'écoutant, le comprenant en l'incarnant.

La nature, le rythme et la fréquence des exercices proposés par l'enseignant évoluent au long de ces phases en s'ajustant aux nécessités du moment, selon le degré de cohésion du groupe et le rapport à l'œuvre, différent suivant les individus.

Cette souplesse nécessaire au travail de chaque groupe permet de discerner tout de même un dénominateur commun dans le type de fonctionnement qui s'élabore : l'exigence d'un travail intensif.

➤ 1^{ère} phase :

Exercices divers pour la connaissance des étudiants entre eux et la mise en confiance des individus dans le groupe (cf. *infra*). Travail de respiration, de relaxation, de contact, de perception de l'espace. Investigation des possibilités corporelles et vocales. Improvisations libres ou à thèmes pour favoriser une désinhibition et une libération de la parole dans le mouvement du corps, liberté d'expression mimée ou parlée. Premières lectures silencieuses du texte puis lectures collectives parlées, sans souci du choix de personnages, effectuées à tour de rôle, assis en cercle, jusqu'à épuisement du texte. Réponses aux questions posées d'ordre sémantique et phonique. La pièce ne doit être que brièvement présentée par l'enseignant de façon à permettre la découverte progressive du sens par l'approche physique du texte qui aura lieu ultérieurement. L'enseignant participe aux premières lectures afin de permettre aux étudiants d'entendre les sons, le rythme et la mélodie de la langue. Le texte est présenté d'abord comme une musique sans recherche d'une compréhension absolue ; il va s'éclairer au fur et à mesure de chaque lecture et se comprendre tout à fait au cours des interprétations.

Une large part du temps de la première phase est utilisée par des exercices qui mettent les étudiants en contact les uns avec les autres et éveillent leurs capacités créatives par une conscientisation du corps et de la voix. Ces exercices leur font ressentir des rapports vivants et vitaux à leur propre énergie, à celle des autres, à l'espace et au mouvement qui les situent dans cet espace.

La dimension ludique est essentielle pour que les apprenants effectuent un travail corporel et vocal selon leur personnalité, en toute liberté et dans un climat de détente concentrée où le jeu a une part importante.

La relaxation, l'échauffement corporel, la perception, les improvisations et les premières lectures, constituent la préparation physique et psychologique autorisant les étudiants à s'affirmer en tant qu'individus créatifs libérant leur parole, et stimulent leur écoute de la langue.

Une désinhibition se produit rapidement, car, dès la première séance de travail, les étudiants sont mis en confiance par le climat d'acceptation que la pratique corporelle, le contact et l'échange médiatisé par le jeu, entraînent immédiatement.

Pendant les exercices, la parole des apprenants et leurs réactions sont libres sauf quand ils exigent une concentration particulière pour leur bon déroulement. Il est difficile en étant hors situation de refléter ce qui se passe réellement au cours de leur effectuation - en effet, comment décrire un climat et des relations ?

En préparant les étudiants au jeu d'acteur, ils sont en même temps des révélateurs de leur personnalité et de leurs capacités à communiquer dans le groupe.

Il s'agit toujours de permettre la recherche singulière par le senti et de déployer l'intérêt de chaque proposition faite dans ce qui valorise la créativité de l'apprenant.

Les improvisations seront suivies de rétroaction verbale de la part des observateurs, de l'enseignant et des exécutants eux-mêmes. Le travail plus spécifiquement axé sur le mime requiert une très grande communication verbale préalable, afin que le petit groupe impliqué se mette d'accord sur les actions à réaliser. Si les improvisations sont parlées, une moins grande préparation sera nécessaire. La parole, prise alors dans le mouvement du corps jaillit spontanément.

Les improvisations sont parfois posées comme devinettes que le grand groupe a pour tâche de comprendre en inventant un titre synthétique à la situation qui vient d'être présentée.

Ce travail, à caractère de jeu, développe une très grande écoute de l'autre pour ceux qui regardent, et un sens expressif plus affirmé pour ceux qui improvisent.

Les premières lectures sont habituellement très hésitantes, les apprenants n'ayant eu que peu d'occasions de se conformer à un modèle phonique important- la lecture de présentation effectuée par l'enseignant pour une première audition ne suffit pas.

Les séances de la première phase se terminent normalement par des discussions à propos de la pièce et des problèmes d'organisation envisagée pour le futur.

➤ 2^{ème} phase :

Dès la 3^{ème} semaine commence la répartition du texte en vue de l'interprétation que les étudiants auront à faire lors de la répétition publique tenant lieu d'examen symbolique et permettant d'évaluer leur progression jusqu'à ce point.

Le texte est donc partagé par scènes ou par extraits selon les commodités et les désirs des apprenants. L'ordre de choix peut être chronologique ou non ; de toutes façons les présentations seront effectuées de façon non linéaire, afin que les étudiants puissent faire des présentations orales au public pour situer le passage qu'ils vont interpréter.

Un premier objectif au travail est ainsi fixé et pendant les trois semaines qui suivent, les petits groupes se forment en fonction des personnages choisis dans les extraits. C'est le hasard qui décide de la constitution des groupes et non les affinités.

Une grande partie de la pièce est laissée provisoirement de côté et la première approche d'interprétation de la matière du texte peut commencer.

Au cours de la plage de trois heures, des exercices de la phase première se continuent tout en variant : proposer les mêmes exercices serait vite ennuyeux. L'enseignant doit avoir à sa disposition une grande quantité d'exercices d'échauffements et de thèmes d'improvisation afin de ne jamais proposer la même chose.

L'organisation du temps change dans cette deuxième phase. Les improvisations sont plus poussées et des moments de travail autonome sont réservés aux petits groupes qui se répartissent dans l'espace de travail pour ne pas se gêner. L'enseignant passe dans les groupes pour voir si « ça va » mais n'intervient que sur demande, laissant la découverte se faire après recherche, et l'élaboration se constituer afin de partir des productions des étudiants pour de premières corrections et critiques.

Le travail technique sur la prononciation de phrases augmente et apparaît comme une nécessité aux étudiants difficilement compréhensibles au début.

La diction de l'acteur est toute indiquée pour un travail de prononciation adressé à des étudiants débutants. Ces derniers apprennent à placer leur voix et à respirer complètement, puis à faire des pauses en constituant des groupes rythmiques, à accentuer certains mots au bénéfice de la clarté et du rythme de la phrase. L'aspect mélodique sera également travaillé et des interprétations de phrases seront faites avec des intonations différentes : jeu très amusant qui ne tient pas compte du sens mais permet, avec la même phrase, de passer de la colère au rire, de l'indifférence à la peur, etc. (les variations sont infinies).

Un exercice de l'acteur qui récite l'alphabet avec une consonne suivie de voyelle de B à Z est excellent pour une familiarisation à la syllabation ouverte du français et l'accent de valeur égale de chaque syllabe. Puis, le travail sur les groupes rythmiques va permettre une prononciation claire et intelligente de différentes phrases proposées par l'enseignant ou de répliques de texte.

L'exagération de la prononciation est aussi très utile aux étudiants dont le rythme de langue maternelle empêche totalement la compréhension. Ces exercices sont effectués avec un esprit de jeu pour ne pas tomber dans un technicisme de correction fastidieux.

La seconde phase voit donc s'accroître le travail d'improvisation pour que les étudiants ressentent les multiples possibilités qui sont en eux et les transfèrent plus tard sur l'interprétation physique de l'œuvre, avec un jeu d'acteur riche et déconditionné.

L'intensification notable du travail technique de la parole, pour une prononciation compréhensible de leurs répliques, a lieu.

Dès le moment où les apprenants se sont déterminés pour les scènes qu'ils auront à interpréter, l'enseignant leur demande d'apporter un enregistreur sur lequel il enregistrera de façon assez neutre (afin de ne pas influencer leur interprétation future), le texte de chacun. Cela permet une familiarisation avec la matière phonique de la langue et entraîne une première auto-correction des apprenants, dans la mesure où ils sont à même d'entendre les phonèmes, le rythme et la mélodie de la langue nouvelle. Cela ne suffit évidemment pas et une correction systématique aura lieu tout au long de la progression.

Le travail de jeu d'acteur commence également dans cette deuxième phase, accompagné des premières idées de mise en scène pour la scène choisie par chaque groupe. C'est ici que continue une approche englobant la parole et la gestualité mais cette fois, dans le cadre de l'œuvre et non plus d'exercices divers.

L'aide de l'enseignant se situe au niveau de la précision de la gestualité scénique et de l'exigence de clarté de la mise en scène. Des corrections sont apportées à partir des premières tentatives de jeu dramatique réalisées ; ce n'est jamais l'enseignant qui doit imposer ses propres idées quant aux actes des participants ; ils doivent demeurer créatifs tout au long de la séance.

Le regard de l'enseignant et du groupe permet de dépister les stéréotypes qui ne manquent pas d'apparaître dans le travail d'interprétation. Lorsqu'il est évident à tous que la proposition faite est insuffisante ou trop banale, les petits groupes sont renvoyés à plus de recherche et doivent faire de nouvelles propositions qui seront à nouveau critiquées et discutées.

Dans ces discussions, sont également évoqués les problèmes de décor et de costumes à réaliser. De premiers éléments apparaissent très vite pour que l'interprétation débutante soit le plus possible mise dans les conditions de la représentation théâtrale, même s'il ne s'agit que de scènes éparpillées.

La nécessité de la recherche d'une musique accompagnant certains moments, ou séparant des scènes est évoquée. Les étudiants amènent des enregistrements et un choix s'effectue en fonction de l'esprit de la représentation de l'œuvre qui se dessine.

La deuxième phase place les étudiants au cœur de l'action en posant tous les problèmes concrets à résoudre pour mener à bien cette première partie du travail dans tous ses aspects, dramatiques et langagiers.

On constate de grands progrès phonétiques, mélodiques et rythmiques, en général après la quatrième semaine de cours, palier où l'intégration son (sens-communication) advient. Mais le travail intensif d'expression qui engage l'être dans ses affects et dans sa capacité de créer ne saurait se limiter à des progrès en langue. On assiste également à un épanouissement des étudiants au cours de la pratique. Ils développent des aspects d'eux-mêmes restés en sommeil, que le théâtre fait surgir grâce à la liberté des échanges au sein du groupe.

La deuxième phase se termine avec la gratification donnée par un premier public venu assister à la répétition publique.

Le groupe est formé à toutes les tâches incombant à la réalisation de la mise en scène, et l'autonomie se développe de plus en plus. Il s'agira dans la phase ultérieure, de procéder à une accélération du travail et à un affinement prodigué par les discussions critiques, qui se font de plus en plus exigeantes quant à la qualité des productions de chaque individu co-responsable de l'ensemble réalisé.

➤ 3^{ème} phase :

Au retour des vacances du printemps.

La reprise est souvent lente, mais les apprenants reviennent en sachant leurs rôles à peu près complètement. La vision du film vidéo de la répétition publique leur permet de se remettre vite dans le bain du travail qui reste à faire pour compléter la mise en scène.

Le travail d'exercices et d'improvisation est réduit alors pour faire place à celui de coordination des parties du puzzle, représentées par toutes les scènes à travailler de façon autonome n'ayant pas été jouées à la répétition publique.

Les étudiants ayant beaucoup appris de leur première expérience de travail et de présentation publique à la fin de la deuxième phase, le rythme de la pratique peut être accéléré, et on assiste, dans les deux semaines qui suivent, à un véritable travail de composition du continuum de la représentation, avec une participation accrue de chacun.

Le travail de nouveaux personnages dans de nouvelles scènes oblige les apprenants à une concentration particulière et à beaucoup de discussions entre eux, afin d'être d'accord sur l'énergie de base de chaque personnage, ainsi que de son évolution au cours de la pièce.

Tous les éléments matériels nécessaires - costumes, décors, musique - sont trouvés, mais c'est en général pendant les deux dernières semaines que le décor s'élabore véritablement.

On constate une émulation entre étudiants grâce au phénomène d'observation permis par la mise en commun des travaux autonomes.

Le grand groupe joue pleinement ici son rôle de metteur en scène collectif, et détecte les moments faibles de la mise en scène qui commence à prendre tournure dans sa chronologie maintenant.

Rythme, cohérence, équilibre du jeu, apparaissent légitimement comme essentiels à la réussite du travail, et chaque participant fait en sorte de se surpasser pour répondre aux insuffisances de la tâche effectuée, dont les imperfections sont flagrantes.

Dans cette troisième phase, le jeu d'acteur s'affirme considérablement grâce au dépassement de la difficulté que représente un jeu d'acteur pluriel - les étudiants prennent davantage de risques et de plaisir au jeu - et la confrontation permanente au sein du groupe fait surgir la nécessité de l'approfondissement de la recherche.

La pièce peut commencer à être donnée sans interruption critique à partir de la dixième semaine. À ce moment-là, les échanges ont lieu à la suite des *filages* qui auront permis de sentir l'ensemble du travail, prenant maintenant son véritable sens de représentation. La pièce, dès lors, tiendra. Des compléments de détail seront apportés jusqu'au jour de la première représentation.

L'enseignant doit inciter les apprenants à improviser même pendant les deux représentations publiques de façon à confirmer la confiance qu'il a dans les capacités des acteurs débutants dont la liberté de jeu est la garantie de succès.

Une séance d'échauffement, de relaxation et de concentration par visualisation, permettra aux étudiants d'aborder le spectacle sans trop de trac et d'y prendre un immense plaisir.

Le texte, malgré les accents des apprenants, peut être véritablement entendu par le public et est débarrassé de la plupart des fautes de prononciation. Le jeu d'acteur qui accompagne cette transmission de parole est toujours très libre grâce aux improvisations qui ont préparé les étudiants dans une direction prise de confiance en eux-mêmes depuis le début du semestre.

Les spectacles réalisés en clôture de la pratique sont le reflet vivant du bon fonctionnement du travail au sein du groupe de plus en plus dynamisé à l'approche des représentations.

La manière d'appréhender l'œuvre a été véritablement théâtrale dans la mesure où les étudiants ont travaillé avec leur senti de la matérialité de la parole et des situations dramatiques.

Leur créativité, sans cesse sollicitée a permis qu'ils produisent un spectacle relevant de toutes les conditions limitant et stimulant la pratique, qui demeure : la rencontre de la pédagogie des langues et du théâtre.

Cette rencontre, qui constitue l'originalité du cours de théâtre adressé aux étudiants futurs enseignants de F.L.E, ne répond qu'aux lois de ses réalités et de ses exigences propres.

La répétition intensive de la parole du texte entraîne une incorporation de cette dernière par les apprenants. Elle leur permet un accès singulier à la langue en mouvement dans l'œuvre.

L'évaluation du travail réalisé se matérialise par une note de groupe. Chaque étudiant ayant accompli des efforts considérables, c'est leur progression individuelle et leur participation au travail collectif qui sont prises en considération.

2.3.2.La correction phonétique

Dans le cadre de la pratique théâtrale, la parole est pratiquée très intensivement pour l'amélioration de sa qualité phonique dans le mouvement du jeu d'acteur. La parole n'est pas dissociée de la gestualité et le sens des répliques est inscrit dans un sens plus général qui est celui de l'œuvre, destinée à être entendue.

La correction phonétique est pratiquée de manière non mécaniciste dans le feu de l'action dramatique lorsque la faute se produit, ou de façon retardée selon la pertinence de l'instant.

L'intervention de l'enseignant est moins systématique au cours des échanges langagiers libres - parole non-scénique - afin de ne pas rompre l'authenticité de la communication en présence.

Ces deux attitudes pédagogiques différentes cohabitent dans le même espace, selon que la parole est théâtrale ou non, afin d'éviter la contradiction pesante du dilemme entre le développement des capacités communicatives et la nécessité de corrections plus formelles nécessaire à une parole intelligible.

N'est-ce pas toujours de la parole qu'il est question ?

Même si elle intervient à deux niveaux différents, celui de la construction de l'interlangue de l'apprenant, et celui de la rencontre et de l'accès à l'œuvre, c'est toujours la parole dans sa fonction de communication qui est en action.

L'apprenant est mis en position de confronter son système intermédiaire à tous les apports langagiers de la langue cible que ce soit la parole de l'enseignant ou celle de l'auteur. Il fera lui-même les transferts nécessaires au niveau de sa propre parole, et progressera à son propre rythme.

Les étudiants sont mis en contact avec une masse langagière importante dans une durée de travail relativement longue qui leur donne la possibilité matérielle d'incorporer la parole dans son mouvement global en y associant le mouvement du corps.

La particularité du cours de théâtre est de mettre l'étudiant au cœur de cette globalité immédiatement, en sachant que l'accès au sens ne se fera que progressivement grâce à la pratique de répétition intensive liée au plaisir de l'interprétation. Ce sont des découvertes plus physiques qu'intellectuelles qui permettent aux participants de faire l'expérience d'un vécu de la matière de la langue.

De nombreux exercices d'acteurs prédisposent à une bonne écoute de la parole de l'enseignant : respiration, relaxation, perception, contact, et à une importante production langagière au cours des échanges authentiques, des improvisations et interprétations diverses.

Au cours de la progression de la réalisation de la tâche, une auto-correction s'effectue grâce aux échanges multiples et à l'écoute de l'enregistrement par l'enseignant.

À partir du moment où les étudiants commencent à apprendre le texte en situation, la correction de l'enseignant se fait plus interventionniste et plus vigilante afin qu'ils n'apprennent pas leurs erreurs, ou en tout cas le moins possible.

La correction individuelle devient systématique au fur et à mesure de l'intégration du texte et l'enseignant doit jouer de vitesse pour éliminer le maximum de fautes. Il doit savoir entendre l'erreur, l'analyser et en transmettre la correction directement après l'émission ou, comme il a été dit plus haut, de façon retardée, après prise de note, si l'interprétation ne doit pas être stoppée.

Les étudiants conservent les « petits papiers collables » où la faute est consignée et se corrigent immédiatement d'après le modèle donné par l'enseignant.

On constate également que le désir de communiquer pousse les étudiants à faire davantage d'efforts d'intelligibilité.

En effet, la nécessité qui regroupe les participants autour de la tâche à réaliser, suscite une parole de plus en plus efficacement claire, sans artificialité puisqu'elle a lieu dans un contexte où les échanges sont imprévisibles et essentiels à l'avancée collective.

Le travail du texte associe diction et interprétation et alterne les moments d'exercices d'ordre plus technique et ludique avec les phases d'interprétation où la créativité peut se libérer en profondeur (cf. exercices pratiques, *infra*).

L'apprentissage phonétique, rythmique et mélodique évolue au cours d'actions se justifiant par la nécessité absolue d'être comprises, en solidarité à une parole qui doit être entendue.

Sinon, comment transmettre l'œuvre au public ?

Cette exigence apparaît évidente à tous les participants et implique une attitude très positive et solidaire vis-à-vis de la correction, jusqu'à l'obtention d'un résultat satisfaisant.

La liberté de mouvement autorisée par l'espace et l'esprit du travail collectif permettent à l'enseignant d'intervenir en situation naturelle puisqu'il s'agit de la réalisation effective d'une mise en scène grâce à d'authentiques échanges.

C'est à partir des productions devenues nécessaires que peut intervenir la correction phonétique.

La langue n'est pas annexée par le travail pédagogique.

Au contraire ce dernier suit le continuum vivant de la parole en faisant son possible pour ne pas l'entraver.

Il agit sur une masse langagière très importante - les étudiants ayant de nombreux rôles - et sur une durée de douze semaines - ce qui permet un temps d'assimilation et l'incorporation des répliques.

Les moyens correctifs varient selon les nécessités du moment. Ils empruntent aux différentes techniques, de la méthode verbo-tonale à la méthode articulatoire. Aucune de ces approches ne sera utilisée de façon systématique. Chaque erreur est corrigée en jouant sur les positions, l'environnement phonétique, l'intonation, la durée, l'affectivité, la mimique, les positions de la langue, etc. Le chant est également utilisé ainsi que le rythme d'une syllabation saccadée.

La gestualité liée à la prononciation facilite la bonne réceptivité ainsi que le chuchotement. Dans ce cas, les apprenants repèrent les sons qui n'appartiennent pas à leur crible phonologique en « tendant l'oreille », l'enseignant étant placée derrière eux.

Le travail de répétition du texte permet d'intégrer la correction dans l'ensemble d'une réplique ou sur une phrase entière.

Cela permet de ne pas séparer la correction des phonèmes du rythme et de la mélodie de la chaîne parlée.

L'engagement du corps inhérent au travail dramatique produit des effets désinhibitoires dont la parole bénéficie.

Les apprenants sont placés dans des conditions physiques et psychologiques optimales pour une bonne écoute et une reproduction correcte des modèles phoniques apportés par l'enseignant.

L'esprit qui caractérise les interventions de cette dernière est une association de l'exigence et du ludique, car le rire et la détente sont les effets d'une bonne relation entre étudiants et enseignant. Cette qualité relationnelle est fondamentale pour la coopération due à tout travail pédagogique, notamment celui qui fait intervenir la créativité ainsi qu'une liberté d'échanges.

C'est un climat de travail qui suscite une bonne réception des corrections, et la volonté de traverser les difficultés présentes dans la prononciation liée au mouvement.

La grande quantité de texte mis en situation dramatique permet aux étudiants d'affronter tous les problèmes de la parole étrangère en même temps. La durée de la pratique autorise un nettoyage progressif des erreurs et l'enseignant doit faire confiance au temps nécessaire à l'écoute, à la pratique intensive, et à l'auto - correction qui en découle.

Lorsque le texte devient compréhensible dans un continuum, où se fait jour une certaine fluidité langagière, la correction des fautes récurrentes se fera beaucoup plus exigeante.

On constate que les émotions caractérisant l'interprétation des répliques facilitent l'énonciation grâce à une conviction communicative liée à un objectif réel : celui de la poursuite de l'échange entre les personnages.

La langue, vivante dans les dialogues, n'est pas coupée de sa véritable nature, et l'effort phonétique, rythmique et mélodique, est associé à l'exigence théâtrale sans jamais devenir exercice formel.

Grâce à cela, les répétitions intensives du texte ne sont jamais fastidieuses aux yeux des étudiants, qui prennent plaisir à inventer les situations et le jeu d'acteur, jusqu'à l'incorporation complète du texte qui dès lors, commence à vivre en eux.

2.3.3. Quelques exercices

« Le point de départ de l'entraînement est le même pour chacun. Prenons cependant comme exemple les exercices physiques. Les éléments de ces exercices sont les mêmes pour tous, mais chacun doit les exécuter selon sa propre nature.

Le problème essentiel est de donner à l'acteur la possibilité de travailler «en sécurité ». Le travail de l'acteur est dans le danger : il est soumis à un contrôle continu et à l'observation. Il faut créer une atmosphère, un système de travail dans lequel l'acteur sente qu'il peut faire absolument n'importe quoi, qui sera compris et accepté. C'est souvent au moment où l'acteur comprend cela qu'il se révèle lui-même.»¹

La pratique théâtrale proposée repose sur divers types d'exercices propres à placer les étudiants dans des conditions de désinhibition afin d'éveiller leurs capacités créatives et critiques.

¹ Jerzy Grotowski, *Pour un théâtre pauvre*, Lausanne, La Cité, 1971, p. 29.p. 177.

Grâce à eux, ils acquièrent progressivement une confiance dans la prise de parole et dans leur mouvement.

Un plaisir de jouer apparaît.

Le corps et la parole se délient, stimulés par les contacts au sein du groupe qui fournit l'écoute et les réponses d'une communication authentique.

Ces exercices sensibilisent les apprenants au travail théâtral. Ils leur permettent de déployer leurs capacités d'expression originale en les mettant en présence d'une parole d'auteur qu'ils doivent appréhender en tant qu'acteurs.

Pour cela, ils ont à réaliser le travail nécessaire à sa transmission au public qui pose l'exigence du récepteur.

Chaque étudiant réagit singulièrement dans les conditions de travail créées.

Il invente sa propre technique en se situant dans des rapports dynamiques au texte, à l'enseignant et aux autres participants.

L'échauffement corporel et vocal, la relaxation, la perception sensorielle, les improvisations, les interprétations et les discussions critiques qui constituent l'ensemble de la pratique, provoquent des déblocages physiques et intellectuels et mettent les étudiants en rapport plus profond à leurs capacités imaginatives.

Les situations multiples qui apparaissent dans le travail pratique, constituent le terrain où la parole peut fluctuer.

Les apprenants s'immergent dans la langue étrangère dont ils expérimentent les subtilités, les non-dits, dans des variations libres de l'emploi, où l'expression spontanée est liée à la sensibilité.

Le rapport créatif au texte permet également une découverte de soi à travers l'œuvre et les multiples possibilités de construire ce qui en fera la représentation.

Chaque individu, selon sa personnalité et sa culture, émet des propositions qui émanent de sa recherche singulière.

La mise en scène se fait dans l'articulation de toutes les différences, avec le souci de l'approfondissement des révélations à soi que produit la rencontre de l'œuvre, à laquelle il faut tenter d'accéder.

Les exercices qui suivent sont classés par catégories dont l'ordre reflète la chronologie au cours du travail, à l'exception des discussions qui peuvent prendre place à tous moments selon les nécessités de l'avancée.

Ainsi qu'il a été mentionné plus haut, les exercices sont « dosés » différemment selon les phases du travail et l'on assiste à une plus grande importance des interprétations au fur et à mesure que l'on s'approche du but final de la représentation publique.

Des improvisations peuvent intervenir également dans des moments de blocage de l'interprétation, pour nourrir l'imagination de l'étudiant limité par une difficulté liée au manque de senti d'une situation ou d'une réplique.

Une interprétation intéressante ne peut avoir lieu que lorsque le texte a été suffisamment pratiqué et que la prononciation est suffisamment correcte.

À partir de ce moment, on assiste à un affinement du travail de diction lié à davantage de prises de risques et de liberté dans l'interprétation générale.

L'étudiant est de plus en plus sûr de lui et se lance avec un plaisir grandissant dans le jeu d'acteur.

2.4. Exercices proposés

La liste des exercices qui suivent n'est pas exhaustive.

Ils sont donnés à titre d'exemple et sont issus à la fois d'une expérience théâtrale personnelle et d'une sélection opérée parmi les écrits de praticiens du théâtre.

Certains de ces exercices ont été inventés au cours des deux ans de pratique pédagogique avec les étudiants.

2.4.1. Relaxation - Respiration - Échauffement corporel

- Les étudiants sont allongés sur le sol, les yeux fermés. Ils font le vide dans leur tête. Puis, ils se concentrent sur eux-mêmes dans une décontraction profonde, et visualisent les différentes parties du corps. Tout en parlant à voix basse, l'enseignant soulève les bras et les jambes des étudiants, qui doivent retomber mollement, comme morts, en signe de relaxation.

- En même temps que cela a lieu, est commencée une respiration complète, où il s'agit de remplir d'air d'abord le bas des poumons, puis de continuer avec le haut, et d'expirer lentement après avoir bloqué l'air quelques secondes. Les étudiants sont invités à prendre conscience de leur mouvement respiratoire.

- Puis, position assise, à laquelle on vient très progressivement en ouvrant les yeux, en regardant l'espace et les autres autour de soi. Bâillement pour ouvrir le larynx et étirement comme si l'on se réveillait d'un long sommeil.

- Les étudiants se relèvent deux par deux sans s'aider des mains. Ils sont dos à dos dans une recherche d'équilibre des poids et de complémentarité de l'effort pour se redresser. Premier contact physique entre apprenants et première action ludique qui pose une règle à observer pour obtenir un résultat sensoriel. Action des muscles des cuisses et du ventre. La prise de conscience du corps est accentuée par la contrainte concernant la privation de l'action des mains.

- Reprise de l'étirement en essayant de cueillir une pomme imaginaire au plafond. Alternance des bras et recherche de rythme dans le mouvement. La proposition d'une image permet de créer le rapport du geste à un élément fictif qui lui donne un sens et par là sa véritable force. Introduction de l'imagination dans le travail d'échauffement qui n'est pas de la pure gymnastique.

- Puis, rotation du cou, lentement, comme si l'on dessinait des cercles avec le menton, dans un sens et dans l'autre. Abandon de la tête et prise de conscience des sensations. Travail des épaules en donnant des petits coups secs d'une épaule à l'autre comme si l'on faisait rebondir une balle de ping-pong. Prise de conscience de toutes les possibilités de mouvement en bougeant les épaules en même temps ou de façon alternée. Puis rotation des poignets, des coudes, du bassin, des genoux, des chevilles. Sentir que le corps est articulé et que le mouvement provient de la mise en mouvement de ces articulations. L'enseignant donne les consignes d'actionner simultanément le poignet gauche et la cheville droite. Ou bien encore le cou et le bassin, etc. Terminer enfin l'exercice par une danse de pantin désarticulé où tous les segments corporels bougent en même temps. Ajouter des grimaces en actionnant les muscles faciaux. Cet exercice favorise la désinhibition et le rire des étudiants qui ne craignent pas de rentrer dans l'exagération et de démystifier leur propre image.

- Léger massage des épaules et du dos par deux. Écoute du corps de l'autre et contact attentif impliquant une qualité relationnelle, une acceptation physique et un bien-être.

2.4.2. Perception de soin, de l'autre, de l'espace et du groupe

- Les étudiants se mettent en mouvement et marchent de plus en plus rapidement en occupant l'espace de manière qu'il n'y ait pas de « vides ». Cet exercice développe l'intuition de sa place en rapport aux autres dans un espace ainsi que le sens de l'accomplissement d'un effort collectif suscitant la solidarité des participants. Lorsque l'enseignant dit « stop », on s'arrête pour constater si l'espace a été harmonieusement occupé. Répétitions de l'exercice jusqu'à obtention d'un résultat satisfaisant.

- Puis les étudiants marchant dans tous les sens, au ralenti, comme s'ils étaient dans un monde magique. Ils font la rencontre d'un autre personnage dont ils ont croisé le regard. Arrêt et jeu du miroir. En silence et tout à tour, chacun va reproduire le plus fidèlement possible les gestes et les mimiques de son partenaire. Cet exercice développe la concentration, l'observation ainsi que la précision gestuelle. Il devient généralement très comique dans la mesure où les étudiants s'ingénient à proposer des attitudes de plus en plus complexes pour augmenter la difficulté.

- Ensuite, guidage avec les paumes des mains qui ne doivent pas se toucher. Un étudiant entraîne un autre, dans un déplacement, et vice versa. Développement de la concentration et de l'intuition, solidarité de la gestualité fondamentale en théâtre, sensation de l'énergie par la chaleur des mains très proches mais qui ne se touchent pas.

- Puis, l'étudiant, seul à nouveau, s'immobilise et se contracte le plus possible pendant quelques secondes. Relâche et sensation du contraste entre tension et relaxation, entraînant la prise de conscience de la position normale intermédiaire. -Marcher lentement, les yeux fermés. Écoute du silence et des bruits perçus au loin ou dans la salle. Dire ce que sont ces bruits. Développement de l'écoute et première formulation verbale liée à la réalité présente.

- Toujours les yeux fermés, rencontre avec quelqu'un qu'on essaie de reconnaître par tâtonnements du visage et des cheveux. Dire ensuite le prénom de la personne ainsi reconnue. Développement du senti et du contact favorisant la connaissance des étudiants entre eux.

- Puis, un étudiant devient sculpteur de l'autre et modèle le corps en lui donnant des attitudes de son invention. Les sculpteurs quittent leur travail pour observer le résultat. Changement de rôle. Cela favorise la confiance de l'étudiant « statue » qui doit s'abandonner aux mains de son partenaire, ainsi que l'acceptation du contact physique qui permet une ambiance de travail décontractée et des échanges libérés. Le contact doit être toujours médité par le jeu afin d'être associé naturellement aux relations nécessaires à une pratique créative de groupe.

- Deux groupes sont constitués. Un étudiant se place au centre les yeux fermés, très droit, se laisse aller d'un côté et de l'autre, retenu par les épaules par les mains de ceux qui font cercle autour de lui. Chaque étudiant passera au centre à son tour. Exercice de confiance dans le groupe auquel on abandonne le poids de son corps, sans risque de chuter.

- Un étudiant est allongé au sol, muscles tendus. Les autres l'entourent et le soulèvent le plus haut possible, à bout de bras, en répartissant leurs forces. Seuls des volontaires se font porter. L'exercice n'est pas périlleux mais il est impressionnant. Développement de la confiance dans le groupe et prise de conscience de ce que le groupe peut réaliser dans l'équilibre des forces qu'il possède.

- Allongés au sol, recherche de l'occupation minimale de l'espace. Les étudiants trouvent la position du fœtus. Puis, recherche de l'occupation maximale. Bras et jambes écartés, étalement de tout le corps. Puis, se lever le plus lentement possible avec la conscience de tous les muscles qui travaillent.

- Les étudiants sont dispersés dans la salle. L'un d'entre eux va au centre et commence une respiration régulière. Puis, l'un après l'autre, chaque participant viendra se positionner en établissant un contact et en suivant le même rythme respiratoire. Une figure se compose peu à peu, qui respire comme une seule personne. Puis, avancée de la figure ainsi réalisée en maintenant la respiration. Écoute et conscience de l'énergie du groupe.

- Les étudiants se placent sur le sol tout en continuant une respiration régulière et collective. Ils sont complètement relaxés et forment un « tas », chaque étudiant ayant établi un contact avec l'autre. Cet exercice développe l'acceptation du contact physique et la relaxation au sein du groupe.

- Un étudiant en transporte un autre sur son dos, le dépose lentement au sol et vérifie son état de relaxation en soulevant bras et jambes qui doivent retomber mollement. Puis, il fait rouler son partenaire après avoir provoqué un étirement en plaçant ses mains sur sa nuque et sur ses pieds. Sur une impulsion donnée, l'étudiant au sol se relève le plus lentement possible en recherchant une qualité et une complexité de mouvement. Immobilisation en position verticale. Exercice de confiance en l'autre qui développe la solidarité et l'écoute dans une qualité de contact.

- Jeu de la chute au sol dans toutes les positions possibles, le corps très mou, après coupure d'un fil imaginaire auquel serait suspendue une marionnette. Association du mouvement à une image.

- Un étudiant est allongé au sol, très relaxé, jouant le pantin désarticulé. Un autre étudiant - marionnettiste - soulève ses bras et ses jambes et lui fait prendre des positions diverses sans le toucher, en actionnant des fils fictifs. Puis, changement de rôle. Développement de la concentration et de la solidarité de jeu. La marionnette doit devenir le sens des gestes du marionnettiste afin de pouvoir y répondre.

2.4.3. Improvisations

Dès la première séance, les improvisations permettent de donner libre cours à l'imagination des étudiants.

Elles ne peuvent intervenir qu'après les exercices de mise en confiance de chacun dans le groupe, résumés précédemment.

Les improvisations constituent une base fondamentale pour le bon déroulement du travail dans la mesure où elles instaurent un climat d'acceptation totale des productions des apprenants, dans leur gestualité et dans leur parole en construction.

Elles sont de deux types - parlé et mimé - et peuvent être proposées sous forme de thèmes donnés par l'enseignant ou par des étudiants, ainsi que sous forme de propositions libres de la part de ces derniers.

On constate que la gestualité se libère davantage pendant le mime ; en effet, la suppression de la parole entraîne un investissement corporel plus important et une expressivité plus grande.

Ces mimes, interprétés par petits groupes, sont préparés oralement et joués devant le groupe qui doit en découvrir le thème.

Des discussions succèdent aux improvisations mais celles-ci ne sont jamais critiquées négativement.

Lors des improvisations avec paroles, les apprenants s'expriment à partir de thèmes tout d'abord sans relation directe avec la pièce, par exemple : trois acteurs tournent un western à Hollywood, deux journalistes interviewent une star politique, racontez la journée que vous avez passée hier, avec un maximum de détails, vous êtes professeur d'histoire et géographie et vous donnez une conférence sur un aspect particulièrement intéressant de votre pays, etc. (les propositions doivent être très variées).

Lorsque les petits groupes d'étudiants choisissent leurs propres thèmes, l'implication est encore plus importante. On assiste souvent à des satires révélatrices de leurs difficultés dans la vie quotidienne, à savoir : obtention d'un document administratif, inscriptions universitaires, expérience de la difficulté de rencontrer des gens et de leur parler en langue étrangère, etc. Sont également jouées des scènes totalement imaginées.

L'enseignant propose également des improvisations avec consignes données à la totalité du groupe :

- un objet - par exemple un stylo - est caché par l'enseignant quelque part dans la salle après que les étudiants aient fermé les yeux. Puis, ces derniers se mettent en quête de l'objet en improvisant verbalement dans les rencontres qu'ils font avec d'autres étudiants au cours de leur recherche. Quand l'objet a été trouvé, l'enseignant le « cache » à nouveau, mais cette fois-ci à la vue de tous. Les apprenants doivent le chercher vraiment pendant une durée de quelques minutes au cours de laquelle des improvisations verbales ont lieu. Tout en sachant où se trouve l'objet, chacun recherche une spontanéité et une vérité théâtrales jusqu'à la fin de l'exercice, où l'objet doit être « trouvé » par un étudiant.

Cette improvisation permet de placer les étudiants dans des situations concrètes, afin qu'ils se rendent compte par eux-mêmes de certains phénomènes physiques intervenant dans la pratique théâtrale, où la connaissance des répliques suivantes n'empêche pas de créer de vraies situations qui permettront leur formulation.

Des improvisations collectives sont proposées où un étudiant choisit une action liée à un collectif. Les autres observent la gestuelle et réagissent en fonction de ce qu'ils ont supposé ; par exemple : un mime de chef d'orchestre est reconnu par les participants qui se transforment immédiatement en musiciens.

Des improvisations individuelles sont également réalisées où l'acteur joue tous les rôles de son histoire en modifiant sa voix, ses gestes selon les personnages qu'il interprète.

Quand le travail d'improvisations libres ou à thèmes variés est assez avancé, l'enseignant peut commencer à suggérer des thèmes liés aux pièces travaillées : la journée d'un mari trompé (*George Dandin*), l'éducation problématique d'une jeune fille de la noblesse pauvre (*Angélique*), une lutte loyale entre deux prétendants (Armand et Daniel dans *Le voyage de Monsieur Perrichon*), etc.

D'autres styles d'improvisations peuvent contribuer à une meilleure appréhension de l'œuvre : vous êtes enseignant et vous résumez *George Dandin* à vos élèves, vous vous promenez bras-dessus bras-dessous avec un ami et vous lui parlez des scènes que vous interprétez, vous racontez l'histoire des *Caprices de Marianne* à votre enfant afin de l'endormir.

Le passage du mime à l'improvisation parlée montre aux étudiants la différence de ces deux types d'exercice où la gestuelle n'intervient pas avec la même intensité expressive. Ils sont amenés à découvrir la complémentarité de la parole et de l'action en tant que langages différents dont l'un ne doit pas illustrer l'autre.

On constate que la peur des fautes langagières s'évanouit au bénéfice du plaisir qu'ils prennent à s'exprimer librement ou à travers les consignes proposées.

L'intérêt particulier du travail d'improvisation est d'ouvrir un espace illimité - celui de l'imagination - où la parole désinhibée est toujours en interlocution et s'invente dans des apports singuliers, non répétables, impliquant les étudiants au niveau du jeu et de la part d'eux-mêmes qu'ils y mettent.

L'expression ne passe pas pour l'instant par la médiation du texte mais par celle de l'espace transitionnel ludique.

Mais le jeu n'est pas innocent. Il rapproche progressivement les acteurs du travail d'interprétation de l'œuvre en développant les qualités créatives indispensables qu'ils déploieront ultérieurement dans leur rapport au texte.

Tous les exercices proposés visent à susciter l'expression maximale des apprenants qui avancent progressivement vers davantage de nuances et de précision en conservant une qualité de spontanéité des échanges. Leur recherche personnelle passe par la prise de risques langagière et gestuelle. C'est ce chemin qui les conduira à l'élaboration plus rigoureuse d'une interprétation riche du texte.

2.4.4. Voix et prononciation

- Commencer par une respiration complète. Blocage de l'air quelques secondes, puis, expiration sonore nasale et buccale. Prendre conscience des résonateurs.

- Bâillement pour ouverture du larynx et émission de sons naturels du bâillement tout en exagérant et en s'étirant comme au réveil.

- Puis, dans l'expiration aller du « A » le plus bas au « A » le plus haut, collectivement, en se ménageant une réserve d'air suffisante. Passer ensuite du plus haut au plus bas.

- Même travail avec le « U » qui est le son le plus propice à la recherche du médium. En allant du plus bas au plus haut, les étudiants doivent pouvoir trouver la hauteur où ils seront le plus à l'aise, le point où la voix est la plus puissante, la plus résistante et la plus agréable.

- Les étudiants continuent cette recherche du placement de leur voix en pratiquant le mot « ANTOINE ». Ils modulent la hauteur du ton, le timbre, la durée et l'intensité. La gorge doit être libre et flottante. Laisser le son « couler de source », sans chercher d'appui intérieur. L'appui doit être recherché là où le son doit arriver à savoir : aux lèvres.

- Vocalises avec « Lo » et « O » pour une ouverture maximale du larynx.

- Exercice de projection de la voix avec des phrases improvisées. Pour que la voix soit portée, elle doit d'abord résonner en soi. L'air vibrant dans le larynx doit d'abord vibrer dans les cavités nasale et buccale, pour vibrer en dernier lieu dans la salle. L'enseignant se place le plus loin possible des étudiants et leur demande de projeter leur phrase comme s'ils devaient atteindre une cible.

- Sentir les vibrations du son « m » en mettant les mains sur la tête et prononcer la phrase de Jarry : « et ma main mince mord la mer de moire mauve ». Travailler cette phrase en allant du murmure au cri et vice versa.

- Retrouver le pleur du nouveau-né, afin de contrôler la respiration abdominale qui permet d'emmagasiner une grande quantité d'air. Libérer la colonne d'air.

- Même travail avec un rire dans une expiration prolongée.

- Les étudiants improvisent des phrases tout à tour et l'enseignant les fait répéter avec un : « comment ? Je n'ai pas entendu ! »

- Expiration avec émissions de sons vocaliques, puis avec des sons consonantiques.

- Travail sur la syllabation ouverte du français en pratiquant une exagération du découpage syllabique utile pour la diction du comédien, à partir de phrases proposées par l'enseignant, puis avec des phrases improvisées.

-Travail sur l'intonation. Recherche de multiples possibilités intonatives avec une seule phrase donnée par l'enseignant. Puis, recherche par petits groupes avec phrases improvisées.

- Exemple de travail rythmique et mélodique avec une phrase empruntée à la pièce. En guise d'exemple nous choisissons ici une réplique de *Huis clos* :

Estelle : (s'adressant à *Garcin*) : « Non ! Non, non, ne relève pas la tête. Je sais ce que tu caches avec tes mains, je sais que tu n'as plus de visage. »

Dans un premier temps, on effectuera un découpage syllabique sans tenir compte des groupes rythmiques, ce qui correspond à un travail mécanique sur le texte pratiqué par l'acteur pour faciliter l'articulation et le processus d'incorporation du texte.

Chaque syllabe a la même durée. Aider les étudiants par l'accompagnement d'un rythme régulier tapé dans les mains. Seule, une accentuation est portée sur la dernière syllabe de chaque phrase. Insister sur la syllabation ouverte.

Après répétition de groupe et individuelle de cet exercice, demande aux étudiants de trouver des pauses pour constituer les groupes rythmiques. On parvient ici, grâce à l'intonation qui se dessine, à une déneutralisation et à un début d'interprétation. Quand les groupes rythmiques sont formés et que la phrase prend son sens, proposer de varier l'interprétation en faisant intervenir de nouvelles pauses, créant cette fois-ci des groupes respiratoires, qui autorisent des interprétations plus variées où le choix de l'acteur entre en jeu.

Le travail de voix et de prononciation est très rapidement associé au travail d'interprétation du texte, auquel les étudiants ne peuvent accéder s'ils n'ont pas franchi les premières difficultés phonétiques et prosodiques.

Les quelques exercices pratiqués individuellement et collectivement les amènent très vite à une interprétation du texte de plus en plus personnelle. Ils utilisent alors à bon escient l'accent d'insistance, les nuances de la voix, un débit différencié et font attention aux liaisons, tout cela dans la pratique d'un ensemble.

Le texte dit, acquiert sa souplesse et son expressivité au fur et à mesure de l'avancée vers un travail plus créatif entraînant une implication émotionnelle plus importante dans la prononciation toujours associée au mouvement.

2.5. Interprétation

Le travail du texte commence avec les premières lectures, généralement assez neutres, puisque l'accès au sens se réalise progressivement, de façon non linéaire.

Le texte est considéré comme une matière que l'on doit malaxer afin d'en faire surgir une expression et un sens.

Dès le départ, c'est le rapport physique à la phrase et au mot qui est privilégié.

La lecture devient de plus en plus active et le texte s'apprivoise par les émotions qui peu à peu l'investissent. Puis, le mouvement vient en accompagnement de l'interprétation qui se dessine.

Des paroles se détachent alors, accentuées pour plus d'expressivité, des silences prennent toute leur force au sein de la phrase, et une gestuelle complexe complète l'interprétation, qui progresse comme une totalité de plusieurs articulations sensibles et significatives.

Un long parcours est nécessaire pour atteindre l'incorporation du texte par l'acteur.

Des exercices sont proposés où la parole est liée au mouvement et au senti des étudiants. Le texte doit tout d'abord être « dédramatisé » afin de trouver un rapport libre de toute idée préconçue qui pourrait aliéner le mystère nécessaire de sa présence.

Pour cela, les mots sont mastiqués comme de savoureux chewing-gums, déglutis comme des breuvages divins. Les apprenants jouent avec la langue, les sons deviennent une pâte qui prend toutes les formes, aigus ou graves, courts ou longs ; le timbre se modifie au cours d'essais incongrus, ainsi que l'intensité et le rythme.

C'est en jouant avec les mots que les apprenants trouveront leur rapport singulier à l'interprétation, après beaucoup d'errances et d'exagération. L'émotion juste ne pourra surgir que lorsqu'une liberté se sera affirmée.

Chanter le texte sur différents airs - opéra, jazz, rock - est aussi une manière de le « mettre en bouche ».

Au début, le texte bloque l'expression du corps et ce dernier retrouver sa véritable place grâce à ces exercices mettant en avant une sensorialité liée à des actions.

Puis, un même passage sera interprété de façons différentes sans tenir compte d'aucune forme de réalisme ou de cohérence : en passant du rire aux larmes, de la colère à l'indifférence, de la haine à l'amour, etc. L'acteur doit prendre le plus long détour, faire émerger des contrastes, afin de ne rien établir de figé dans son jeu.

Interpréter un passage de mille manières différentes, sans craindre l'inadéquation totale, voire l'absurde, est un exercice qui permet également la recherche, par tâtonnements, d'une justesse future.

Les débutants manquent souvent de conviction et ce travail d'exagération de l'interprétation leur permet de sortir de cette timidité tout en les aidant dans leur prononciation.

La même réplique peut être dite à une vitesse fluctuante, sous divers climats - chaud, froid ou pluvieux -, des détails du texte peuvent être accentués et prendre une allure soudain merveilleuse.

Lorsque les étudiants ont suffisamment joué avec la matière du texte, celui-ci est mis en rapport avec la situation logique que l'on s'attendrait à rencontrer : faire une séance de gymnastique en donnant la réplique à un autre étudiant qui, lui, pliera du linge. Cet exercice permet d'interpréter le texte en effectuant un effort réel qui évite de trop penser au texte et peut aider les étudiants à trouver des actions inventives dans leur jeu d'acteur futur.

Quand le texte commence à devenir familier les exercices de « dédramatisation » sont abandonnés au bénéfice d'une recherche réelle en rapport à l'œuvre.

L'enseignant demande aux apprenants de dire autrement leur texte, afin d'aider aux relations de transfert utiles au travail de l'interprète. Puis, des questions sont posées sur la volonté du personnage, son « super-objectif » dans la pièce.

Quand l'œuvre est appréhendée dans sa substance concrète et dans le rythme et la cohérence qui lui sont propres, l'acteur est en mesure de continuer sa découverte du texte en étant attentif à toutes les surprises que celui-ci peut produire.

Les personnages ne doivent pas être enfermés dans des carcans psychologiques (*George Dandin* est comme ceci., *Marianne* est comme cela., etc.) mais ils doivent surgir de l'étonnement du comédien face à son texte. Seul cet étonnement est producteur d'une véritable vie de l'interprétation et permet de tisser le réseau complexe de toutes les interprétations représentées dans la mise en scène.

Les exercices prédisposent à un éloignement du rapport sensible au texte qui paradoxalement facilitera l'avènement de ce dernier.

Au fur et à mesure de l'intégration du texte, les propositions d'interprétation se développent et un travail de détail peut prendre place.

Lorsque ce niveau est atteint, les étudiants sont généralement très proches des représentations finales.

2.6. Discussions

Les discussions constituent l'interaction permanente au sein du groupe où sont négociées toutes les propositions concernant l'interprétation, la mise en scène ainsi que le déroulement du travail collectif.

Les échanges langagiers sont également présents au cours de la réalisation d'exercices divers, ceux-ci se succédant dans une harmonie qui dépend des nécessités théâtrales et relationnelles.

Des discussions ont lieu dès le début de la pratique et sont toutes motivées - de près ou de loin - par l'objectif que s'est donné le groupe. Elles concernent la manière d'atteindre le but fixé, grâce aux résolutions de tous les problèmes inhérents à l'ensemble de la pédagogie dont les apprenants sont solidaires, à savoir :

- discussions sur la pièce, au cours des premières lectures - son contexte, l'auteur, la langue employée, le sens profond de l'œuvre ;
- discussions à propos de l'élaboration pratique, des costumes, du décor, de la mise en scène en fonction de l'espace dans lequel le spectacle sera donné, du jeu au milieu du public, de divers aspects techniques ;
- discussions critiques permanentes sur les propositions d'interprétation faites par les petits groupes, pour retravailler les parties les plus faibles d'un passage précis, dans une collaboration générale ;
- discussions entre étudiants qui interprètent le même personnage ;
- discussions sur les difficultés langagières rencontrées ;
- discussions sur la nécessité d'une participation maximale de chaque étudiant et d'une importante prise d'initiatives.

Les discussions ont lieu spontanément au cours du travail ou bien sous forme de réunions plénières dans lesquelles sont débattues les difficultés présentes.

Après la première répétition publique, une discussion a lieu avec les spectateurs, qui ouvre le groupe à une extériorité et stimule fortement les étudiants pour la suite de leur travail.

Puis, une discussion très enthousiaste se tient le lendemain de la première représentation finale - dernier jours de cours - où les apprenants font état de leurs impressions sur la soirée précédente, leur rapport au public, les différents problèmes. Des modifications pour le spectacle du soir sont souvent apportées.

C'est toujours à partir d'un vécu que se libère la parole critique des apprenants. Les échanges concernant ce qui est à réaliser leur permettent de confronter leurs idées sur la meilleure marche à suivre.

La parole est toujours liée à une efficacité et à un réalisme, au cours des nombreuses discussions qui caractérisent le déroulement de la pratique, totalement prise en charge par les participants.

Le cours de théâtre adressé aux étudiants impulse et développe une capacité communicative fondée qui ne cesse de s'exacerber jusqu'à l'aboutissement du projet collectif.

Cette quantité d'échanges langagiers ne peut se mesurer que par la qualité d'authenticité des relations existantes, et dépasse les limites de la pédagogie. Les paroles continuent ailleurs.

CHAPITRE -III-

**Etude de deux cas durant
l'atelier-théâtre.**

3.1. Premier exemple : Hadjira

3.1.1. Présentation de l'anamnèse de Hadjira

L'histoire familiale de Hadjira est complexe et douloureuse.

C'est elle-même qui nous la raconte la première semaine lorsque nous lui parlons de notre intention de mener l'expérience théâtrale. Elle en est heureuse et cela l'a beaucoup revalorisée et peut être dynamisée dans sa performance d'actrice.

Son père, nous dit-elle, est gardien chez un privé. Sa mère est au foyer et ne sais ni lire, ni écrire. Hadjira a dix neuf ans et c'est la sixième fille parmi huit, elle habite au village Bordj Senouci loin de la ville de Laghouat de 15km. Elle fait le trajet tous les jours pour venir étudier.

Chez elle, elle n'a pas de loisirs, elle aide sa mère à faire le ménage, elle écrit parfois de la poésie en arabe, elle ne pratique pas le français chez elle et nous dit qu'elle veut pratiquer le français mais avec qui et où, elle éprouve une réticence plutôt une crainte énorme à oser parler en français, elle avoue à la fin que c'est le milieu socioculturel qui en est la cause.

Hadjira s'exprime peu, son expression se limite à quelques mots de la langue française ; elle paraît timide, présente un visage doux et agréable mais peu souriant.

3.1.2. Le contexte familial de Hadjira.

L'intégration à l'atelier-théâtre de Hadjira a été très progressive.

➤ Le premier jour, lors de la réunion rassemblant tous les étudiants, nous ne l'avons pas remarquée. Elle a bien sûr fait partie d'un groupe et s'est exprimée, son histoire d'ailleurs en atteste, mais elle est restée très discrète et ne s'est pas prononcée pour intégrer le projet. Elle faisait partie des 10 personnes ne s'étant pas présentées devant le magnétophone et donc n'ayant formulé aucun désir.

➤ Durant l'atelier, elle est souvent venue, au début à distance et discrète, puis peu à peu, intervenant dans la représentation des personnages, se montrant attentive et curieuse. Elle a noué ainsi relation avec les collègues présentes qu'elle connaissait peu. A la fin de la première semaine, elle nous fait part de son désir de « jouer ».

3.1.3. L'évolution de Hadjira au cours de l'atelier.

Nous pouvons avancer que Hadjira s'est impliquée dans l'atelier théâtre d'une manière volontaire et « contrôlée ». Son évolution au cours des semaines a été manifeste.

Cette jeune fille réservée et inhibée, par la volonté, le plaisir et l'expression de ses capacités relationnelles et créatives, a révélé une personnalité ardente, dynamique, inventive et communicative. Cette expérience l'a revalorisée, elle a gagné en confiance et en autonomie.

Nous allons en mesurer la véracité et les effets de l'atelier et, plus particulièrement, de l'art théâtral par l'évaluation de sa prise en charge à travers différents outils que sont :

- la fiche d'observation
- les graphiques indiquant
 - les capacités relationnelles,
 - les capacités esthétiques,
 - le bilan.

FICHE D'OBSERVATION

Prénom : **Hadjira**

Semaine 2 / Semaine 4

Dynamique de la séance :

- Exercices pratiqués : **Improvisation** / **Représentation**
- Techniques employées : **Mime** / **Théâtre**
 - Méthode ☐ **situation** ☐ jeu ☐ **exercice**
☐ directif ☐ dirigé ☐ **semi-dirigé** ☐ ouvert ☐ **libre**
- Aspect abordé : ☐ **expression** ☐ **communication** ☐ relation
☐ **expression** ☐ **communication** ☐ **relation**

Comportement pendant la séance :

- Engagement, intérêt ☐ **enthousiaste** ☐ **hésitant** ☐ infime
☐ **initiatives** ☐ **doit être stimulée** ☐ subit
- réaction à l'exercice proposé :
☐ **active** ☐ **réceptive** ☐ passive ☐ opposée
☐ auto évaluation ☐ **plaisir** ☐ **satisfaction**
- échange verbal, communication
☐ **important** ☐ **modéré** ☐ aucun
- avec le groupe ☐ ☐
- avec l'enseignant ☐ ☐
- confiance en soi, prise d'initiatives ☐ **oui** ☐ **hésitant** ☐ non

Production :

- ☐ **créativité** ☐ **reproduction**
- rapport fond-forme
☐ prédominance fond ☐ **prédominance forme** ☐ **équilibré**
- méthode proposée
☐ directive ☐ dirigée ☐ **semi-dirigée** ☐ **ouverte** ☐ libre

Items révélés au cours de la semaine
attention soutenue

amplitude du geste, réponse à la stimulation,

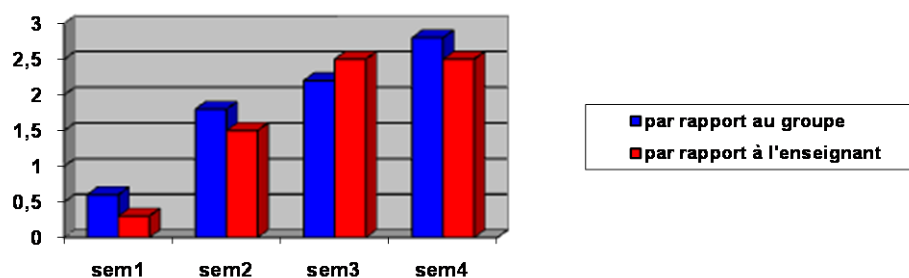
texte riche, intention vraie, gestes adaptés, rires

Bilan de la semaine :

- volonté et intérêt : **participation volontaire et cordiale, curiosité, application**
enthousiasme, stimulation du groupe, plaisir
- expression : **expression non verbale claire mais limitée, meilleure aisance**
expression plus élaborée, aisance, improvisation dans le geste et le verbe
- objectif global : **évolution / richesse du mouvement, présence physique et relation**
évolution / autonomie, créativité, spontanéité, individualité
- objectif futur : **développer l'initiative et la créativité**
exploiter les capacités relationnelles et artistiques

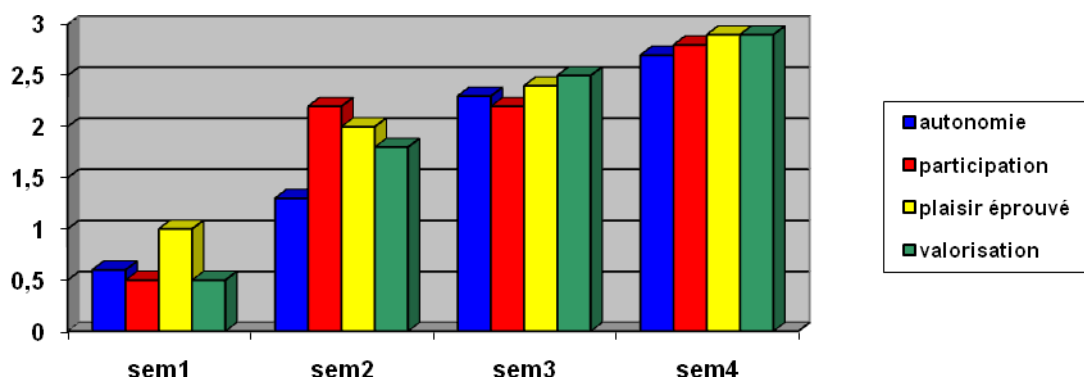
CAPACITES RELATIONNELLES

Comportement général dans la relation	Mode relationnel par rapport au groupe	3 – Interactif 2 - Cordial 1 – Réserve
	Mode relationnel par rapport à l'enseignant	3 – Interactif 2 - Cordial 1 – Réserve



Par son implication à l'atelier, Hadjira, très réservée la première semaine, a prodigieusement amélioré la relation avec l'ensemble du groupe. Elle a impulsé une énergie qui a dynamisé la production.

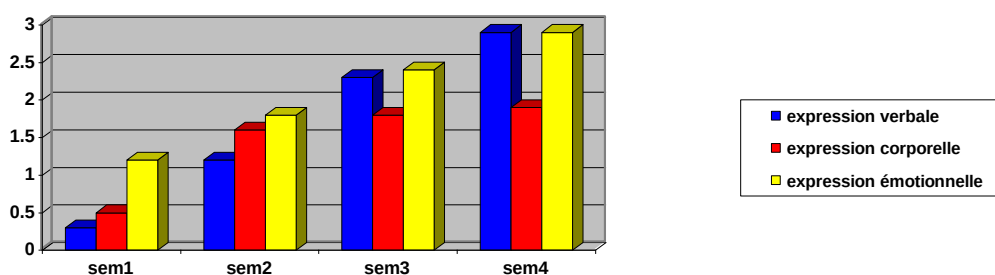
Autonomie Implication Motivation Valorisation	Autonomie	3 – Autonomie 2 - Réserve 1 - Inhibition
	Participation	3 - Enthousiasme 2 - Besoin de stimulation 1 – Retrait
	Plaisir éprouvé	3 – Jubilation 2 - Plaisir mesuré 1 – Réserve
	Valorisation	3 – Fierté 2 – Confiance en soi 1 – Dévalorisation



Par sa participation de plus en plus engagée et le plaisir éprouvé dans l'action du jeu, Hadjira a retrouvé confiance en elle et gagné en autonomie.

CAPACITES ESTHETIQUES

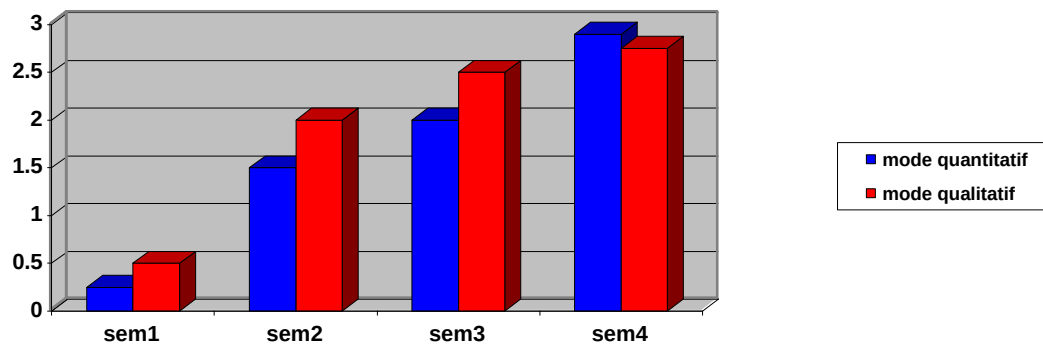
Aisance dans les formes d'expression	Expression verbale	3 – Elaborée 2 - Simple 1 – Pauvre
	Expression corporelle	3 - Dynamique 2 - Cohérente 1 – Maladroite
	Expression émotionnelle	3 – spontanée 2 - Modérée 1 - Discrète



Hadjira a très peu été présente la première semaine durant l'atelier et la mise en place du projet. Elle s'est donc peu ou pas exprimée. Durant les exercices d'improvisation permettant l'exploration des capacités d'expression essentiellement linguistiques et émotionnelles, elle s'est attachée à reproduire avec application et à peu dévoilée ses émotions, cependant, le fait de voir ses collègues jouer l'a aidé à lever l'inhibition corporelle.

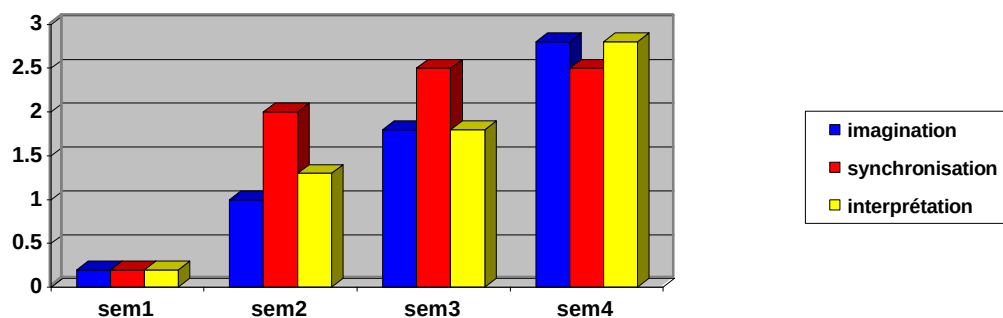
L'approche du spectacle et particulièrement la représentation a dynamisé son potentiel sur le plan verbal et émotionnel. Elle est restée plus réservée dans sa gestuelle.

Expressions théâtrales volontaires	Mode quantitatif	3 – Nombreuses 2 - Ponctuelles 1 – Inexistantes
	Mode qualitatif	3 - Recherchées 2 - Simples 1 – Grossières



D’une expression pauvre et contenue, elle l’a, au travers des improvisations et de la pièce de théâtre, considérablement enrichie tant en quantité qu’en qualité.

Jeu Interprétation	Imagination	3 – Riche 2 - Modérée 1 – Faible
	Synchronisation Geste/voix	3 – Adaptée 2 - Moyenne 1 – Inadaptée
	Interprétation	3 – Bonne 2 - Moyenne 1 – Médiocre

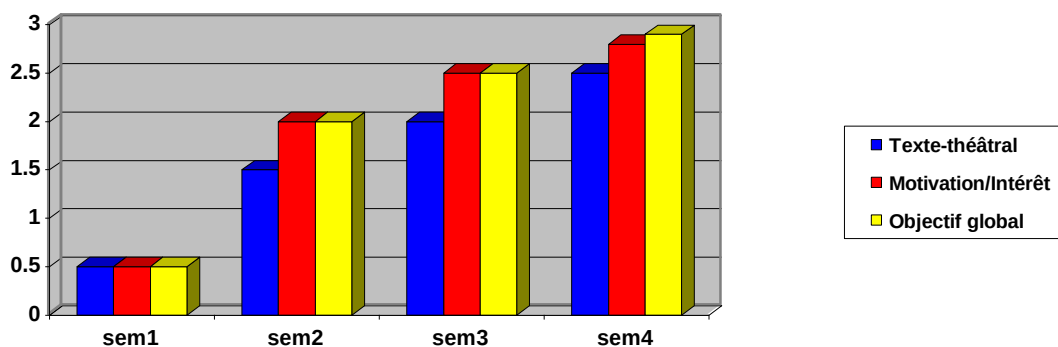


Elle a peu fait preuve d’initiative et d’imagination dans les premiers jeux mais l’encouragement l’a aidé à se mouvoir plus aisément dans l’espace et à être plus à l’aise, ce qui rendait ses attitudes justes et adaptées à son intention.

Son authenticité, sa présence, sa volonté l’ont amené à une expression orale sincère et spontanée nourrie d’une créativité riche et originale.

BILAN

Bilan	Motivation / Intérêt	3 – Enthousiasme 2 - Hésitation 1 – Réticence
	Objectif global	3 – Autonomie 2 - Confiance 1 – Inhibition



Le ressort de Hadjira a été le plaisir. Elle a étonné, enthousiasmé, enchanté, mais c’est essentiellement elle-même qu’elle a « sur-prise », « saisie » et « ravie » par ce qu’elle a découvert d’elle-même, de ses capacités, de ses désirs, de ce plaisir à « jouer ».

Outre cette joie éprouvée, cet atelier lui a permis de déployer son énergie ailleurs que dans les perturbations et tensions habituelles, et, trouvant des solutions habiles, elle a jugulé la souffrance par l'humour et le jeu et ainsi affirmé une performance à l'oral .

L'expérience de Hadjira permet de vérifier les effets de l'enseignement-apprentissage de l'oral en F.L.E. à travers le texte théâtral.

En effet, la créativité a favorisé son expression et a renforcé l'estime d'elle-même : à produire, réaliser quelque chose de personnel, d'unique, à ressentir une naturelle fierté et concevoir une image positive d'elle-même vis-à-vis du F.L.E.

En tant que source de progrès, moyen de surmonter ses difficultés, générateur de plaisir et de bien-être, le texte théâtral a trouvé ici sa place et sa justification dans une démarche didactique.

3.2. Deuxième exemple : Fatim'Zohra

3.2.1. Présentation de l'anamnèse de Fatim'Zohra

Fatim'Zohra est une jeune fille de 19 ans, elle est du village El GALB LEKBIR (Médéa) loin de Laghouat de 350km, elle vient pour étudier le français et ainsi devenir enseignante du F.L.E au collège, son père est éleveur dans la région. Fatim'Zohra est l'aînée et elle a sept frères.

Fatim'Zohra est prise entre tradition et modernité, ce qui génère révolte et souffrance. Elle a une nature passionnée et souffre de ne pouvoir s'exprimer. Elle ne peut s'extraire du regard de sa communauté et n'ose aucune initiative.

Elle a d'immenses talents artistiques qu'elle exploite « en cachette » en écrivant des poèmes et en dessinant et rêve de faire une carrière dans l'enseignement.

3.2.2. Le contexte familial et scolaire de Fatim'Zohra.

Fatim'Zohra a manifesté un vif intérêt pour le projet et a exprimé le désir d'apporter son aide, tout en nous informant qu'elle rêvait « faire de théâtre ».

Elle n'a pas cessé, dès lors, d'étayer son rôle de diverses manières :

Cette implication initiale a été l'occasion pour elle de s'exprimer par rapport aux difficultés formulées et donc par rapport à la souffrance féminine due au milieu social.

De par son investissement au sein de l'atelier, elle était reconnue et appréciée de chacun des participants des ateliers. Ainsi était-elle respectée dans ses interventions mais ne s'est jamais arrogé un rôle de leader et a toujours scrupuleusement observé nos souhaits.

Fatim'Zohra n'est pas autonome et elle en souffre, elle nous a fait lire plusieurs de ses poèmes, exprimant ses désirs et ses révoltes et sa production a été plus importante durant les semaines d'atelier. Elle nous a manifesté le souhait d'en lire un durant le spectacle, ce en quoi nous l'avons encouragée.

3.2.3. L'évolution de Fatim'Zohra au cours de l'atelier.

Durant les douze semaines d'ateliers, elle s'est confiée à nous, nous relatant son histoire à travers multiples anecdotes, exprimant tant ses joies et ses aspirations que ses souffrances et ses frustrations.

CHAPITRE III : Deux cas sont analysés durant l'atelier-théâtre.

Par cet échange, nous avons beaucoup appris de son milieu socioculturel.

Fatim'Zohra a été, par son engagement volontaire et a participé activement à toutes les phases de la création.

Par son implication dans le spectacle, elle a imposé sa personnalité, éprouvé ses capacités artistiques et humaines au sein du groupe et retrouvé confiance en elle et en l'avenir.

Nous allons en mesurer la véracité et les effets de l'atelier-théâtre par l'évaluation de sa prise en charge à travers différents outils que sont :

- la fiche d'observation,
- le cube harmonique.

FICHE D'OBSERVATION

Prénom : Fatim'zohra

Semaine 2 / Semaine 4

Dynamique de la séance :

- Exercices pratiqués : Improvisation / Représentation
- Techniques employées : Mime, / Théâtre
- Méthode ☐ situation ☐ jeu ☐ exercice
☐ directif ☐ dirigé ☐ semi-dirigé ☐ ouvert ☐ libre
- Aspect abordé : ☐ expression ☐ communication ☐ relation
☐ expression ☐ communication ☐ relation

Comportement pendant la séance :

- Engagement, intérêt ☐ enthousiaste ☐ hésitant ☐ infime
☐ initiatives ☐ doit être stimulée ☐ subit
- réaction à l'exercice proposé :
☐ active ☐ réceptive ☐ passive ☐ opposée
☐ auto évaluation ☐ plaisir ☐ satisfaction
- échange verbal, communication
☐ important ☐ modéré ☐ aucun
avec le groupe ☐ ☐
avec l'enseignant ☐ ☐
- confiance en soi, prise d'initiatives ☐ oui ☐ hésitant ☐ non

Production :

- ☐ créativité ☐ reproduction
- rapport fond-forme
☐ prédominance fond ☐ prédominance forme ☐ équilibré
- méthode proposée
☐ directive ☐ dirigée ☐ semi-dirigée ☐ ouverte ☐ libre

Items révélés au cours de la semaine 2 amplitude du geste, réponse à la stimulation, attention soutenue
4 texte riche, intention vraie, gestes adaptés, rires

Bilan de la semaine :

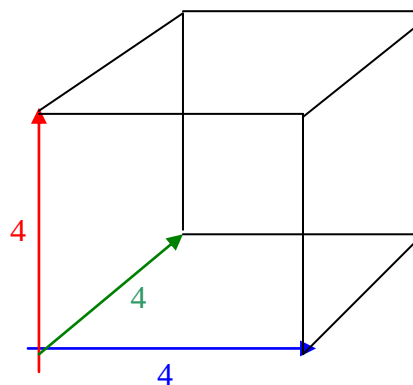
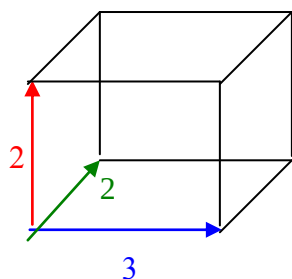
- volonté et intérêt : participation volontaire et cordiale, curiosité, application
enthousiasme, stimulation du groupe, plaisir
- expression : expression non verbale claire mais limitée, meilleure aisance
expression plus élaborée, aisance, improvisation dans le geste et le verbe
- objectif global : évolution / richesse du mouvement, présence physique et relation
évolution / autonomie, créativité, spontanéité, individualité
- objectif futur : développer l'initiative et la créativité
exploiter les capacités relationnelles et artistiques

Cube harmonique

« C'est la première fois que j'ai du plaisir à faire quelque chose » exprime Fatima-ZOHRA.
Elle va elle-même évaluer, par le « cube harmonique », son degré de satisfaction.

Le Bon	→	la volonté	→	la personnalité	→	« j'ai envie »
Le Bien	→	la technique	→	le savoir faire	→	« je fais bien »
Le Beau	→	l'esthétique	→	le goût	→	« cela me plaît »

Semaine 1 (Les cotations vont de 0 à 5) Semaine 4



Dès l'origine de l'atelier théâtre, Fatima-Zohra a exprimé son désir d'y participer.
C'est cette *intention* affirmée, maintenue et accrue qui lui a permis d'affirmer sa personnalité, de prendre confiance en elle, de s'exprimer à l'oral et de se projeter dans une activité en l'orientant vers ce qui lui semble *bon*. Ainsi son désir d'agir a augmenté.

Par sa présence et son *action*, elle a utilisé et développé ses compétences langagières, techniques, intellectuelles, les a évaluées, affinées et dirigées vers une expression personnelle à l'oral, agissant selon ce qui est *bien*.

C'est son implication dans le spectacle, dans la *production*, par l'écriture et la lecture de son scénario devant le public qui a concrétiser son intention et finaliser son action. La reconnaissance de ses compétences et le plaisir qu'elle en a éprouvé a exalté en elle l'émotion esthétique, le *beau*, par le rapport harmonieux entre le fond (sa sensibilité) et la forme (ses connaissances).

Dévoilant sa personnalité et imposant ses choix, elle a développé, au travers de ses interventions, de nombreuses capacités tant linguistiques qu'artistiques :

- la capacité de communication et de relation à travers son rôle d'actrice,
- la capacité d'organisation en apportant son aide à l'aboutissement du projet,
- des capacités linguistiques à répéter autant de fois que possible les répliques,
- la capacité d'action par sa participation au spectacle,
- le développement de son esprit critique par son regard sur le travail du groupe,
- l'expression de ses émotions et ses aspirations,
- l'affirmation et l'autonomie vis à vis de son entourage familiale,
- l'enthousiasme et la spontanéité, la découverte du plaisir.

Outre la valorisation qu'elle a ressentie par le rôle privilégié et essentiel qui lui a été donné durant cette expérience et la place de plus en plus importante qu'elle a su se donner, elle a pu dévoiler ses capacités à l'oral et en obtenir une reconnaissance.

C'est le chemin pour parvenir à cette réalisation qui a été didactique, qui lui a permis de vaincre son complexe pour arriver à l'estime d'elle-même, pour croire en ses potentialités, pour oser imaginer et produire, pour oser être vu au travers de sa création, pour affronter le regard et le jugement des autres. Cela correspond parfaitement à ce qu'a souligné J.G.Carosso : « *Jouer, accepter le défi du jeu, c'est donc accepter de s'améliorer à travers le plaisir, ce qui fait que le théâtre est un outil fantastique pour l'éducation.* »¹

¹ J.G.Carosso et al, *Le théâtre à l'école, qu'est-ce que ça fait ? Cahiers pédagogiques* n°337, Paris : CPPAP, 1995, p.18

CHAPITRE -IV-

**Questionnement sur les réalités
rencontrées lors de la pratique et sur les
effets de l'atelier-théâtre.**

4.1. Les difficultés rencontrées durant l'atelier-théâtre :

a- Le problème de temps

L'atelier-théâtre est soumis à la temporalité, à l'élaboration, il est trajectoire et ça n'est pas la moindre des difficultés de tenter de saisir cette temporalité au travers d'événements marqués par la ponctualité, les interventions multiples et multiformes. La difficulté de la temporalité a été expérimentée dans deux espaces temps :

- le temps global de l'expérience

Le choix d'une intervention sur deux ans a été guidé non seulement par la situation particulière due à la réalisation du dit projet au sein d'un programme universitaire mais aussi par la structure de l'établissement.

Cependant, la lenteur inhérente à toute entreprise dans notre société et l'inertie de l'administration a donné à ce projet un caractère d'exploit.

De nombreuses démarches ont dûes être faites afin d'aboutir à la production finale au sein de l'établissement. C'est aussi cette « course contre la montre » qui a stimulé l'implication de tout un chacun et contribué au succès de la représentation, comme un événement exceptionnel.

D'autre part, les limites imposées par le facteur temps ont appelé à aller à l'essentiel, mobilisant l'énergie et les potentialités dans leur plus simple expression par une implication rapide et intense.

- le temps fractionné des ateliers

Le choix d'une production finalisant l'atelier-théâtre a orienté le travail en de multiples et diverses interventions, visant à prendre en charge un grand nombre d'étudiants du groupe et à porter ainsi la structure au delà de ses locaux, lui permettant de se promouvoir.

b- Les retards et les absences :

Les retards et les absences ont été des facteurs constants et ont requis une réévaluation quotidienne des objectifs fixés. Une manière de compenser la double contrainte du temps et de la production limitée propre au cadre événementiel était de garantir une continuité du travail, autrement dit, des implications dans la durée qui a continuellement stimulé l'action au présent pour se projeter dans un futur attractif, d'abord vers le spectacle de fin d'atelier puis vers de nouvelles perspectives.

4.2. Nouvelles perspectives au sein de l'établissement.

La capacité à établir des ponts avec un avenir positif est indispensable à la motivation et à la réussite. L'apprentissage mis en œuvre et la solidarité éprouvée tout au long de l'expérience ont amené à suggérer une projection plus lointaine et plus large du spectacle et de l'atelier.

Les répercussions de l'expérience de l'atelier-théâtre ont été nombreuses et diverses tant au sein du groupe-classe qu'à l'extérieur c'est-à-dire aux autres sections de l'établissement qui éprouvaient une grande curiosité de ce qui se réalisait dans l'atelier-théâtre au point de demander la permission d'assister aux différents travaux.

c- l'ouverture médiatique du spectacle

Le succès de la représentation et le plaisir qu'en ont éprouvés les jeunes étudiants du groupe-classe a dominé leur appréhension face aux regards extérieurs. Lors du bilan, ils ont exprimé le désir de rejouer devant un public plus large.

Aussi, mobilisant leur connaissance et leurs acquis dans un autre temps, un autre espace et un autre contexte, spontanément, d'une manière autonome et avec une grande adaptabilité

d- l'apparition de nouveaux projets

L'engagement des étudiants, au travers de l'atelier-théâtre, a fait apparaître une autonomie croissante et une volonté affirmée de continuer l'action entreprise.

Ainsi, une nouvelle activité théâtre a été mise en place au sein du département dès la fin de l'année et 32 personnes y sont inscrites.

De nouvelles scènes ont été choisies, apportant des solutions aux problèmes énoncés.

4.3. En quoi et pourquoi l'Art peut-il être un modèle éducatif ? L'atelier-théâtre peut-il s'inscrire dans une démarche éducative ?

Nous avons évalué, au travers de cette expérience d'atelier-théâtre, les rôles que l'art peut jouer dans l'épanouissement de l'individu, sa qualité de vie, son univers matériel et mental.

CHAPITRE IV : Questionnement sur les réalités rencontrées lors de la pratique et sur les effets de l'atelier-théâtre.

Dans un premier temps, nous nous interrogerons sur la capacité de l'art à nous aider, d'une part à maintenir le contact avec nos racines les plus intimes et, d'autre part, à nous relier au collectif et au communautaire.

Ensuite, nous repérerons comment l'art-théâtral peut faire du sens dans la classe, quelle peut être sa valeur éducative dans le système éducatif ?

4.3.1. L'Art peut-il être un modèle éducatif ?

Ce n'est pas tant la réflexion sur l'art qui nous importe que la réflexion que l'art fera sur le devenir de l'apprenant.

L'Art a des liens premiers et fondamentaux avec la société. Chacune des perspectives concernant les relations entre l'art et la société peuvent être développés sur le terrain de l'éducation.

Ainsi poserons-nous la question : aujourd'hui, l'art peut-il être envisagé dans sa dimension proprement éducative ? Ce qui peut se formuler ainsi : l'individu a-t-il besoin de l'Art pour s'éduquer et en quoi la démarche artistique peut favoriser son intégration sociale ?

a) la démarche artistique valorise la création, l'expression, la personne.

Nous l'avons développé plus avant, l'acte de création développe les facultés de l'individu dans toutes ses dimensions (corporelles, affectives, intellectuelles et sociales).

Dans le sens étymologique, éduquer « *ex-ducere* » : signifie « conduire hors de », c'est à dire hors de l'état naturel spontané, hors de « l'animalité ».

Ainsi, par sa fonction de développement et d'épanouissement, nous pouvons affirmer que l'Art est éducatif, au sens premier du terme.

L'Art est tout d'abord une éducation des sens dont le mérite doit être de donner sa juste place à la sensibilité, cette faculté réceptrice grâce à laquelle nous pouvons nous approprier le monde. Il conduit la vertu éducative et unifiante de la sensibilité, de l'imagination et de l'émotion partagée. Il privilégie en premier lieu les facultés d'expression et de création. C'est bien l'expression de soi, de la subjectivité, la créativité personnelle, qui sont recherchées. Eduquer avec l'art permet à chacun de se révéler, de s'enrichir au sein du groupe, l'incite à des efforts de réflexion, de concentration et de dépassement de soi, afin de progresser dans le développement de sa pensée et de tout son être.

La pratique artistique développe une pensée mobile et souple qui permet de faire face de manière inventive à des situations inhabituelles. L'Art est une méthode d'appropriation des savoirs, faisant appel à l'affectif, à l'intelligence sensible, à l'émotion :

Il modifie l'écoute, le regard, le rapport à soi et le rapport aux autres, et donne confiance en soi. La pratique d'un art est un « antidote » à l'absence de motivation, à l'intériorisation, à la vacuité de l'esprit. Elle donne à la vie une intensité dynamique et émotionnelle supérieure, nous reliant à l'essentiel, à ce qui est bon, bien et beau pour chacun de nous.

Friedrich SCHILLER, théoricien de l'esthétique, énonce : *« seuls l'éducation esthétique, l'art, éduquent pleinement, totalement, seuls ils sont capables d'accomplir le destin complet de l'homme, de le réaliser totalement dans toute sa richesse et sa nature ou essence. »*¹

L'éducation esthétique fait de l'homme un être humain, apte à décider librement ce qu'il veut devenir. En développant ses capacités créatives, il acquiert l'autonomie et donne sens à sa vie. Il est alors beaucoup plus en mesure de comprendre les phénomènes qui contribuent à l'aliénation personnelle (inhibition, dépersonnalisation) et à l'aliénation sociale (marginalisation ou exclusion) et peut y faire face.

Chez l'individu marginalisé, ce processus d'action peut atténuer le sentiment d'aliénation produit par l'isolement dans la solitude et donner à la vie un sens qui dépasse les intérêts plus strictement individuels. L'engagement va lui permettre de définir des buts, de formuler des intentions de comportement, d'élaborer des plans et d'agir comme citoyen ou citoyenne responsable guidé par des valeurs de paix, de justice, d'équité et de solidarité par sa compréhension plus approfondie des facteurs qui influent sur sa vie et sur celle d'autrui.

b) La démarche artistique organise la rencontre de l'homme et le « beau »

La tâche de l'éducation est d'aider chacun à s'élever pour s'accomplir. L'éducation vise toujours un « mieux », hors, il n'y a pas d'éducation sans valeur.

Donner la place à l'éducation artistique, c'est intégrer l'idée que l'Art est éminemment éducatif. L'Art accomplit de façon exemplaire l'ambition éducative, réalise plus que tout autre domaine ce que vise la volonté et l'ambition d'éduquer.

¹ SCHILLER, *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*, II, 1795 [En ligne].

CHAPITRE IV : Questionnement sur les réalités rencontrées lors de la pratique et sur les effets de l'atelier-théâtre.

Selon Schiller, le « beau » produit un effet directement moral. Il rencontre un écho dans la nature même de l'homme et comble son besoin le plus élevé : le besoin d'unité, d'harmonie.

« C'est par la beauté qu'on arrive à la liberté...Le plaisir esthétique seul peut réconcilier l'esprit et les sens, et donner naissance à une société harmonieuse »¹

Ainsi, il considère que l'expérience esthétique et la création artistique sont facteurs de transformation de la société.

Le goût et le respect de la beauté jouent un rôle essentiel : une très haute vertu rayonne toujours de beauté, une parfaite œuvre d'art élève non seulement les esprits, mais les âmes.

Les caractères nobles ont une conception esthétique de la morale : le bien pour eux est un objet de contemplation en même temps que d'action. Quant au mal, ils s'en détournent, non parce que c'est défendu ou nuisible, mais parce que c'est laid. La vraie beauté, c'est ce qui peut être à la fois regardé et vécu.

Le rôle de l'Art est de disposer l'homme à deux perfections :

- la perfection personnelle, car l'Art contribue à l'épanouissement de l'homme, à son approfondissement. Parce qu'il répond aux questions fondamentales que l'homme se pose, parce qu'il forme le jugement, éduque le goût et permet à l'homme de s'élever.
- la perfection sociale, également, parce que les hommes communiquent par l'art à un ensemble de valeurs, de sentiments, de comportements, et sont unis par une admiration de leur patrimoine. L'Art est un lien social et crée des formes de civilités. En cela il a un rôle moral et social.

c) La démarche artistique participe à la socialisation de l'homme

Notre époque manifeste sa stérilité et son impuissance en ce qu'elle est le temps de la solitude de l'homme dans une société éclatée. L'environnement technique et matériel, et l'usage qui en est fait attire l'homme vers l'extérieur, c'est l'évasion dans l'« avoir », plutôt que la recherche de l'« être ». L'Art peut avoir pour fonction de rééquilibrer une culture et un rapport au monde dominé par la technique et réduit à l'utile et à l'utilitaire.

C'est pourquoi, dans le contexte des mutations qui affectent notre époque, et devant l'avancée des connaissances et des techniques, l'Art se présente comme un instrument

¹ Ibid. [En ligne]

CHAPITRE IV : Questionnement sur les réalités rencontrées lors de la pratique et sur les effets de l'atelier-théâtre.

d'adaptation inventive qui, à sa façon, tente de faire face à des situations inédites auxquelles se trouve confrontée l'humanité.

Toute œuvre d'art ou production artistique est la manifestation spécifique d'une société donnée. L'Art est une pratique sociale spécifique, une pratique culturelle.

Il a non seulement une nature sociale, mais encore des effets sociaux. Il est le produit de la fantaisie collective. Cette faculté expressive et esthétique de communiquer devient synonyme d'épanouissement personnel dans un rapport actif et activé avec les autres. Elle constitue un facteur déterminant de la relation sociale avec les autres.

Ainsi, l'Art peut être envisagé dans sa dimension proprement éducative : dans sa fonction de « faire du lien », dans son rapport avec l'organisation et la conduite du « vivre ensemble ».

L'Art est un « liant », il restaure le dialogue entre le sujet intérieur et la réalité extérieure, il crée le lien entre les générations, entre les événements, il est le point de rencontre entre l'individu et la société. Il organise plastiquement notre environnement quotidien, il offre des visions nouvelles du monde, il nous aide à nous représenter le réel en établissant de nouveaux rapports entre le monde et l'homme, entre la matière et l'esprit.

De même, lorsque nous voulons comprendre le caractère intime d'une culture étrangère, nous nous adressons d'abord à son art, dans la plénitude de ses expressions. L'Art est un langage universel, un pont entre les cultures à la fois singulières et universelles. Il aide à saisir, à l'aide de relations de formes et de couleurs, les relations paradoxales que chaque humain entretient avec les autres humains et avec l'univers entier.

Ouvrant des perspectives nouvelles, des dynamiques et mouvements qui travaillent le corps social, il participe à l'évolution de la conscience commune, il dévoile, « rend visible ».

La vocation de l'Art est de mettre en scène, de se mettre en scène.

Les pratiques culturelles collectives par les codes symboliques mis en jeu, apprennent à vivre en communauté.

Par le chant choral, le jeu théâtral, la musique et toute forme d'art visant à l'interactivité, l'individu cerne son identité, affirme sa personnalité, rencontre les autres sur des bases créatives, constructives et, en définitive, apaisées. L'apprentissage du groupe s'y fait selon des règles de plaisir, de partage qui diffèrent de celles du seul pouvoir ou du seul profit.

CHAPITRE IV : Questionnement sur les réalités rencontrées lors de la pratique et sur les effets de l'atelier-théâtre.

Ce mouvement de l'être profond favorise l'essor de la pensée critique et éthique, de la capacité de s'émerveiller devant la nature, devant l'expression artistique, devant la tendresse, la solidarité, l'amitié, l'amour ; de la capacité d'autonomie, d'estime et d'affirmation de soi, de gestion de ses sentiments ; de la capacité d'être empathique, de reconnaître l'autre, de dialoguer, de résoudre des conflits, de communiquer et de coopérer ; de la capacité de révolte devant les injustices et les violations des droits humains, de la capacité, enfin, de se responsabiliser et de participer démocratiquement à la vie sociale.

Aujourd'hui des actions et des initiatives rendent compte d'une volonté de promotion de l'éducation artistique et le rôle éducatif essentiel des activités créatrices et de l'accès à l'imaginaire ne cesse d'être affirmé.

L'acte théâtral engage ici l'être dans sa totalité : dans son corps, dans sa voix, dans ses mots, intégrés aux autres dimensions (émotionnelles, cognitives, intellectuelles, oniriques, imaginaires, comportementales et expressives).

Il donne accès à des qualités artistiques fondamentales telles que l'intuition, la détente, la détermination à long terme, la confiance, l'imagination. L'expression de soi impose l'« acteur » comme une personne et crée l'autre comme sujet. Ainsi, chacun reconnaît l'autre comme sujet : c'est un être distinct et semblable à la fois. Le groupe aide à construire cette dimension de l'intégrité.

Les activités dramatiques imposent un travail de jeu en groupe et développe la socialisation par l'élaboration d'un projet collectif.

Pour cela, l'individu doit imaginer et créer en fonction du groupe, de ce que va faire son partenaire. Le succès de la création dépend de cette interaction, de la compréhension, du respect et du soutien collectif dans l'action. La communication doit pour cela être établie entre tous.

On comprend quels bénéfices un individu peut retirer de la pratique des activités théâtrales : le jeu pour soi, avec l'autre, pour l'autre, devant l'autre nécessite et implique des remaniements psychiques.

Grâce à ce processus éducatif, nous notons une évolution par rapport à l'image et l'estime de soi. Ce changement permettra finalement de modifier la conduite sociale de l'individu.

CHAPITRE IV : Questionnement sur les réalités rencontrées lors de la pratique et sur les effets de l'atelier-théâtre.

Le théâtre en didactique aide l'apprenant à transposer le réel, sous le regard de l'autre, du partenaire, du spectateur, d'abord avec son corps puis en faisant fonctionner librement sa pensée, dans l'objectif d'une production collective. Il pourra ainsi s'inscrire dans des liens sociaux appropriés et dans la classe avec dynamisme.

4.3.2. L'atelier-théâtre peut-il s'inscrire dans une démarche éducative ?

L'Art nous rend plus sensibles, plus conscients, plus proches de nous-mêmes. Il nous offre l'opportunité d'un authentique développement personnel.

L'atelier-théâtre s'applique à mettre l'accent sur la conscience de ce qui se passe dans l'instant présent aux plans corporel, affectif et mental, et à travers des expériences de l'ordre du contact avec l'environnement ou avec autrui.

Cette présence dans la relation est aussi la condition *sine qua non* du bien-être.

a) L'atelier-théâtre peut-il favoriser l'insertion sociale ?

Insérer c'est introduire ce qui est en marge. Il s'agit donc en matière d'insertion d'aider la personne à rencontrer l'autre.

L'art, par sa fonction morale et esthétique, par ce qu'il mobilise de bon, de bien et de beau permettra d'abord à la personne de se recentrer sur elle-même, renouer avec sa partie saine et authentique et se situer socialement non comme un exclu ou un marginal mais comme un individu original et doté de compétences.

Le besoin premier de réassurance et de structuration, rôle de la forme éducative peut coexister avec le rôle de l'artiste qui est de pousser, d'aller plus loin, de prendre des risques, de stimuler le goût d'être actif, de dire « c'est possible », sans fonction de sanction, en ne tablant ni sur la réussite, ni sur l'échec.

Ce qui est intéressant dans le travail de l'atelier-théâtre, c'est cette possibilité qu'il offre de passer de l'état d'isolement à la socialisation, de cet état de peur de l'expression à la sécurité d'expression, comme le signale Peter Brook dans son article *Le théâtre à l'école, qu'est-ce que ça fait ?*: « La vraie nature du théâtre est une manière de faire sortir de chacun ce qui, sans cette occasion resterait cachée. »¹. De même FREBOURG, Fabien avance que «Le cours de théâtre propose un cadre sécurisé où le regard de l'Autre (le sien dans un rapport narcissique et celui de l'autre) est accepté, limitant de cette façon les retenues »²

¹Peter Brook, *Le théâtre à l'école, qu'est-ce que ça fait ? Cahiers pédagogiques*, n°337, Oct. 1995.

²FREBOURG, Fabien, *Le développement d'une communication authentique et originale par une pratique théâtrale en FLE, Travaux de didactique* n° 47, page 54.

CHAPITRE IV : Questionnement sur les réalités rencontrées lors de la pratique et sur les effets de l'atelier-théâtre.

Même si la structure ne change pas, l'orientation donnée, l'énergie mobilisée par le plaisir et le ludique libèrent d'un blocage qui conduisait à l'altération des facultés physiques et psychiques et de l'implication sociale.

Il est nécessaire pour cela de travailler dans un cadre suffisamment chaleureux afin qu'une confiance puisse s'installer et suffisamment rassurant pour que progressivement l'ouverture puisse se créer.

Par l'intermédiaire de la création, une inversion du sens, un retournement amènera l'apprenant en difficulté à ne plus tourner en rond sur ses problèmes.

Au lieu de laisser la structure psychique enfermée dans un fonctionnement circulaire, elle permettra une ouverture et laissera la place à la venue de l'autre, dans un climat de confiance, rétablissant l'expression, la communication et la relation.

La créativité engage un parcours symbolique du ressenti, des entraves, des tensions, des aspirations vers des productions individuelles et collectives.

Par exemple, l'appréhension à utiliser une nouvelle technique, de nouveaux outils, la peur de s'engager peuvent être ressenties avec le support didactique proposé. Elles sont exprimées corporellement et verbalement et reliées à la peur de ne pas savoir, la peur de se perdre, la peur de se laisser aller, la peur de son propre débordement.

Identifier ses peurs, les expérimenter et les dépasser au travers du support didactique permettront à l'apprenant en difficulté de s'aventurer avec plus de confiance dans son quotidien et d'accroître son autonomie au sein de sa classe.

L'expression artistique, comme moyen de dire, est aussi un moyen de reconnaissance et rompt la solitude puisqu'il interroge le regard de l'autre. Par le lien qui s'opère, le regard de l'autre est appréhendé et transforme l'image de soi au fur et à mesure des productions.

Ce processus de transformation améliorera les compétences individuelles, permettra d'adopter une position active et non plus passive, restaurera un esprit critique et une capacité à envisager un meilleur apprentissage du français, à élaborer des projets et ainsi modifiera la représentation que l'apprenant se fait de son environnement social, du groupe auquel il se réfère, et de lui même.

b) l'approche théâtrale en didactique peut modifier la conduite sociale.

Le théâtre grec était inscrit dans la cité. Le jeu est un apprentissage de la vie. L'importance du jeu en pédagogie est perçue depuis l'Antiquité.

Le théâtre est le reflet du monde. Il offre un cadre qui illustre les liens entre l'art et la vie sociale : de sa construction à la représentation du spectacle, de sa gestion quotidienne aux traditions qu'il perpétue, il exhibe, tout en le dissimulant, le caractère organique des rapports entre l'art et la société.

Au travers de l'expérience d'atelier-théâtre que nous avons conduite, nous avons validé que le théâtre n'était pas considéré comme un simple divertissement, mais participait au développement personnel de l'être, que ce jeu spécifique permettait l'épanouissement de l'individu et le contrôle progressif des émotions par un apprentissage global (affectif, sensoriel, moteur et cognitif) et qu'il lui donnait la possibilité de reconnaître ses compétences et de s'exprimer en toute liberté.

Quelle que soit l'approche théâtrale de l'enseignant, l'apprenant est invité à jouer, c'est-à-dire à extérioriser ses désirs, ses pulsions, ses inhibitions. Pour jouer, s'identifier à un personnage, il ne suffit pas de comprendre, il faut mettre de l'ordre en soi. Celui qui joue doit se dominer, se maîtriser. Et il apprend ce contrôle au fur et à mesure des exercices et des séances.

L'image que l'« acteur » donne de lui le fait reconnaître dans le rôle qu'il assume, lui permet de trouver sa place et de se situer parmi les autres. L'attitude ludique lui offre la possibilité de se mesurer à l'autre sans danger, d'une manière moins contraignante, plus supportable et lui permettra d'être moins dépendant de la réalité en le libérant de ses comportements stéréotypés.

Cette approche conviendra particulièrement aux apprenants inhibés, complexés par le regard de l'autre.

J. L. Moreno (1889-1974), médecin, sociologue et homme de théâtre d'Europe centrale avance le postulat selon lequel l'individu est emprisonné dans des rôles sociaux à cause de la pression du milieu dans lequel il vit. Il a montré que le jeu dramatique changeait les conduites sociales des acteurs grâce au travail sur l'invention et la création.

CHAPITRE IV : Questionnement sur les réalités rencontrées lors de la pratique et sur les effets de l'atelier-théâtre.

Le jeu dramatique explore le réel mais celui-ci n'est pas reproduit tel quel. Le fictif émerge en jouant sur les associations, les transformations, les rapprochements inattendus et propose ainsi une structure nouvelle différente de la réalité.

La Monneraye précise qu'une « scène, au sens théâtral, est proposée au sujet sur laquelle il pourra jouer et dire ses difficultés ».¹

Le jeu permet de projeter, de déplacer les conflits au travers d'une fonction ludique.

En éducation, on émet l'hypothèse que l'individu qui symbolise ses problèmes à travers des médiations peut ainsi mieux gérer ses émotions, penser plus librement et développer des stratégies, afin notamment de « faire face à des situations imprévues et sans cesse renouvelées »²

Le climat relationnel permet d'améliorer l'apprentissage et la socialisation.

Dans le climat relationnel sécurisant que permet l'atelier-théâtre, tout un chacun pourra plus facilement comprendre les gestes de l'autre, jouer avec l'autre, devant l'autre.

Le cadre « jeu théâtral » en didactique trouve sa justification dans le cadre éducatif, lui-même défini par :

- un cadre temporel et spatial qui permet à l'« acteur » de se sentir en confiance,
- un cadre psychopédagogique de l'enseignant (discretion et non-jugement),
- des règles de sécurité permettant d'accueillir les affects et les angoisses.

L'acte théâtral engage ici l'être dans sa totalité : dans son corps, dans sa voix, dans ses mots, intégrés aux autres dimensions (émotionnelles, cognitives, intellectuelles, oniriques, imaginaires, comportementales et expressives).

Il donne accès à des qualités artistiques fondamentales telles que l'intuition, la détente, la détermination à long terme, la confiance, l'imagination. L'expression de soi impose l'« acteur » comme une personne et crée l'autre comme sujet. Ainsi, chacun reconnaît l'autre comme sujet : c'est un être distinct et semblable à la fois. Le groupe aide à construire cette dimension de l'intégrité.

Les activités dramatiques imposent un travail de jeu en groupe et développe la socialisation par l'élaboration d'un projet collectif.

¹ DE LA MONNERAYE, Yves., *La parole rééducative*, Dunod, 1991, p.242.

² Bourdieu *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Genève, Droz, 1972, p. 176.

CHAPITRE IV : Questionnement sur les réalités rencontrées lors de la pratique et sur les effets de l'atelier-théâtre.

Pour cela, l'apprenant doit imaginer et créer en fonction du groupe, de ce que va faire son partenaire. Le succès de la création dépend de cette interaction, de la compréhension, du respect et du soutien collectif dans l'action. La communication doit pour cela être établie entre tous.

On comprend quels bénéfices un apprenant peut retirer de la pratique des activités théâtrales : le jeu pour soi, avec l'autre, pour l'autre, devant l'autre, nécessite et implique des remaniements psychopédagogiques.

Grâce à ce processus éducatif, nous notons une évolution par rapport à l'image et l'estime de soi. Ce changement permettra finalement de modifier la conduite de l'apprenant vis-à-vis du F.L.E.

Le théâtre en didactique aide l'apprenant à transposer le réel, sous le regard de l'autre, du partenaire, du spectateur, d'abord avec son corps puis en faisant fonctionner librement sa pensée, dans l'objectif d'une production collective. Il pourra ainsi s'inscrire dans des liens sociaux appropriés et dans le groupe-classe avec dynamisme.

CHAPITRE V

En Guise de conclusion: théâtre et didactique

5.1. LOCUTEURS À PART ENTIÈRE

En affirmant que l'acquisition de la langue ouvre l'accès au théâtre, nous formulons apparemment un paradoxe puisque c'est l'apprentissage du théâtre qui amène à une acquisition de la langue, mais celle-ci n'est jamais prise comme objectif de l'enseignant.

Ainsi que nous l'avons expliqué dans chaque partie de ce travail, sous les angles théorique et pratique, le chemin que propose la pratique théâtrale n'existe qu'en rapport au travail d'un et par un texte.

L'acquisition de la parole qui découle de ce travail devient condition de possibilité de la représentation de la mise en scène, c'est-à-dire : vérification de l'acquisition de la parole dans sa dimension esthétique qui englobe les aspects linguistique, culturel, psychologique et affectif.

Le résultat obtenu est issu d'un processus qui met en action toutes les dimensions de la parole, ainsi socialisée dans l'espace et hors de l'espace de la classe, grâce à des efforts collectifs s'inscrivant dans la progression cohérente du travail qui conduit à la représentation.

À l'inverse d'un grand nombre de méthodes qui utilisent les techniques dramatiques à des fins linguistiques et communicatives, notre pratique fait le pari de n'adresser ces techniques qu'au théâtre lui-même.

Pari ouvert s'il en est, ou proposition :

Celle de permettre aux étudiants de faire l'expérience du théâtre en langue française en impulsant un enseignement-apprentissage du rapport au texte tel qu'il est exigé par l'approche créative visant à une réalisation d'ordre esthétique.

On constate que la spécificité de notre tentative entraîne également des effets positifs sur l'acquisition de la parole employée dans les échanges libres et de celle du texte interprété.

La question est posée quant à la manière dont ces deux emplois entrent en co- action chez l'apprenant.

Mais le pédagogue ne doit-il pas accepter de perdre le contrôle des effets de son enseignement et se contenter de créer les conditions de sa pédagogie selon les critères que seule sa pratique lui permet d'établir ?

En ce qui concerne le cours de théâtre adressé aux étudiants, ce n'est pas l'efficacité linguistique qui est recherchée *a priori* mais une mise en contact des apprenants avec un texte qui leur donnera le plaisir d'un travail.

Ils entreront ainsi au cœur d'une expérience individuelle et collective de la parole qu'ils rencontrent, ainsi que de la parole qu'ils produisent dans des échanges authentiques.

La conclusion de cette recherche ouvre un questionnement à la didactique du français langue étrangère dans la mesure où, ainsi que le mentionnent Gilbert Dalgalian, Simone Lieutaud et François Weiss, les méthodes de langue commencent à se poser le problème de la réalité de «locuteur à part entière» de l'apprenant, que l'enseignement doit aider à affirmer dans la langue nouvelle :

« Les méthodes modernes de langue ont fait tout le chemin possible dans la voie de la centration sur le contenu : on a analysé la langue, on l'a découpée selon une progression et programmée, on a confronté l'élève avec la structure globale de la langue, on a essayé d'utiliser les éléments paralinguistiques qui constituent l'environnement normal du message (la situation, représentée par l'image, le contexte socio-culturel) ; mais on commence à peine à entrevoir l'autre perspective, celle de l'apprenant dont l'objectif est de devenir le plus vite possible locuteur à part entière. »¹

En ne se situant pas dans le domaine des méthodes, le cours de théâtre s'exclut d'une dimension strictement scientifique de la langue, et entre dans le champ de la pratique de la parole.

Ainsi, peut exister un espace d'expression socialisée où les étudiants de toutes cultures peuvent agir ensemble, pour le théâtre, dans la langue qu'ils apprennent, en ne cessant jamais d'être « locuteurs à part entière ».

¹ Gilbert Dalgalian, Simone Lieutaud, François Weiss, *Pour un nouvel enseignement des langues*, Paris, CLE International, 1983, p. 96.

5.2. Rencontre avec le champ de la didactique

Ainsi que l'objet de notre recherche le stipule, le théâtre n'est dispositif didactique que dans un rapport à l'enseignement du français langue étrangère posé comme finalité.

Dans quelle mesure peut se situer le théâtre en tant que dispositif didactique dans l'éventail des méthodes existantes, et comment peut-il les rencontrer ?

L'étude comparative de Jochen Pleines et Peter Scherfer, permet d'aborder lucidement les carences et les vertus des approches conventionnelles dites « dominantes » et celles non conventionnelles dites « alternatives » ou « parallèles ». Les conditions d'emploi de ces méthodes et les publics auxquels elles s'adressent semblent être déterminants :

« Pour l'enseignement des langues, en effet, il n'a pu être prouvé de manière scientifique et rigoureuse que telle méthode est plus efficace que telle autre. Et pourtant, certaines méthodes pratiquées dans nos établissements scolaires sont jugées plus efficaces que d'autres et ce, tant sur des critères étranges à la matière elle-même, que par manque d'analyse approfondie. On pourrait donc dire que l'institutionnalisation et la commercialisation de l'enseignement des langues déterminent un partage entre des méthodes "dominantes" et des méthodes qui n'ont pu s'imposer et sont ainsi restées "non conventionnelles", ou - pour parler comme aujourd'hui - "alternatives" ou "parallèles". Et l'on admettra que, d'un côté pour les institutions scolaires et dans le contexte social que nous connaissons, les méthodes dominantes conduisent à des résultats non négligeables et que d'un autre côté, pour d'autres groupes d'apprenants, d'autres institutions, dans des conditions et pour des besoins sociaux et individuels différents, des méthodes non conventionnelles peuvent se révéler tout à fait adéquates. »¹

Qu'elles soient conventionnelles ou non, les méthodes participent d'un même type de fonctionnement fondamental dans la mesure où la langue dans ses aspects structurel, phonologique ou communicatif est posée comme objet.

Pour ce qui concerne un enseignement-apprentissage de type traditionnel

- « l'organisation de l'apprentissage est mise en place avant le début de l'apprentissage et ne peut être fondée que sur des prévisions, des estimations du déroulement probable de l'acquisition,

¹ Jochen Pleines et Peter Scherfer, « Questions et réflexions », in *Le Français dans le Monde*, n° 175, Paris, Hachette/Larousse, Février-Mars 1983, p. 61.

- le “pilotage” est réalisé de l’extérieur, par quelqu’un qui n’est pas l’apprenant. »

Dans le cas des méthodes alternatives comme les jeux de rôles, la suggestopédie, les simulations, etc., il est davantage question de solliciter les ressources créatives des apprenants afin de les mettre dans de bonnes dispositions de réception et de production de la parole, en tenant compte de leurs besoins interactifs et de l’aspect ludique d’une communication diversifiée.

La centration sur le contenu d’apprentissage fait place à la centration sur l’apprenant et l’enseignant ne « pilote » pas l’étudiant mais propose, stimule, éveille et corrige à bon escient, en ayant garde de préserver l’enjeu communicatif.

Dans le monde des méthodes d’enseignement-apprentissage des langues, le souci est constant d’une articulation possible entre les deux aspects caractéristiques constituant l’apprentissage des savoirs et savoir-faire, afin qu’une conceptualisation soit possible sans pour cela exclure l’action dans la langue.

D’après Robert Galisson :

« ... les procédures d’activation de la capacité d’accès aux langues étrangères sont, en gros, de deux types : - l’un privilégiant la langue, donc le savoir-faire (cf. l’acquisition, en milieu institutionnel) ; - l’autre privilégiant le discours sur la langue, donc le savoir (cf. apprentissage). »¹

Que l’apprentissage puisse correspondre à l’acquisition est un idéal que recherche le pédagogue puisque cela garantirait l’efficacité de son enseignement.

Mais apparemment les choses ne sont pas aussi simples ni aussi contrôlables.

Les méthodes ne sont pas certaines d’atteindre leur but en proposant tel contenu d’apprentissage plutôt que tel autre.

En milieu institutionnel l’acquisition de la langue ne peut être favorisée que si des conditions d’enseignement-apprentissage permettent des interactions authentiques suscitées par « l’intensité d’un vécu » (Cf. R. Galisson *infra*), que bien souvent école et université interdisent. Cela seul, entraînerait la co-action indispensable du savoir et du savoir-faire dans une pratique langagière qui, ainsi, perdrait toute l’artificialité de la leçon à répéter, parce qu’il faut communiquer pour que la classe « marche » comme prévu.

¹ Robert Galisson, « Enseignement des langues et des cultures », in *Le Français dans le Monde*, n° 227, Août-Septembre 1989, p. 47.

De toute évidence, la situation d'apprentissage représente une difficulté, et tout n'est pas possible en même temps puisque mettre l'accent sur les contenus linguistiques se fait souvent au détriment d'une réelle communication, et se soucier du processus interactif en priorité, entraîne une négligence des contenus d'apprentissage.

La réaction « anti-linguistique » des méthodes alternatives suppose une surenchère des capacités des apprenants qui sont mis en position de réactiver leur acquis seulement, au cours de l'expression libérée de la parole, celle-ci n'étant pas liée à un projet d'apprentissage précis.

Par ailleurs, et de tous côtés, la motivation des apprenants s'épuise vite, faute d'un intérêt effectif que seul un savoir-faire significatif pourrait apporter et que l'apprentissage de la langue en tant que moyen de communication, ne suffit pas à maintenir.

Bien que l'acquisition d'une langue seconde ne soit pas assimilable à celle de la langue maternelle, un processus commun existe au niveau d'une résolution entre appréhension de l'expérience et transformation de celle-ci.

D'après Marisa Villanueva et Rosaura Serra :

« Dans le processus d'acquisition d'une langue, l'apprenant déploie des stratégies cognitives qui dépendent du contexte et qui peuvent varier selon les individus (Karmiloff-Smith ; Inhelder, 1975 ; Bruner 1981). L'apprentissage d'une langue, et ceci est applicable à la L1 aussi bien qu'à la L2, est un processus de résolutions de conflits entre deux variables : l'appréhension - intuitive ou compréhensive - de l'expérience, et la transformation de cette expérience à travers une orientation réflexive ou active. Il s'agit donc d'un cycle à quatre aspects : intuitif/compréhensif ; actif/réflexif, qui s'organisent sur deux dimensions : appréhension/transformation de l'expérience. Bien que tout apprentissage linguistique présuppose l'observation réflexive, la conceptualisation et l'expérimentation, ces phases ne se produisent pas dans un ordre fixe et préétabli. Par contre, l'acquisition d'une langue implique un processus de synthèse dont les parcours sont variables selon les individus. On peut parler par conséquent d'une pluralité de styles d'apprentissage (Kolb 1976, 1984) qui seraient définis en fonction des ensembles de stratégies cognitives déployées par l'apprenant selon les tâches auxquelles il se voit confronté, selon ses caractéristiques psychologiques, cognitives et

affectives, selon les contextes d'apprentissage, etc. »¹

La variabilité des parcours des apprenants est un facteur objectif de tout apprentissage que le didacticien ne peut ignorer, tout comme la nécessité d'une tâche à réaliser dans un contexte créé à cet effet.

Selon les différentes méthodes, la langue est plus ou moins objectivée et le guidage effectué par l'enseignant s'avère plus ou moins communicatif.

Toute méthode présente des contenus d'apprentissages préétablis, transmis ou impulsée par un enseignement qui essaie de tenir compte des besoins des étudiants :

« Certains étudiants ont besoins que leur soient présentées les relations logiques qui existent entre les éléments d'une méthode. Et pourtant, en situation normale de discours, intervient un contenu linguistique aussi riche qu'imprévisible [...] dont il n'est pas certain qu'une méthode fondée sur une programmation d'éléments sélectionnés puisse rendre toute la richesse et toute la diversité. Un programme d'enseignement d'une langue étrangère devrait donc faire appel à une double stratégie : une stratégie qui consisterait à mettre l'étudiant en présence de matériaux linguistiques variés, grammaticaux et lexicaux, présentés sans souci d'organisation préalable et une stratégie qui ferait appel à un contenu méthodologique soigneusement programmé. Les deux stratégies auraient de toute évidence des effets réciproques dans la mesure où la stratégie de programmation faciliterait chez l'étudiant la maîtrise des matériaux linguistiques présentés dans une stratégie de l'authenticité. »²

Les diverses stratégies d'enseignement-apprentissage du français langue étrangère témoignent de la préoccupation permanente des chercheurs et des praticiens de satisfaire la diversité des attentes.

Mais l'authenticité peut-elle être une stratégie ?

Peut-on amener les apprenants à leur propre spontanéité communicative ? Celle-ci ne devrait-elle pas déjà exister dans les conditions de la classe afin de pouvoir effectuer la tâche qui permettra à un apprentissage de se réaliser ?

L'exigence du naturel de la communication et du naturel de la motivation a poussé la didactique à s'ouvrir dans un sens nouveau reflété par l'apport que représentent les conditions naturelles d'acquisition des langues secondes pour les méthodes :

¹ Marisa Villanueva, Rosaura Serra, « Réforme institutionnelle de l'enseignement secondaire et recherche en didactique du FLE : deux années d'expérience dans le pays valencien », in *Travaux de Didactique du Français Langue Étrangère*, n° 22, Université de Montpellier III, 1989, p 115.

² Elisabeth Bautier-Castaing et Jean Hébrard, (citent J.-B. Carroll 1972), *op.cit.*, p. 58.

« Jusqu'ici presque aucune étude concernant l'acquisition naturelle des langues secondes n'a manqué de suggérer que ce genre de recherches a des implications extrêmement importantes pour l'enseignement des langues étrangères. À ma connaissance cependant, on n'a pas essayé sérieusement d'explorer ces implications, ni comment des notions à propos de l'acquisition naturelle des langues secondes pourraient améliorer les méthodes courantes des langues étrangères. »¹

Si l'authenticité, le naturel, ne semblent pas s'accommoder de l'esprit de méthode, ils suscitent un questionnement apte à stimuler des changements d'approches.

L'impossibilité de prendre en compte toutes les dimensions de la langue, dans son aspect communicatif et structural à la fois, a fait naître des méthodes considérant plus *les éléments* de l'énonciation de la parole produits par des dialogues irréels de personnages posés en locuteurs idéaux, comme représentatifs.

Parmi ces approches se situent celles qui utilisent les documents authentiques en tant que morceaux de vie pris à la réalité sociale et culturelle mais qui perdent cette vie en entrant dans la classe.

La langue surgit d'un seul coup, dans toute sa complexité et c'est dans cette confrontation à la « matière brute » que se font les apprentissages divers, depuis la langue jusqu'à la civilisation ou la littérature.

Tout en se situant hors du champ des méthodes, le théâtre adressé aux étudiants base sa pratique sur l'emploi et le travail d'un texte littéraire dans son intégralité. Document on ne peut plus authentique puisqu'il n'est pas « découpé » et simplifié à des fins pédagogiques, et qu'il conserve sa vocation première.

Mais peut-on parler d'une authenticité de la parole de l'œuvre en matière de théâtre ?

Oui, car l'œuvre crée ses propres conditions d'énonciation et c'est dans le rapport de la langue à son contexte de production qu'une authenticité peut avoir lieu.

Elle existe aussi dans la manière dont la parole fictionnelle est abordée par les acteurs, c'est-à-dire dans le travail d'interprétation dramatique, et dans les échanges non scéniques entre apprenants avec l'imprévu inhérent à ce type de communication.

¹ Paul Bogaards (cité Wade 1981), *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*, Langues et Apprentissage des langues, Paris, Hatier-Crédif, 1988., p. 142

À aucun moment un simulacre n'a lieu dans le contexte de la classe, qui englobe ces différentes situations de prises de parole.

Chacune d'elles implique et nécessite son authenticité pour être valide relationnellement et constituer le vécu de la pratique, qui passe obligatoirement par le vécu des paroles.

L'expérience pédagogique présente peut être ainsi rapprochée d'une situation « naturelle » de vie - mais ici la vie - et n'est-ce pas là la vocation du théâtre ? - serait multipliée par l'intensité des relations de travail et de plaisir que produit la situation d'apprentissage dont font partie l'enseignant et les apprenants.

Afin de mieux discerner la distance qui sépare la pratique de théâtre des méthodes de langues, prenons pour exemple des approches qui pourraient présenter des points communs puisque faisant intervenir la créativité des étudiants, à savoir : la suggestopédie et les jeux de rôles.

Parmi les moyens pédagogiques qu'elle utilise, la suggestopédie fait intervenir les attitudes de l'enseignant afin que l'impact de ce dernier soit plus efficace sur les étudiants.

Si, on le sait, le rapport de suggestion est présent dans toute relation - y compris la relation pédagogique -, faut-il pour autant la rationaliser, en faire une méthode (le sourire déclic, la prestance inspiratrice de confiance et d'admiration, etc.) pour aboutir au résultat exceptionnel de faire absorber 500 mots en trois heures à des étudiants menacés de l'indigestion lexicale ?¹ Et tout cela grâce à une musique douce, qui, mettant l'apprenant en situation de relaxation, permettra que soit « déclenchée » une grande réceptivité, venue de l'hémisphère droit du cerveau, qui, ainsi sollicité, « réactive » les réserves inconscientes de façon maximale.

L'apprentissage des langues autoriserait-il le pédagogue à faire du corps humain un instrument de nouvelles expérimentations ?

Quelle est cette formation « artistique » ?

N'est-ce pas là plutôt la plus grande technicité adressée à l'individu devenu instrument de lui-même tout comme celui du pédagogue, dans une perte totale d'esprit critique pouvant aller jusqu'à l'infantilisation ?

¹ Ludger Schiffler, « Suggestopédie : peut-on apprendre 500 mots en 3 ou 4 heures ? », in *le Français dans le Monde*, n° 217, Mai-Juin 1988, p. 63.

« Cette prise de conscience de la primauté de l'attitude relève de la formation "artistique" selon Lozanov, parce qu'elle transite par la connaissance du corps dans sa spécificité, par la découverte des modalités d'impact personnel d'un individu sur les autres. Formation "artistique" qui se situe aux antipodes de la formation "technique" (pour ne pas dire technologique qu'ont reçue la plupart des enseignants passés par l'audio-visuel.)

Alors que cette formation "technique" enferme l'enseignant dans un savoir où tout est prévu, où la méthode le porte et le gouverne, la formation "artistique" est humaniste, elle lui fait confiance, elle le responsabilise en le préparant à l'imprévu et en mobilisant toutes ses capacités au service d'une tâche ouverte. »¹

La réflexion que suscite cette citation consiste en un désaccord total quant aux moyens employés par la suggestopédie pour parvenir à des fins pédagogiques. L'humanisme ou l'art, ne se mesurent-ils pas au contraire à la manière dont un résultat est obtenu ?

D'autre part, la responsabilisation des apprenants ne peut à aucun moment s'effectuer malgré eux, à leur insu, ou grâce à la confiance qu'ils adresseront au pédagogue susceptible de devenir gourou.

Les valeurs esthétiques prônées par la suggestopédie sont utilisées pour servir le propos de la démarche et ne comportent aucune signification intrinsèque. S'agit-il vraiment d'esthétique ?

Dans ce cas, peut-on parler de tâche ouverte ?

N'est-ce pas là plutôt un type de conditionnement à peine déguisé ? Et ne retrouve-t-on pas là le schéma mécaniciste, utilisant l'art et la relation comme moyens qui se dénaturent pour servir une finalité autre ?

Responsabiliser l'étudiant en le préparant à l'imprévu et en mobilisant toutes ses capacités au service d'une tâche ouverte est louable en soi mais ne peut avoir lieu vraiment que si la finalité de l'effort est elle-même artistique et donne son sens à la tâche réalisée, qui ne peut devenir ouverte qu'en échappant au contrôle pédagogique et à la toute-puissance de l'enseignant.

¹ Robert Galisson, « La suggestion dans l'enseignement », in *Didactique des Langues Étrangères*, Paris, CLE-International, 1983, p. 96

Les limites posées par la situation de classe, ainsi que la négation de tout échange authentique due à une finalité linguistique systématisée, s'opposent à la réalité vivante de la langue et à l'authenticité d'un vécu.

L'art ne saurait être transformé en méthode et la méthode ne peut se convertir en art.

Il s'agit là de notions antinomiques.

On ne peut utiliser l'art et l'art ne peut nous utiliser puisqu'il est par essence ce qui permet à l'être de s'excéder lui-même.

Le conditionnement ne semble pas propre à réaliser une tâche artistique et la relation enseignant-apprenants doit se garder d'un conditionnement mutuel si elle ne veut pas risquer la sclérose de l'inauthenticité.

D'après Umberto Eco, fonctionner dans le cadre pavlovien semble davantage profiter au savant qu'au malheureux chien qui comprend ce qu'on attend de lui et en perçoit un bénéfice immédiat mais guère épanouissant pour son éducation réelle.

Cette plaisanterie russe, analysée sémiotiquement donne à voir la fermeture de la relation pavlovienne qui échappe à toute socialité :

« Une histoire bien connue est celle des deux chiens qui se rencontrent, à Moscou. L'un est gras, bien nourri ; l'autre maigre et affamé. Le chien affamé demande : “comment fais-tu pour trouver à manger ?” Et l'autre, adroit zoosémioticien répond : “rien de plus facile. Chaque jour à midi je vais à l'Institut Pavlov et je me mets à baver. Alors arrive un savant conditionné qui fait tinter une clochette et qui m'apporte une assiette de soupe”. Dans ce cas, c'est le savant qui réagit à un simple stimulus, le chien a établi une relation réversible entre salivation et soupe. Le chien sait qu'à une réaction donnée doit correspondre un stimulus donné. Pour le chien la salivation est le signe de la réaction possible du savant. Malheureusement pour les chiens, ce n'est pas ainsi que fonctionnent les choses dans le cadre pavlovien, où le tintement de la clochette est stimulus pour le chien, lequel émet de la salive indépendamment de tout code socialisé, tandis que le psychologue considère la salivation du chien comme un signe (ou un symptôme) que le stimulus a été reçu et a provoqué la réponse appropriée. »¹

Outre l'humour de l'histoire du chien malin qui prend le « savant conditionné » dans les filets de ses propres stratégies, U Eco montre ici le danger d'une interprétation hâtive de

¹ Umberto Eco, *Trattato di semiotica generale*, Milano, Bompiani, 1975, p. 33-34 (notre traduction).

réponse à un stimulus dans la mesure où cette réponse est apportée en dehors de tout cadre socialisé et ne concerne pour ainsi dire que la relation duelle entre les protagonistes.

L'histoire devient métaphorique si on la met en relation avec l'espace de la didactique des langues qui semble justement souffrir de ce manque de « socialité » nécessaire à authentifier toutes les relations en présence, et à donner un sens effectif au travail dans la langue nouvelle qui ne doit pas être coupée pour autant de sa dimension sociale.

La vocation de la pratique théâtrale est l'inverse d'un conditionnement puisque les étudiants doivent justement se déconditionner pour être en mesure de créer un objet esthétique - la représentation - qui sera ultérieurement socialisé puisque présenté à un public.

Cette sortie de la relation pédagogique habituelle multiplie l'importance des actions réalisées par les apprenants et l'enseignant au détriment des personnes elles-mêmes qui ne sont reliées entre elles que parce qu'elles partagent le sens profond de l'activité.

L'art n'est pas une « attitude » mais une réalité.

Les étudiants engagés dans un processus créatif qui débouche sur un spectacle comprennent le pourquoi de leurs actions et se déterminent individuellement quant aux moyens de parvenir au résultat.

C'est dans la confrontation permanente qu'ils vont sélectionner les informations apportées par l'enseignement, et cela n'a rien à voir avec un conditionnement quel qu'il soit. Au contraire leur sens critique s'aiguise de plus en plus au cours du cheminement, ce qui suscite des échanges d'autant plus naturels dans l'espace social de la classe.

C'est la vitalité des apprenants non contraints ou manipulés par les stratégies pédagogiques qui permet à la motivation de rester vivante et à la matière - en l'occurrence le théâtre - de ne pas être *asséchée*¹.

L'esthétique ne peut pas être scientifiquement finalisée si elle veut rester esthétique.

À aucun moment le théâtre ne doit perdre sa dimension véritable et les méthodes de langue comme la suggestopédie transforment la signification du mot « artistique » en l'utilisant à des fins psychologiques et didactiques.

¹ Henri Boyer (cite Robert Galisson 1975 : ... une sélection sur le plan linguistique qui « a tué la motivation en asséchant la matière »), « Quelle(s) compétence(s) enseigner ? Un itinéraire en didactique du FLE et quelques propositions », in *Travaux de Didactique*, n° 22, 1989, p. 23.

Dans le domaine du travail créatif en langue vivante, le jeu de rôle a pris une importance accrue depuis que le « ludique » s'est avéré être une stimulation pour l'acquisition de la langue en situation et vécue corporellement.

Dans ce travail d'expression libérée de la parole, qui donne libre cours à l'imagination des apprenants, peuvent apparaître des points communs avec la pratique théâtrale, au niveau des improvisations et des échanges qui les précèdent et qui les suivent.

La différence fondamentale réside dans la nécessité de ces exercices, pour parvenir au travail d'interprétation du texte, seule finalité du cours de théâtre.

En ce qui concerne le jeu de rôle, sa finalité demeure expressive et n'a pas pour vocation de produire une représentation publique. L'espace pédagogique n'est pas transgressé.

Si la communication est, dans ce cas, prise pour contenu d'apprentissage, le jeu de rôle court le risque de devenir une technique de plus à faire parler ainsi que toutes les approches dites ludiques, tenant compte du plaisir que produit la créativité pour « intéresser » les apprenants.

Ainsi que le mentionne Mireille Rongier, la fonction ludique ne semble pas s'appuyer sur une véritable réflexion théorique :

« Le jeu en didactique semble n'être qu'une "recette" destinée à faire communiquer les élèves, utilisable à toutes les phases et tous les "moments" de l'apprentissage sans que l'on s'appuie véritablement sur une réflexion théorique spécifique, sans donner au jeu un véritable statut et une véritable définition. »¹

Dans l'espace de la didactique actuelle, susciter l'esprit de jeu semble répondre au problème épineux de la motivation, mais le jeu s'épuise vite lorsqu'il n'amène pas à autre chose de plus profondément significatif.

La démarche heuristique questionne le ludique ainsi que le rôle du pédagogue dont le guidage doit laisser place aux découvertes nécessaires à l'auto-apprentissage :

« Conduire les joueurs vers une découverte fixée par avance apparaît moins "ludique" que le laisser aller où il veut, découvrir ce qu'il a à découvrir et rechercher lui-même les informations nécessaires dont il a besoin pour résoudre le problème de son apprentissage et de

¹Monique Rongier, « Une ludidactique du FLE (2^{ème} partie) », in *Travaux de Didactique* », n° 19, 1988, p. 69.

son autonomie. »¹

En matière de jeux, la question reste posée du contenu d'apprentissage qui permettra à l'apprenant d'aller plus loin que la seule réactivation de ses acquis.

En ce qui concerne les jeux de rôles on constate une finalité communicative liée à la dimension du plaisir de l'expression de soi, différente en cela de la pratique théâtrale qui produit un véritable objet esthétique.

Ici, le travail débouche sur un hors de soi incarné par l'accès à l'œuvre et le partage avec un public.

En tant que méthode d'apprentissage de la parole, le jeu de rôle s'inscrit dans la dimension pédagogique habituelle puisque l'espace de la classe n'est pas franchi.

Il peut avoir des prolongements multiples pour l'apprenant mais il est considéré davantage comme une technique d'animation que comme une esthétique :

« Et surtout le jeu de rôle a de multiples possibilités de prolongement où l'on retrouve encore des activités connues : traitement des erreurs, pédagogie de la faute, enrichissement lexical, travail sur l'intonation et la gestuelle.

... Le jeu n'est pas une technique d'apprentissage, c'est un outil, une technique d'animation, qui fait produire spontanément du langage. »²

Si toutes ces dimensions de l'acquisition existent comme conséquences de l'apprentissage théâtral aussi, cela ne signifie pas que l'objectif du jeu de rôle soit semblable à celui du cours de théâtre.

Bien que l'enseignement-apprentissage de la langue passe par un développement personnel de l'individu qui l'emporte sur les contenus, ainsi que le déclare Bernard Dufeu, le jeu de rôle se différencie de la pratique théâtrale qui ne s'arrête pas à l'expression de soi. Le propos est davantage d'exprimer l'œuvre à travers soi.

Même si les relations d'interactions langagières sont privilégiées dans le sens d'une spontanéité de l'emploi de la parole, dans quelles mesures peut-on garantir un développement personnel sans un rapport à un contenu d'apprentissage qui oblige les apprenants à un dépassement d'eux-mêmes ?

¹Ibid., p. 87.

² Jean-Marc Care, « Jeux de rôles, jeux drôles ou drôles de jeux », in *Le Français dans le Monde*, n° 176, Avril 1983, p. 42.

« Dans l'apprentissage que j'essaie de pratiquer, ce qui m'intéresse en premier, ce n'est pas de faire passer des contenus. J'essaie de préparer les gens, à la fois à recevoir et à s'exprimer ; de leur faire développer les attitudes et les aptitudes nécessaires à la réception et à l'expression. Alors oui, pour moi, l'apprentissage d'une langue est étroitement lié au développement personnel d'un individu. C'est sur le même chemin. »¹

Le plaisir de l'expression est également présent en théâtre, mais à la différence du jeu de rôle, il se double du plaisir de travailler assidûment le texte et la gestualité afin de parvenir à un résultat qui satisfait autant l'étudiant que le groupe et permet d'exprimer l'aboutissement de longs efforts.

La dimension de durée est capitale dans le travail théâtral qui progresse par phases et permet de rendre visible l'évolution de l'apprentissage des étudiants, qui ont plaisir à constater la différence de leurs capacités, du point de départ au point d'arrivée.

Le contenu théâtral de l'apprentissage entraîne une acquisition qui est aussi langagière puisque le théâtre contient la langue, mais à aucun moment la langue ne constitue l'objectif du cours.

À la différence de la méthode du jeu de rôle, qui pourtant place le projet linguistique en accompagnement du désir d'expression (il ne le précède pas), la pratique proposée implique que l'acquisition de la langue ouvre l'accès au théâtre.

Et celle-ci ne peut se réaliser dans le cas présent, que parce qu'un apprentissage relevant de la cohérence théâtrale aura eu lieu.

5.3. Critique de la pratique

Le cours de théâtre adressé aux étudiants n'est pas une méthode d'apprentissage de la langue.

Son objet demeure théâtral et les apprentissages conscients réalisés dépendent des impulsions apportées par un enseignement qui a pour ambition de servir cette finalité en proposant des exercices et des interactions divers.

Si l'objectif n'est pas la communication en langue française, celle-ci n'en est pas moins présente tout au long du processus : elle constitue le moyen naturel de travailler grâce aux échanges multiples indispensables à l'élaboration de la mise en scène par le groupe d'apprenants.

¹ Bernard Dufeu (Table ronde), « Qu'est-ce que le jeu de rôle ? » in *Le Français dans le Monde*, n° 176, p. 33.

Les finalités du spectacle théâtral et de la classe de langue n'étant pas les mêmes, attachons-nous à mieux définir celles de la pratique qui nous concerne afin de cerner les limites des apprentissages qui s'effectuent dans les conditions créées.

Si l'on accepte l'idée que le théâtre est l'art de transmettre les émotions présentes dans les paroles d'une œuvre mise en situation, on conviendra de la nécessité d'un enseignement-apprentissage de techniques visant à développer un rapport sensible au texte.

Cette recherche « des sentiments secrets »¹ qui portent les dialogues, conduit les apprenants à objectiver différents apprentissages leur donnant accès à l'œuvre qu'ils ne pourront communiquer que s'ils en ont intégré la complexité globale, le sens profond, à savoir l'esthétique et le rythme.

Pour cela il faut être en mesure de comprendre cette « singularité des formes » liée à des situations précises de l'univers de la représentation théâtrale, et l'assertion de Pierre Bourdieu peut se justifier dans le domaine dans lequel nous nous situons :

« Comprendre n'est pas reconnaître un sens invariant mais saisir la singularité d'une forme qui n'existe que dans un contexte particulier. »²

C'est cette compréhension sensible que les étudiants doivent expérimenter afin de pouvoir transmettre au public l'intelligence qu'ils ont de l'œuvre associée au plaisir du texte qui passe par le corps.

Ici, l'intellect cède la place à l'intuition et l'acquis culturel ne constitue pas un obstacle à la sensibilité de la rencontre que l'apprenant peut faire du texte.

Ainsi que le décrit Jean-Jacques Bellot, la compréhension artistique consiste en une recherche d'implications émotionnelles :

« Chaque stagiaire à son tour est amené à approfondir les implications émotionnelles cachées derrière les mots du texte qu'il a choisi. Ce texte se trouve ainsi réduit peu à peu à une sorte de trame d'intentions et de sentiments dans laquelle se combinent les données effectives de l'œuvre présentée et c'est la sensibilité qui entre en jeu ici plus que l'acquis culturel, et la capacité d'intuition plus que l'intellect. »³

¹Roger Planchon, Préface à *George Dandin*, Paris, Le Livre de Poche, 1987, p. 16. *Que Claudine soit gaie, éclatante de bonne humeur, ne change rien à l'affaire : un sentiment secret à l'égard de George Dandin porte ce qu'elle dit.*

²Pierre Bourdieu, *L'économie des échanges linguistiques*, in *Langue Française*, n°34, Paris, Larousse.

³Jean-Jacques Bellot, *op. cit.*, p. 57.

Ces techniques théâtrales peuvent rencontrer des problèmes communs à l'apprentissage de la langue dans la mesure où la parole est comprise en situation au théâtre comme dans la vie, qu'elle est chargée d'émotions, et que la pratique intensive du texte familiarise les apprenants avec les dimensions phonétique, rythmique et mélodique de la parole française.

Dans ce sens, le travail de compréhension lié à la lecture s'associe à celui de la prononciation et de la mémorisation propre à l'interprétation, dans les situations et les actions inventées par les acteurs.

Les contenus de ces divers apprentissages sont sans cesse rationalisés par un travail intensif de recherche, d'échanges et de répétition, qui articule les différents paramètres au fur et à mesure du savoir-faire qui se développe dans un vécu de la parole.

La parole fictionnelle de l'œuvre rencontre continuellement celle qui émane du processus interactif langagier en action dans le groupe d'apprenants, et même si celui-ci ne constitue pas l'objectif premier du cours, on peut avancer qu'il existe aussi un apprentissage d'un type de communication où la parole est authentifiée par la pratique elle-même.

La centration sur l'activité de l'apprenant, et non seulement sur l'apprenant lui-même, place ce dernier au cœur d'un processus de communication « dont le sens est lié à celui de l'ensemble des actions entreprises par un individu dans un cadre social donné. »¹

Cela permet une authenticité du processus interactif où « la langue naît de l'ici et maintenant du groupe » qui ne se prend pas lui-même pour objet, auquel cas cette authenticité indispensable serait perdue, et la langue ne serait plus vécue comme relationnelle et en situation.

La coprésence de différents apprentissages dans le cadre de l'apprentissage du théâtre dépend étroitement de ce dernier puisque paroles, émotions et situations ne peuvent être communiquées que par un enseignement de techniques qui coordonnent l'ensemble du travail.

C'est par la technique que l'on atteint à l'humanisme résultant du travail créatif, lié aux affects de l'individu impliqué dans son être profond.

L'empirisme de l'imagination est associé au rationalisme nécessaire à sa bonne transmission : la qualité de cette dernière est attendue par les oreilles et le regard exigeants du public.

Pour satisfaire cette attente, l'implication de l'acteur est totale. Même si les dialogues ne sont pas inventés par lui, il investit toute son énergie et sa sensibilité dans la manière de les interpréter et fait ainsi œuvre de création.

¹Daniel Garder, *Psychologie et didactique des langues, perspectives de recherche en psychologie du langage*, in *ELA*, n° 72, Octobre-Décembre 1988, p. 90.

C'est ici que la motivation pédagogique fait place au pur désir et à la joie de l'expression chez l'étudiant qui échappe à la situation de classe habituelle.

Le texte devient plaisir car toute l'imagination est sollicitée pour inventer les conditions émotionnelles et matérielles de son énonciation.

L'esthétique ne tourne pas à vide puisqu'une œuvre intégrale est amenée à sa représentation. Il y a également plaisir à cette continuité de l'effort collectif qui conduit à un résultat prenant tout son sens en fin de parcours, sens lié à de la beauté si l'œuvre a pu être rencontrée.

Vivre le texte ne consiste pas en une étude littéraire ou en une étude de civilisation.

Cela n'appartient nullement au domaine du savoir mais à celui de la connaissance de soi. En effet, l'acteur s'éprouve à la parole d'un auteur en l'interprétant. Il s'agit d'un risque multiplié pour l'apprenant étranger qui ne partage pas la même culture et ne peut avoir accès à tous les implicites présents dans le texte.

Mais la connaissance de l'œuvre par la rencontre des sensibilités - celle du dramaturge et celle du comédien - se produit au niveau profond où opère la pratique, qui permet à un savoir-faire de transformer un savoir être.

L'incarnation réelle de l'œuvre ne peut se faire qu'à la condition du don de l'acteur et de son acceptation du changement que l'œuvre effectue sur lui - ce qui n'a rien à voir avec une simulation ou un simple jeu de rôle.

En effet, s'exprimer ne suffit pas, et le travail de l'acteur réside aussi dans le développement d'aptitudes qui vont le porter à la rencontre d'un objet extérieur linguistiquement et culturellement : l'œuvre qu'effectuent les apprenants, doit surgir d'une écoute attentive et non d'une possession. Pour que le texte puisse garder sa part de mystère, sa force, l'acteur crée un espace où il peut vivre en lui. Il lui donne sa liberté sans chercher à le maîtriser, en vivant le plaisir des apports nouveaux produits par la rencontre.

Ces apports dépassent les aspects langagiers et culturels pour atteindre à l'émotion d'un système intermédiaire qui existe également au niveau de la sensibilité de chaque apprenant sollicité jusqu'au fond de lui-même par les paroles vivantes du texte.

Par conséquent ces plaisirs de l'émotion et du jeu théâtral n'ont rien à voir avec un exhibitionnisme personnel : exprimer l'œuvre à travers soi ne se limite pas à s'exprimer en tant qu'individu.

Pour que le théâtre reste le théâtre, l'acteur doit apprendre à entrer en relation avec l'œuvre d'un auteur par un contact direct, facilité par les différentes techniques enseignées.

Cette démarche heuristique ne peut se situer que dans le cadre d'une approche systémique dont la cohérence existe depuis la réalité du travail de mise en scène et de représentation qui impose ses propres nécessités et la justification de tous les actes réalisés par l'enseignant et les apprenants.

Dans ce type de travail, les besoins langagiers font place aux désirs langagiers des étudiants qui s'expriment dans le contexte précis des limites de la pratique.

Nulle pratique pédagogique ne saurait prétendre à une exhaustivité quelconque en matière d'apprentissage. Il semble important de cibler le plus précisément possible les objectifs théâtraux afin de ne pas sombrer dans le piège de l'éclectisme et de la superficialité d'un enseignement qui, pour être efficace, doit revendiquer sa propre originalité.

Cela implique une concentration des efforts des étudiants dans une spécificité qui leur permet d'aller « loin » dans la découverte du théâtre et des capacités créatives qui les habitent.

Pour rencontrer l'œuvre et la révéler, il faut partir à l'aventure et chercher en s'engageant sans réserve, avec la sensibilité de chacun, toujours singulière.

Si la pratique théâtrale permet - entre autre - de réactiver l'acquis des apprenants en les mettant dans des conditions authentiques de communication au cours du processus de création, et si le texte leur permet d'être en contact avec une parole diversifiée toujours en situation, il ne faut pas oublier pour autant que « le jeu théâtral échappe à toute définition réaliste, il tend à sa réalité propre, indépendante. Sa valeur didactique ne repose pas sur la part plus ou moins réaliste du langage produit mais plutôt sur l'authenticité de l'expression théâtrale. »¹

Peut-être cette dimension originale de la pratique théâtrale, qui lui permet de se situer en dehors du champ habituel de la didactique du français langue étrangère tout en constituant un aspect de la culture et de la parole en action - textuelle et extratextuelle - est-elle partie prenante de la nature vivante de la langue ?

Pour les étudiants, l'abord du texte littéraire constitue une possibilité de s'ouvrir à la culture nouvelle et de prendre plaisir à la découverte d'une langue qui n'est pas directement liée à l'apprentissage de structures langagières.

Le texte littéraire ne doit être à aucun moment « exploité » et considéré comme le moyen d'accès à la langue.

Il est langue lui-même. Sa vocation poétique plus importante n'autorise pas à le réduire à une analyse de l'imparfait ou du conditionnel présent.

¹ Claudio Aguilar, Jean-Christian Marcovici, François Tuscher, « Le français par le théâtre », in *Le Français dans le Monde*, n° 176, p. 53.

En tant que texte littéraire, le théâtre propose une écriture singulière qui n'est pas réductible à cela puisqu'elle est porteuse d'émois et d'implicites. Son but n'est pas d'être étudiée pour ses éléments de vocabulaire, de grammaire ou de phonologie, et encore moins de fournir des échantillons culturels de la civilisation d'une époque ou de constituer une matière qui ferait parler.

La perspective non utilisatrice et non modélisante du théâtre permet de faire vivre le texte et d'en transmettre physiquement l'énergie et ne s'extasiant pas sur le « beau » littéraire mais en lui conférant l'actualité qu'il mérite, quelle que soit son époque et son genre.

L'appréciation littéraire demande une connaissance minimale de la langue et de la culture. Très tôt, les étudiants manifestent un intérêt réel pour des textes qui leur font éprouver plaisir et émotion. Le rapport au texte littéraire permet aux apprenants de confronter leur système interlinguistique et interculturel à celui, ainsi sollicité, de leur sensibilité.

C'est ainsi que le texte littéraire remplit son véritable rôle et n'est pas dénaturé par l'arsenal pédagogique :

« ... Ou bien le texte littéraire est une base où l'on peut installer des exercices de langue (vocabulaire-grammaire-phonologie) pour affirmer un apprentissage et pénétrer de plus en plus subtilement les systèmes et sous-systèmes linguistiques ; ou bien il devient un objet esthétique, où la sensibilisation au beau littéraire déploie ses charmes et ses manières en offrant commentaires, essais, dissertations, ou encore les délices d'une lecture "libre" pour que l'imprégnation opérant, le texte soit le moment de la communion.

Pratiques dont on peut suivre les effets au long de la progression des manuels. Attitudes qui ne se contredisent pas : qu'on le « sublime » (en fin et au sommet), qu'on le disperse (au gré des leçons), le texte littéraire est chaque fois là, admis et utilisé mais non vraiment justifié. Il est donné pour ce qu'il représente : une certaine image de la littérature. Comme si, argument non avoué, de la littérature, il en fallait, nécessairement et quand même.»¹

Le texte théâtral échappe aux écueils mentionnés par Jean Peytard dans la mesure où sa justification lui vient de la manière active et créative dont il est travaillé par les étudiants pour aboutir à sa représentation publique. Ainsi, sa vocation n'est pas niée.

Un rapport au texte littéraire représentatif d'échantillons de culture, n'a rien à voir avec l'approche théâtrale où le texte est appréhendé dans sa totalité signifiante et n'est pas disséqué pour illustrer tel phénomène de langue et de culture.

¹ Jean Peytard, *op. cit.*, p. 8.

Sa nécessaire compréhension dépasse la seule curiosité intellectuelle de l'étudiant qui entre en rapport direct avec la matière de la langue porteuse d'émotions.

Si acquisition et apprentissage constituent deux processus différents sur le plan cognitif, il est difficile de reconnaître avec précision ce que le contact avec le texte littéraire vécu corporellement produit sur l'évolution des systèmes intermédiaires culturels et linguistiques des apprenants.

L'enseignement-apprentissage théâtral vise en premier lieu la recherche de l'incarnation des émotions portées par les paroles. Cela n'empêche pas que des acquisitions se produisent à des niveaux subconscients concernant les domaines linguistiques et culturels liés à la capacité de communication des apprenants.

L'aspect non volontariste de la pratique théâtrale pour ce qui concerne les champs linguistique et culturel ne prouve pas une inefficacité sur le plan implicite de l'acquisition.

D'après Paul Bogaards :

« Comportement d'apprentissage n'est pas nécessairement apprentissage et plus les comportements sont observables (jeux de rôle, répétition volontaire de sons et de mots) moins ils semblent contribuer au résultat final. »¹

Cette observation tendrait à montrer que l'enseignement-apprentissage programmé pour obtenir des résultats précis pourrait ne pas servir son propos.

La nécessité se fait jour de réaliser des tâches ouvertes qui ne créent pas le sentiment d'exercices liés au seul sens pédagogique. L'activité d'apprentissage des apprenants doit avant tout représenter un sens réel pour eux, dans la mesure où leur intérêt doit être authentique pour qu'une acquisition soit possible.

La volonté pédagogique ne semblant pas porter ses fruits en matière d'apprentissage, le pédagogue ne doit-il pas s'interroger prioritairement sur les conditions à créer pour qu'une motivation véritable permette aux apprenants de prendre en relais leur propre situation pédagogique?

Ce décalage entre un apprentissage conscient et une acquisition subconsciente ne doit-il pas persister pour qu'une intégration réelle de la parole vivante et diversifiée - non contrainte par les méthodes - puisse avoir lieu ? Et que puisse apparaître également une véritable spontanéité de l'emploi de la langue ?

¹ Paul Bogaards, *op. cit.*, p. 123.

En ce sens, l'analyse de S.-D. Krashen viendrait confirmer une transformation de l'attitude et des conditions impulsant l'apprentissage :

« La primauté que S. D. Krashen accorde à l'acquisition sur l'apprentissage, le conduit à préconiser des classes où l'apprenant est confronté à un environnement verbal étranger aussi riche et varié que possible mais peu programmé, afin de multiplier les occasions de comprendre et de construire interactivement des significations nouvelles (comprehensible input) - la répétition de ces pratiques devant l'amener progressivement à induire subconsciemment les régularités, en particulier grammaticales qui les régissent. »¹

Si l'on s'attache plus particulièrement à considérer l'environnement verbal de la classe de théâtre, on constate qu'il est constitué d'un mélange de paroles : celle du texte et celle des interactions entre apprenants et entre apprenants et enseignant.

L'acquisition réalisée - dans toute sa complexité - ne peut se faire que dans une co-présence de « naturel » (communication de la parole de l'œuvre et processus interactif) et « d'institutionnel » (représenté par l'enseignement-apprentissage du théâtre en tant que matière liée à une pratique et à des techniques).

Le cours de théâtre adressé aux étudiants se caractérise par une liberté qui rencontre sans cesse la contrainte d'un travail intensif pour s'ouvrir sur le plaisir de l'effort et des progrès accomplis.

Cette double nature de l'approche créative présente, donne aux apprenants les moyens d'atteindre leurs propres objectifs en s'impliquant avec toute leur sensibilité et leur enthousiasme. C'est à ces conditions que l'acquisition naturelle de l'immersion sociale (socialité incarnée par le groupe), se conjugue avec l'acquisition institutionnelle de l'exposition à la langue de l'œuvre et à son imprégnation (travail facilité par l'aide de l'enseignant).

La priorité donnée à l'effort consenti permet à l'enseignement-apprentissage ainsi conçu de ne pas être fermé sur lui-même et de travailler avec la conscience aiguë du sens de l'activité qui se réalise en dehors de tout programme notionnel ou fonctionnel de la langue nouvelle.

Le développement des capacités critiques des apprenants est également un atout pour la prise en charge de leur propre apprentissage. On constate, au fur et à mesure de l'avancée,

¹ Paola Bertocchini, Edwig Costanzo, « Formation et interaction », in *Le Français dans le Monde*, n° 222, Janvier 1989, p. 61.

une responsabilisation individuelle et collective prouvant la réussite du processus d'autonomisation nécessaire à tout apprentissage effectif.

Au terme de conditionnement sera préféré celui d'incarnation pour ce qui concerne l'intégration du texte.

En théâtre, la fixation est favorisée par les traces que laisse la recherche sensorielle et émotionnelle productrice de plaisir.

La pratique théâtrale recouvre des besoins d'apprentissages multiples qui ont tous trait à la nature vivante de la parole dans l'œuvre ou hors de l'œuvre.

L'adaptabilité et la souplesse du processus singulier qui engage chaque étudiant dans son apprentissage global permet une écoute des changements nécessaires qui se produisent en lui, ainsi que des nouvelles nécessités qui permettent l'avancée du chemin par moments successifs toujours justifiés.

Bien que la démarche du « français par le théâtre » soit quelque peu différente de la nôtre, nous concordons avec Claudio Aguilar, Jean-Christian Marcovici et Françoise Tuscher, sur la nécessité qu'ils soulignent de prendre en compte

« un ensemble intégré de situations d'apprentissage qui couvrent des besoins divers. Par besoins nous entendons les besoins linguistiques (variables selon les catégories d'apprenants) aussi bien que les besoins d'apprentissage. Un enseignement qui se veut souple devra tenir compte de ce deuxième aspect du problème. »¹

Cette souplesse de l'enseignement-apprentissage pose la question du devenir plus naturel nécessaire à l'environnement scolaire ou universitaire en matière de langues, de civilisation ou d'arts.

Seules des conditions d'apprentissage vivantes peuvent permettre aux lieux institutionnels de devenir également vivants.

Le simulacre de vie doit laisser place à la vie elle-même, multipliée par les exigences d'un travail qui n'a plus rien de fastidieux lorsqu'il actualise un vécu authentique et intense de relations et d'émotions dans la langue étrangère :

« Quand l'authenticité ne sera plus inconditionnellement liée aux décors, aux matériaux employés, aux personnages en présence, mais à la qualité et à l'intensité du vécu exprimé, la classe pourra devenir comme le monde extérieur, un lieu où naîtront et se

développeront d'authentiques situations de communication. Un problème méthodologique capital sera alors en passe d'être résolu, dans la mesure où l'on sait bien que faire entrer le monde extérieur à l'école par le truchement de l'image, du son, de la mise en scène, n'est que de la simulation, et que la simulation n'est qu'un pis aller. »¹

Pour ne pas être une simulation, le cours de théâtre proposé ouvre ses portes et c'est le « monde » qui le pénètre en venant assister à l'authentique mise en scène réalisée par les apprenants.

L'arrivée de l'extérieur dans l'univers pédagogique le fait éclater dans de nouvelles dimensions qui ne représentent aucune forme d'artificialité. Cette entrée du monde extérieur ne peut se réaliser que dans le mouvement de chassé-croisé d'une sortie des limites de l'espace pédagogique traditionnel.

« L'intensité du vécu » telle que la parle Robert Galisson, ne peut être envisageable que si la pratique pédagogique elle-même crée les conditions de sa propre transgression.

L'enseignement réalisé dans le cours de théâtre propose aux apprenants de rencontrer un vrai public et à un vrai public de rencontrer des débutants en langue et en théâtre qui interprètent une œuvre du répertoire français. Seul, l'espace universitaire peut permettre à ce miracle d'avoir lieu puisque le travail demeure pédagogique dans sa vocation et sa finalité.

C'est à l'enseignant de rechercher l'efficacité d'une « malléabilité » des conditions d'apprentissage qui doivent tenir compte autant de l'apprenant lui-même que des activités qui le poussent à des efforts dont il comprend profondément la signification.

La manière dont est impulsé l'enseignement, n'est-elle pas décisive quant à l'affirmation de l'identité des apprenants au cours du processus nécessairement indirect de leur apprentissage ?

Et n'est-ce pas cette affirmation, reflétée par leurs paroles et par leurs actes, qui favorisera la structuration d'un réel auto-apprentissage ?

La spécificité de la didactique des langues en tant que discipline mixte relevant « parfois de la science, parfois de la technologie », ne l'empêche pas de se réclamer d'un humanisme où les relations imposent leurs exigences de vie.

¹ Robert Galisson, *D'hier à aujourd'hui, la didactique générale des langues étrangères*, op. cit., p. 107.

Dans ce sens, la relation pédagogique devient la cheville ouvrière qui permettra au moyen de ne jamais se prendre pour la fin, et sera évité ainsi l'écueil du scientisme ou de « l'applicationnisme », quel que soit l'apprentissage effectué¹.

La pratique théâtrale telle qu'elle se configure dans le cours adressé aux étudiants a pour ambition première de se questionner elle-même.

C'est une aventure que l'enseignant partage avec les apprenants en leur apportant toute l'aide et les techniques utiles.

Elle existe dans un contexte plus large d'enseignements divers et d'autres démarches pédagogiques.

Elle est par définition insuffisante car elle ne peut combler de désirs langagiers ou culturels que dans les limites de sa spécificité.

Ainsi, elle se situe, aux marges de la didactique, dans l'éventail très vaste de l'enseignement-apprentissage de la culture étrangère, et revendique la singularité propre à un travail de nature artistique, s'attachant à révéler une œuvre en l'interprétant dans son intégralité.

Pour cela il faut du temps, de l'espace, et des conditions propices à l'expression des apprenants, qui peuvent entrer en rapport avec un texte en agissant avec et pour lui, dans la compréhension de ce qu'il dit jusque dans ses non-dits :

« Comme de face revient le souffle de ce vent, Une parole se fera lèvres. »²

Tout compte fait, l'approche esthétique de l'expression dans l'enseignement-apprentissage du F.L.E n'a rien à voir avec une approche de type psychothérapeutique. Les bienfaits régulateurs de l'expression de soi ont certainement un rôle positif à jouer dans la situation pédagogique parce qu'ils entraînent un non négligeable plaisir dans le travail mais il serait erroné de confondre les finalités et les enjeux ce, malgré les divers problèmes psychocorporels évoqués. Le sujet n'est pas considéré à priori comme pathologique dans l'approche esthétique en F.L.E et il doit être actif pour servir un texte au mieux dans un rapport à un hors de soi qui seul peut l'entraîner à se déposséder de lui-même pour atteindre la disponibilité créative. Ainsi son travail, au plus proche de lui, est converti en actions qui sont

¹ André Du Bouchet, *Ici en deux*, Paris, Mercure de France, 1986.

²Dans le présent développement, nous entendons les termes d'« humanisme » et de « technicité » comme plus haut celui de « malléabilité », au sens où R. Galisson en élabore les concepts dans « Formation à la discipline et discipline en formation : quelques problèmes existentiels », in *Travaux de Didactique*, n° 227, Août-Septembre 1989, p. 40-50.

vouées à la réalisation d'un objet : la mise en scène du texte. Il faut prendre garde aux interprétations hâtives qui se laisseraient séduire par l'approche pédagogique esthétique en l'amalgamant à une finalité psychanalytique ce qui la déporterait hors de son lieu de façon abusive. Ici, nous partageront complètement l'opinion de C.Millot qui, dans son ouvrage Freud *anti-pédagogue* nous indique qu'il ne saurait y avoir d'attitude analytique de l'enseignant à l'égard de l'enseigné, la pédagogie relevant plus de l'art que la science et de la conscience de sa nécessaire nocivité... S'il n'y a pas d'application possible de la psychanalyse à la pédagogie, il peut y avoir néanmoins, de la part de l'enseignant, une connaissance suffisante de certaines réalités comportementales, notamment dans les difficultés d'acquisition d'une langue étrangère, pouvant l'aider à une pertinence plus grande de sa pratique et ainsi diminuer peut être cette « nécessaire nocivité »... L'existence de l'inconscient doit entraîner à la prudence toute pédagogie pas trop volontariste et mécaniste, qui se situerait, sous des prétextes linguistiques divers, dans une tentative de maîtrise de la parole du sujet. C.Millot dénonce également toute tentative d'édification d'une « science pédagogique ».

Ainsi, loin d'être un moyen pour atteindre un but donné, le fait de tenter de rétablir le passage du sujet entre la parole et le corps n'est qu'une conséquence naturelle du travail esthétique théâtral proposé, qui n'a d'autre espoir et (non finalité) que d'ouvrir le sujet à lui-même pour lui donner les moyens de son travail d'expression, qui nous échappe évidemment et tant mieux, afin de (re) devenir, dans la langue qu'il est en train de conquérir, l'être de dialogue qu'il était peut-être déjà dans sa langue maternelle.

Un clin d'œil d'Artaud, pour terminer cette réflexion, sur l'indispensable parce que susceptible de déconditionnement et d'esprit d'aventure, le tellement rafraîchissant rapport artistique au monde.

En guise de respiration future pour des pratiques diverses de communication vivantes dont l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère fait partie, être issu de : *En finir avec les chefs d'œuvre*, cette métaphore magistrale aux infinis remous interprétatifs...

Ou nous ramènerons tous les arts à une attitude et à une nécessité centrale, trouvant une analogie entre un geste fait par la lave dans le désastre d'un volcan, ou nous devons cesser de peindre, de clabauder, d'écrire ou de faire quoi que ce soit.

Je propose, d'en revenir au théâtre à cette idée élémentaire magique, reprise par la psychanalyse moderne, qui consiste pour obtenir la guérison d'un malade à lui faire prendre l'attitude extérieure de l'état auquel on voudrait le ramener.¹

Tout au long de cette thèse, nous avons pu constater le rôle essentiel de la pratique du théâtre en classe du F.L.E. Parole écoutée, parole partagée, parole proclamée, le théâtre est tout cela à la fois. Il contribue largement à la socialisation de l'apprenant, développe les capacités d'écoute et incite à s'exprimer oralement. En effet, nous avons pris conscience que le théâtre est un facteur indispensable de motivation et qu'il permet d'aborder un grand nombre de notions, de faciliter le travail de mémorisation et d'aider à la fixation des composantes linguistiques. Aussi, pour les apprenants timides, ce moyen didactique permet de faire entendre sa voix, au sein même du groupe-classe, sans crainte du regard d'autrui. En participant à une saynète, même l'apprenant qui se croit en situation d'échec se solidarise avec ses camarades dans la perspective d'un travail commun et réussi : *« Les jugements de valeur sur soi et sur ses capacités sont au centre de l'attitude de l'élève face à son rôle dans l'apprentissage... Si l'élève se perçoit comme bon dans le groupe, son apprentissage s'en trouvera stimulé. S'il se perçoit comme moins bon que les autres, il peut avoir certaines difficultés à accepter sa responsabilité dans son apprentissage. Il est très important d'en tenir compte »²*

Au cours de cette recherche nous avons pris beaucoup de plaisir à voir évoluer les compétences orales et l'attitude de certains apprenants qui n'osaient ne serait ce que parler au début de cette expérimentation. Ils ont pris plus d'assurance dans leur prise de parole suite aux séances d'apprentissage dans l'atelier-théâtre. Il est possible de dire que cette expérience leur a permis de développer leur estime d'eux même et de prendre suffisamment confiance en eux pour pouvoir s'exprimer et réutiliser ce qu'ils ont appris pour améliorer leurs propos en communication orale en français langue étrangère. Nous avons en effet pu noter que même si l'apprenant est incapable de prononcer des paroles, il peut quand même être intégré dans l'activité, et ce, grâce à la mimique accompagnant les représentations théâtrales. L'expérience théâtrale enrichit le vocabulaire, stimule les émotions et accroît la formation des images mentales et des représentations. Même si le climat de classe doit rester favorable au travail, la détente et le bien-être n'en sont pas exclus. Bien au contraire, on apprend mieux si on se sent à l'aise, et c'est ce que l'atelier-théâtre nous a permis d'instaurer.

¹ Artaud A, *En finir avec les chefs-d'œuvre in Le théâtre et son double*, Folio, Paris, Gallimard, 1964, P.124.

² Carmen Picard, *Atelier : Stratégies d'apprentissage d'une langue seconde*, CSMV, 2002, p.1

Le texte théâtral est un moyen didactique utilisant l'activité créatrice comme processus d'apprentissage de l'oral en F.L.E. Il peut être proposé à tout apprenant en difficulté. Il est de plus en plus exploité dans les pays européens surtout pour les apprenants étrangers en immersion. Il s'inscrit dans de nombreux secteurs d'enseignement et favorise ainsi une expression qui va permettre à la personne d'appréhender de manière positive le F.L.E. Pratiqué dans un but didactique, il devient un puissant moyen d'apprentissage de l'oral en F.L.E.

Pour remédier aux lacunes vis-à-vis du français, notamment auprès des apprenants du F.L.E, le texte théâtral peut trouver sa place dans une démarche didactique, tout comme c'est le cas des apprenants en difficulté. Il répond à la nécessité qui se fait sentir, aujourd'hui peut-être plus que jamais (globalisation), de former des citoyens soucieux du savoir, capables et désireux d'apprendre et de s'ouvrir vers l'autre. Eveiller à la perception subtile, favoriser l'expression orale, révéler de nouvelles compétences, permet de développer, au travers du jeu et de la créativité, un mode éducatif autre que celui sur lequel notre école repose. En effet, Gisèle Pierra avance que « *La pratique théâtrale aide "à développer l'expression orale des apprenants", leur permet de "vivre la langue" et leur apprend à "aimer [le français]". Le théâtre a également un "rôle désinhibiteur", "ludique"...* »¹. Le texte théâtral génère la beauté et devient le plus formidable des outils pour lutter contre toutes formes de marginalisation, de silence et d'intolérance. C'est à ce stade que la pratique du texte théâtral est essentielle, car elle permet de se reconnecter avec des émotions gratifiantes, valorisantes et réinstalle la capacité à dire et à agir. Elle autorise de ce fait une autre appréhension du F.L.E et facilite l'approche dans la communication à autrui, au delà des différences personnelles et culturelles.

Le texte théâtral comme support didactique d'insertion et procédé original d'amélioration d'expression, de communication et de relation interculturelle relève encore de l'expérimentation, mais se révèle riche de promesses dans un secteur où les différents dispositifs et méthodologies n'ont pas toujours apporté les résultats et les espoirs escomptés.

L'expérience que nous avons vécu auprès d'apprenants en difficulté a permis d'observer, d'analyser et de valider notre action didactique.

Le texte théâtral en didactique du F.L.E apporte la possibilité de mettre en symbiose les structures à la fois physiques, organiques, psychiques et symboliques de l'apprenant.

¹ Gisèle Pierra, interviewée en 2003 par la revue *Le français dans le monde* à l'occasion de la sortie de son ouvrage *Une esthétique théâtrale en langue étrangère*.

L'essentiel se joue dans l'espace créé par l'atelier et le cadre rassurant qu'il propose, qui devient espace de jeu, de liberté et tout naturellement, d'échange en langue étrangère.

Ainsi, l'atelier théâtre a permis à tout un chacun d'exprimer ses difficultés et ses attentes et de les transposer, sous le regard des autres, d'abord dans sa dimension corporelle et émotionnelle puis en recouvrant une liberté d'expression et de pensée.

Cette action centrée sur le « mieux-être » leur a permis d'apprivoiser des situations déstabilisantes, de trouver les formes verbales et non verbales appropriées, de puiser dans leur imagination pour mieux servir leur projet, de produire des réponses nouvelles et de s'inscrire dans des liens sociaux avec dynamisme. En renforçant leur identité et en faisant œuvre de mémoire et de transmission, ils ont affirmé leur dignité, leur confiance en eux, leur capacité d'autonomie et la conviction intérieure indispensable à tout dépassement et toute évolution.

L'importance de ce travail réside dans la volonté et l'énergie qu'il a mobilisées, les ressources qu'il a puisées et développées, l'incessant aller-retour entre soi et l'autre, les liens qu'il a créés, l'état de nouveauté, l'étonnement, l'évolution et la transformation, les perspectives d'avenir, et l'ouverture, au bénéfice de tous ceux qui ont participé de loin ou de près à cette expérience.

Les perpétuels changements des programmes, dans le secteur de l'éducation, et la multiplicité des manuels scolaires utilisés (parfois dans l'incohérence) nécessitent qu'un travail plus approfondi se fasse dans la durée.

L'accueil très favorable des partenaires au projet et son impact, constitue pour nous un magnifique encouragement et nous engage à développer nos actions dans un prolongement possible de projet post-doctoral.

Nous espérons que ce travail, aussi modeste soit-il, aura éveillé l'attention et peut être ouvert une nouvelle perspective à la didactique de l'oral du F.L.E.

Notre souhait est que cette recherche puisse contribuer à une meilleure approche de cet outil, et qu'elle puisse bénéficier (peu ou pro), à tout acteur dans le secteur.

Pour conclure, nous terminerons sur ces mots de Daniel Mesguich : « *Au théâtre, on rigole, on cherche, on réfléchit, mais le fait de risquer son corps, sa présence, d'apprendre par cœur, le fait de se prendre pour, le fait de jouer à se prendre pour parce qu'on ne peut pas y croire, de ne croire à rien, de ne pas adhérer à quelque chose, le fait qu'il y a une liberté, une ouverture immense qui est une arme pédagogique bien plus grande que tous les cours, avec tous les profs très gentils qui se penchent sur la copie de l'élève pour expliquer*

telle ou telle chose... le théâtre, donc, est un milliard de fois supérieur. Alors, oui, bien sûr, l'enseignement, quel qu'il soit, par le théâtre est de toute façon plus fort et plus grand! Mais, en ce qui concerne la langue, je pense que le théâtre est aussi une sorte de conservatoire, il apprend les secrets de la langue, le halo de la langue, ce que n'apprend pas une grammaire ou un dictionnaire parce qu'on le vit de l'intérieur. Une intimité de la langue se trouve dans le fait de jouer cette langue. Parce qu'on doit la réinventer, l'inventer, comme si elle venait de soi. On devient l'inventeur de la langue qu'on apprend. Et ça change tout. »¹

¹ MESGUISCH, Daniel, *Travailler le texte en le revivant, Le Français dans le Monde* n°329, p. 55

ANNEXES

FICHE D'OBSERVATION

Prénom : **le**

Dynamique de la séance :

- Exercices pratiqués : Représentation **du spectacle**
- Techniques employées : **Lecture de poème**
- Méthode ☐ **situation** ☐ jeu ☐ exercice
☐ directif ☐ dirigé ☐ **semi-dirigé** ☐ ouvert ☐ libre
- Aspect abordé : ☐ **expression** ☐ **communication** ☐ **relation**

Comportement pendant la séance :

- Engagement, intérêt ☐ **enthousiaste** ☐ hésitant ☐ infime
☐ **initiatives** ☐ doit être stimulée ☐ subit
- réaction à l'exercice proposé :
☐ **active** ☐ réceptive ☐ passive ☐ opposée
☐ **auto évaluation** ☐ **plaisir** ☐ satisfaction
- échange verbal, communication
☐ important ☐ **modéré** ☐ aucun
- avec le groupe ☐
- avec l'enseignant ☐
- confiance en soi, prise d'initiatives ☐ oui ☐ **hésitant** ☐ non

Production :

- ☐ créativité ☐ reproduction
- rapport fond-forme
 - ☐ prédominance fond ☐ prédominance forme ☐ équilibré
- méthode proposée
 - ☐ directive ☐ dirigée ☐ semi-dirigée ☐ ouverte ☐ libre

Items révélés au cours de la représentation : regard dirigé, voix haute et claire

Bilan : • volonté et intérêt : participation volontaire et appliquée, intentionnalité, plaisir

- expression : expression corporelle limitée, respect, émotivité
- objectif atteint : évolution / créativité, expression, communication et relation
- objectif futur : développer l'autonomie et exploiter les capacités artistiques

Annexe 2

Questionnaire

Chère/Cher collègue, il s'agit d'une enquête anonyme que je veux réaliser dans le cadre d'une recherche universitaire, auprès des enseignants de 2^{ème} A.S Lettres/L.E. Je remercie vivement tous les enseignants qui voudront bien prendre un moment de leur temps pour répondre à ce questionnaire.

Sexe : M ☐ F ☐

Diplôme : Spécialité :

Expérience :

1- Faites-vous de l'oral avec vos apprenants ? Oui ☐ Non ☐

2- Si « non » pourquoi ?
.....

3- Pensez-vous que le programme donne assez d'importance à la compréhension et l'expression orales ? Oui ☐ Non ☐

4- Etes-vous d'accord avec cette affirmation ?

« Nos apprenants, dans la majorité des cas, rencontrent des difficultés à l'oral car la compréhension et l'expression orales ne sont pas prises en considération par le programme ?
Oui ☐ Non ☐

5- Estimez-vous que l'oral soit très proche de l'écrit ?

ANNEXES

Tout à fait d'accord ☐ plutôt d'accord ☐ pas vraiment d'accord ☐

Pas du tout d'accord ☐

6- Dans votre classe, entreprenez-vous des activités centrées prioritairement sur la maîtrise en production et / ou en compréhension de l'oral ?

7- Tout à fait d'accord ☐ plutôt d'accord ☐ pas vraiment d'accord ☐

Pas du tout d'accord ☐

8- Quelles sont les raisons qui vous encouragent à travailler l'oral avec vos apprenants ?

.....

.....

.....

.....

9- Quelles sont les raisons qui ne vous encouragent pas à travailler l'oral avec vos apprenants ?

.....

.....

.....

.....

10- Pensez-vous qu'il y a des normes spécifiques à l'enseignement/apprentissage de l'oral ?

Oui ☐ Non ☐

11- Lorsque vous faites de l'oral en classe, quelles activités, parmi la liste suivante,

Pratiquez-vous avec vos apprenants ?

- Lecture à haute voix, ☐
- Enrichissement du vocabulaire, ☐
- Ecoute et compréhension d'un récit, ☐
- Exposés de travail de recherche, ☐
- Ecoute de chansons, ☐
- Ecoute de messages audio-visuels, ☐
- Improvisations et jeux de rôles, ☐

ANNEXES

- Conduite d'interviews, ☐
- Pratiques des débats, ☐
- Développer une argumentation, ☐
- Pratiquer des activités théâtrales ☐

12-Lorsque vous faites de l'oral en classe, quelles sont, selon vous, les trois activités les plus utiles et quelles sont aussi, selon vous les activités les moins utiles parmi la liste suivante,

Pratiquez-vous avec vos apprenants ?	plus utile	moins utile
- Lecture à haute voix,	☐	☐
- Enrichissement du vocabulaire,	☐	☐
- Ecoute et compréhension d'un récit,	☐	☐
- Exposés de travail de recherche,	☐	☐
- Ecoute de chansons,	☐	☐
- Ecoute de messages audio-visuels,	☐	☐
- Improvisations et jeux de rôles,	☐	☐
- Conduite d'interviews,	☐	☐
- Pratiques des débats,	☐	☐
- Développer une argumentation,	☐	☐
- Pratiquer des activités théâtrales	☐	☐

13-Est-il facile pour vous d'adopter et de travailler avec l'approche communicative qui est devenu un principe de base de l'enseignement rénové ?

Oui ☐

Non ☐

Annexe 3

Feuille de présentation de la pratique théâtrale distribuée aux étudiants. Semestre 1 de
l'année 2014/2015

PIÈCE CHOISIE : *Huis clos* de J.-P. Sartre Prentice Halls, Inc. 1962

Il s'agit de réaliser la mise en scène de *Huis clos* en vue d'une représentation publique prévue en mai.

Le travail consiste en des exercices corporels préparant au jeu d'acteur et à l'utilisation libérée de la langue française : discussions critiques - commentaires - exposés oraux - improvisations et interprétations des différents personnages de la pièce.

Les étudiants seront notés en fonction de leur participation active (idées, initiatives, contribution au groupe, régularité de présence, etc.) et en fonction de la performance réalisée en public (jeu d'acteur, prononciation, articulation, communication établie avec le public et les autres acteurs).

Note de participation : 5 Note de performance : 50 Total : X/100

Deux examens prévus :

- Examen de moyenne durée : répétition publique ouverte aux étudiants et enseignants, amis, famille, etc. Seront présentés des extraits de la pièce avec présentations orales et discussion critique ;
- Examen final : représentation publique, suivie d'un débat sur la mise en scène réalisée (démarche, problèmes, etc.).

La classe se déroule tous les mardis et jeudis de 15 h à 16 h 30, centre culturel

Abdallah Benkeriou

Présence régulière indispensable !

Annexe 4

Feuille de présentation distribuée aux étudiants.

Premier semestre, 2014.

Cours d'expression théâtrale, apprentissage de la communication en français et amélioration du niveau de langue parlée

Ce cours repose sur un contrat de départ :

- la réalisation de la mise en scène d'une pièce du répertoire français et de la présentation publique de cette pièce ;
- la langue française est utilisée pour tous les échanges qui ont lieu pendant le travail entre les participants.

Description

Le travail qui s'organise compte tenu du choix du texte est un travail de groupe où les étudiants, après une première lecture, se répartissent les rôles de manière que chacun ait à peu près la même quantité de texte à travailler. Le découpage de la pièce permet aussi que chaque étudiant puisse interpréter plusieurs personnages ; la pièce, investie de cette façon, est ainsi mieux exploitée et mieux comprise.

Il s'agit donc d'un jeu théâtral en relais qui permet la participation maximale des étudiants du début à la fin de chaque séance.

Le cours se déroule de la manière suivante :

- discussion libre sur le projet - contrat de départ permet tant de cerner la signification de l'activité ;
- échauffement corporel et relaxation. 1^{ère} approche du sens du texte, travail de prononciation, articulation, rythme, mélodie, etc. ;
- travail du texte en rapport au mouvement, précédé d'improvisations diverses et de l'apprentissage des techniques théâtrales de base (placement de la voix, établir la communication, contact, concentration, impact de la parole, intelligence du texte, présence relations entre les personnages et avec le public) ;
- production de scènes par petits groupes et discussions critiques ;
- préparation de la séance suivante en tenant compte des directions intéressantes perçues et des difficultés rencontrées (selon les productions des étudiants, sont proposés des exercices adaptés, au début de la séance qui suit, permettant de franchir ces difficultés).

Au fil du travail l'enseignant apporte une correction phonétique, rythmique et mélodique permanente et individuelle.

Chaque étudiant possède un « cahier de bord » où il note ses fautes récurrentes et ses idées.

La mise en scène progresse comme un « patchwork » grâce aux propositions du groupe étudiants-enseignant en dialogue continu.

Au terme de ce cours, les étudiants ont acquis une grande capacité de communication grâce à la désinhibition permise par le travail théâtral.

Le texte sur lequel ils ont travaillé a représenté une somme de structures langagières et une matière phonique qu'ils ont pratiquée on ne peut plus intensivement.

La correction phonétique, rythmique et mélodique a permis l'amélioration de la prononciation et de nombreuses discussions critiques ont développé la compétence communicative ainsi qu'une meilleure compréhension de l'œuvre.

Sont prévues plusieurs représentations publiques :

1. une répétition publique précédée de présentations orales et suivie d'une discussion, à la moitié du semestre afin de montrer le travail en cours à un public d'étudiants et d'enseignants intéressés ;

2. deux représentations finales afin de clôturer le semestre par une confrontation de l'ensemble du travail à un public.

Notation :

- 1^{ère} moitié du semestre : X/50

- travail de préparation (participation au groupe, idées, assiduité, etc.) : 25 %
- performance de la répétition publique (prononciation, communication, mouvement, jeu d'acteur) : 25 %

- 2^{ème} moitié du semestre : X/50

- travail de préparation : 25 %
- meilleure performance des représentations finales : 25 %

Pièce choisie : *La cantatrice chauve* d'Eugène Ionesco

Lundi de 9 h à 12 h, vendredi de 15 h à 16 h, au Centre Culturel.

Présence régulière indispensable !

Annexe 5

Fiches d'étudiants retranscrites avec leurs erreurs. Quatre semestres : de 2014 à 2016.

Motivations des étudiants qui ont choisi de mener l'expérience

Ces fiches sont remplies par les étudiants lors de la première réunion du semestre qui a pour but de leur présenter le cours de pratique théâtrale et son objectif final. Elles permettent de mieux apprécier quelles sont les attentes des étudiants qui se déterminent pour une approche en général nouvelle pour eux. Ces étudiants sont de niveau moyen et n'ont que deux semestres de français.

Question : Pourquoi avez-vous choisi ce cours et quelles sont vos activités favorites ?

1^{er} semestre 2014

(Groupe 1)

Halima, 20 ans, Laghouat :

En jouant le théâtre on utilise beaucoup des choses pour s'exprimer, le corps, les yeux, on écoute, on parle, on sent. J'ai fait un peu de théâtre à l'école et avec des amis, pour ça je veux (.. ?..) continuer, mais surtout on est dans un group et on peut se sentir plus près que dans les autres classes.

J'aime beaucoup faire des choses avec mes mains même si c'est difficile. Je vois toujours les films.

Amina, 20 ans, Djelfa :

Raisons pour avoir choisi cet cours :

Parce que j'ai suivi les cours de l'oral. et ça ne m'a pas satisfé. Aussi je voulais bien découvrir un petit talent chez moi si possible car je pense que c'est très utile d'être capable, avoir le courage de se mettre devant un group de gens en parlant sans avoir beaucoup de peur.

Activités : découvre des cultures étrangers, lecture et voyage.

Youcef 21 ans, Ghardaïa :

Pour pratiquer le conversation en français et m'amuser de faire quelques chose ensemble avec des autres étudiants.

Pour curiosité de savoir comment ça marchera avec le théâtre, parce que je ne sais pas de tout jouer.

sport (natation, football), cinéma (films).

Abdechafi, 23 ans, Djelfa :

Je voudrais jouer le théâtre depuis longtemps mais à cause de mon étude je n'ai pas beaucoup de temps.

J'aime le théâtre beaucoup et le cinéma. J'ai lu beaucoup. J'aime de voyager, sortir.

Maria, 22 ans, Ghardaïa :

Pour cause de linguistiques, et surtout artistique. J'aime la musique, et on peut la trouver dans le théâtre.

C'est très intéressant.

J'adore la musique (chanter, jouer l'instrument de la musique, écouter).

Khadidja, 22 ans, Laghouat :

Pour mieux prononcer des mots françaises et aussi pour changer l'atmosphère d'étude de la français. En même temps, il y a beaucoup des amis rejoignent en semble pour achever, compléter une œuvre de théâtre, ça m'attire.

J'aime faire voyager, regarder des choses nouveau et écouter la musique et lire. J'aime le beau temps et j'aime les choses belles.

Karima, 19 ans, Djelfa :

J'ai choisi le cours de théâtre parce-que j'aimerais bien faire de progree linguistique en français et puis je pense c'est une expérience magnifique pour connaître comment réagir et comment contacter avec les autres sans avoir peur.

J'ai fait du sport comme la karaté.

Fahima, 21 ans, Ghardaïa :

Je trouve le théâtre est non seulement un art, il est une science. C'est un métier qu'u on a besoin d'apprendre la technique, et au cours de l'apprendre, on peut mieux comprendre les personnages, l'auteur, les expressions et la langue.

Hadjir, 21 ans, Laghouat :

J'ai choisi le cours de théâtre premièrement pour améliorer mon français. Quand on doit mémoriser les lignes et vers, après de beaucoup de répétition, on s'occupe plus à la langue. Je crois il serait bon parce que je suis très timide devant un grand group. Je voudrais bien me quitter de sa peur.

Normalement j'aime beaucoup lire, voir les films et les concerts, - tout qui est performé. J'aime voyager.

Soumia, 21 ans, Djelfa :

J'ai choisi le théâtre parce que je désirai de parlé bien français et parce que j'étais curieuse.

J'aime d'être avec des gens vivant. Je fait aucun sport. J'aime la musique et d'aller aux fêtes.

Soulaf, 22 ans, Laghouat :

Pour faire l'expérience avec le théâtre. Pour combattre ma peur de me montrer au public. Pour faire de progress avec la langue Pour travailler plus actif.

Lire des livres. Sortir se balade. Parfois faire la cuisine.

Quand je parle avant des personnes inconnus il me manque du air.

Aya, 20 ans, Djelfa :

Pour pouvoir m'exprimer en français, parlant et parce que je pense qu'il va être drôle et amusant. (Pour l'apprendre parler mieux que maintenant).

J'aime écouter de la musique, lire des livres, je fais un peu de dessin. Je n'aime pas beaucoup de sports, mais j'aime bien promener quand il fait beau, dans le bo is ou en ville.

Fatima, 22 ans, Laghouat :

Pour parler et apprendre français mieux, et j'espère que je rencontrerai et ferai des connaissances avec beaucoup de gens. J'ai fait quelque fois quelque chose comme ça mais jamais devant audience.

Surtout je fais la cuisine, j'aime la musique classique et j'en écoute beaucoup. Je serai très heureuse si ce cours de théâtre passera comme je le imagine avec beaucoup de amusante choses et belles souvenirs.

Halima, 18 ans, Ghardaïa :

Je veux faire cette expérience peut-être je pourrai voir de plus près la culture française.

Loisirs : beaux livres, musique (mon amour) et discuter avec des amis.

Amina, 20 ans, Laghouat:

C'est très interessant pour moi de faire le théâtre parce que je veux voir comment ça se passe et puis je veux faire un defi et parler à haute voix.

Sonia, 19 ans, Djelfa :

J'apprends le français parce que l'Algérie est un pays bilingue et pour trouver un emploi c'est meilleur de connaître les deux langues. Il va m'aider à comprendre une autre culture.

Jamila, 23 ans, Laghouat :

J'étais dans un groupe de théâtre et j'ai fait trois pièces de théâtre - aussi j'aime bien lire et jouer des sports.

J'ai beaucoup de difficulté de m'exprimer en français et j'espère que ce cours m'aidera. (Désire devenir professeur de français)

2^{ème} semestre 2014

(Groupe 2)

Selma, 21 ans, Ghardaïa :

Les raison son : j'aime beaucoup le theatre et jamais j'ai eu l'oportunité de le faire.
J'ai fait la peinture.

Zineb, 20 ans, Laghouat :

J'espère que le théâtre sera un bon façon de apprendre bien pas seulement la grammaire mais aussi la musique (rithme de le français et aussi parce que j'aime le théâtre, jouer et organiser)

De la musique : j'aime en fait tous de la musique.

Maria, 22 ans, Laghouat :

Le teatre me interresant parce que c'est le premier apportunie pour moi de jouer et aussi parce que je veux voir que je suis capable de jouer.

Et je crois c'est bien pour comprendre mieux le civilication francaise.

Fatima, 20 ans, Djelfa :

J'ai choisi ce cours de théâtre parce que j'aime bien (beaucoup) faire le théâtre (je l'ai fait à l'école). Mais c'est aussi intéressant au niveau linguistique.

Les autres choses artistiques qui m'intéressent c'est la peinture (je fais des dessins moi-même), et écrire (poèmes etc.).

Ikram, 20 ans, Ghardaïa :

Je veux le faire parce que je pense que pour moi c'est le meilleur façon pour apprendre l'oral français et c'est vraiment intéressant.

Amira, 21 ans, Djelfa : J'aimerais bien apprendre la littérature mais aussi pour quel que chose amusant et intéressant. Jamais avant. Oui, j'aime la musique. Touts sortes de musique !

Aïcha, 19 ans, Bayadh : Raison : - pour faire qc. active. - pour l'intonation du français
- rencontre d'autres gens - essayer qc nouveau. J'ai jamais fais du théâtre.

Sarah, 20 ans, Laghouat : Parce que j'aime le théâtre et j'ai lu beaucoup de théâtre et j'ai joué des sénètes à l'école Je pense que se serait une bonne opportunité pour travailler sur ma prononciation et lier les œuvres français et explorer dans un autre langue les pièces.

Safa, 20 ans, Ghardaïa : Je veux faire le cours de théâtre parce que j'aime le théâtre et se m'intresse. Mais je n'ai pas déjà fait la théâtre. A côté de la théâtre je m'intéresse et aime la cinéma : voir les bons films

Assia, 20 ans, Laghouat : Je crois que le théâtre peut m'aider à apprendre mieux la langue courante français. J'étais toujours intéressée aux choses artistiques comme musique, cinéma, théâtre, . Je, bien sûr, préfère le théâtre que les cours de littérature.

Al mobaraka:, 19 ans, Djelfa : Pourquoi ? eh. parce que je pense que jouer du théâtre est plus intéressant que être dans une enyieuse classe. Mais j'aime aussi faire du théâtre. J'ai fait ça quelques fois à l'école.

Jouhaïna, 21 ans, Djelfa : J'aime bien le théâtre. Le théâtre c'est aussi, j'espère un façon de apprendre le français. J'ai été dans un groupe de théâtre à Djelfa pendant quelques années mais en langue arabe.

J'aime de coudre, faire la peinture, faire la cuisine (c'est aussi un art n'est-ce- pas ?) et aussi d'écrire.

Fatima, 19 ans, Laghouat :

J'apprends le français pour me perfectionner dans la langue que j'aime beaucoup. et puisque mon emploi sera l'enseignement de français.

Narimane, 21 ans, Ghardaïa :

J'apprends le français parce que (c'est important pour les relations publics).

Hanaa, 22 ans, Laghouat :

J'apprends le français parce que je voudrais devenir enseignante de français dans une école.

1^{er} semestre 2015

(Groupe 3)

Ahlam, 20 ans, Al bayadh :

J'ai fait du théâtre dans un group à l'école quand j'avais 12 ans. Puis quelques spectacles dans un groupe pour enfants.

Je voudrai jouer du théâtre parce que je peux imaginer que que cela me fait plaisir et parce que j'ai envie de voir si je peux jouer de théâtre. Puis je pense que c'est une très bien façon d'apprendre le français. Je pense que la travail dans le groupe du théâtre est plus intensif que l'autre cours.

J'aime bien designer et faire des peintres aquarel. Puis j'ai me bien faire des photos. J'ai souvent fait la dance folclorique.

Souad, 19 ans, Laghouat :

J'aime bien le théâtre, mais je suis aumême temps un peu timide de jouer moi- même. J'aime bien travailler et étudier les pièces Je suis très intéressée en tous les écrivains.

Etre avec des amis, lire, théâtre, film, arts, nager, promener, music, voyager.

Amina, 20 ans, Djelfa :

Moi, je suis interessé de beaucoup de chose, le cinema, théâtre, la dance et le photographe.

Zohra, 20 ans, Ghardaïa :

Théâtre : j'ai déjà fait à l'école et des petites choses, comédie musicale aussi. J'aime beaucoup jouer, changer des rôles et c'est mon rêve de jouer, chanter en scène ! j'aime m'exprimer avec tout mon corps ! Sinon, je n'aime pas lire mais j'aime le français ! J'aime des beaux costumes, des robes !

Camélia, 21 ans, Ghardaïa :

Raison : - pour apprendre « mieux » le français, pour apprendre par jouer. - je m'intéresse à la littérature. J'aime beaucoup de la peinture, de la musique classique.

Soumia, 18 ans, Djelfa :

J'aime le théâtre et le cinéma, et en général je m'intéresse aux metteurs en scène.

J'ai choisi ce cours parce que j'aime beaucoup de lire des pièces de théâtre et discuter sur les différents points de vue. J'ai jamais fait de théâtre. A mon avis c'est très extraordinaire, mais ça me plaît beaucoup.

Zalikha, 22 ans, Tamanrasset :

J'ai fait de théâtre au lycée où j'ai lu seulement le texte.

Pourquoi je m'intéresse pour le théâtre ? Parce que. quand on fait le travail de théâtre on travaille ensemble avec autres gens c'est amusante, c'est bon pour avoir la partique de pronocer.

Je n'ai pas beaucoup de confiance de moi- même en concernant ces choses et voilà - mon grand problème maintenant pour choisir quoi de faire dans ma vie ! Puis-je. ou non ?

Miriam, 19 ans, Laghouat :

J'ai fait du théâtre une fois mais on peut l'oublier.

J'aime bien les arts de la scène et je croix que c'est très interessant pour connaître les autres et soi même plus. J'aime chanter.

Mabrouka, 18 ans, Laghouat :

A Mostaganem j'ai fait plusieurs fois du théâtre, à l'école, mais aussi avec un chef de troupe théâtral. C'était très intéressant !

J'aime beaucoup me replacer dans un autre personnage, réfléchir sur les caractères et essayer de donner mon propre interprétation d'un personnage. La pièce que j'ai joué avec le chef de troupe est une pièce qu'il a écrit lui -même et c'était très intéressant de jouer. Mais aussi de regarder et écouter les autres.

Amaria, 23 ans, Djelfa :

Je suis intéressé en théâtr. J'espère que cela va me changer maintenant un peu et j'aime bien travailler dans un groupe

Afaf, 20 ans, Laghouat :

Je veux faire du théâtre parce que j'aime bien créer (pas crier).. Donc j'ai envie d'essayer de créer d'autre chose. J'aime bien la littérature en general.

Maha, 19 ans, Laghouat :

J'aime les travaux en equipe. Mes loisirs sont : le sport, les promenades, etc. J'ai pense que le cour de théâtre vont me facilité la connaissance du français.

Leila , 21 ans, Ghardaïa :

J'aime bien faire du sport . Je suis ici, après j'avais fait mon bac pour apprendre la langue et en même temps pour me retrouver, peut-être le théâtre même m'aide.

Saadia, 24 ans, Djelfa :

Je suis venu à Laghouat il y a deux ans. J'aime bien le théâtre. Je voudrais apprendre le théâtre avec toute ma force.

Sirine, 21 ans, Laghouat :

J'aime le français mais il est assez difficile ! Comme on déjà a dit dans le groupe faire quelque chose pratique en même temps que apprendre une langue sera bien. Et le théâtre m'intéresse beaucoup.

Amani , 20 ans, Djelfa :

Je suis ici pour mieux comprendre la langue française et j'aime bien parler constamment et le théâtre m'intéresse beaucoup. J'aime la littérature et j'aime le publique donc c'est pourquoi je suis dans le théâtre.

2^{ème} semestre 2015

(Groupe 4)

Feriel, 19 ans, Laghouat :

J'aime les sports, je joue ou plutôt ai joué beaucoup de volley. Maintenant je suis ici surtout pour apprendre le français un peu mieux. Quand j'étais plus jeune, j'ai fait un peu de théâtre à l'école, mais pas les dernières années.

Maria, 21 ans, Ghardaïa :

J'ai fait le bac langues. Je veux bien enseigner le français.

Je m'intéresse au théâtre, musique, lire des livres, discuté avec les gens de mentalité différent. J'aime aussi voyager.

Dounia, 19 ans, Djelfa :

Ce qui m'intéresse c'est de maîtriser le français. J'aime beaucoup le théâtre.

Djamila, 18 ans, Laghouat :

Moi, je suis venu ici pour apprendre le français pour l'enseigner.

Le théâtre me plaît alors c'est parce que je suis ici. J'espère qu'il sera un bon semestre intéressant. Merci pour me donner la chance d'exprimer mes sentiments.

Abir , 19 ans, Laghouat

Je n'ai jamais fait de théâtre et je veux apprendre le français le plus rapidement possible. Mes intérêts : le sport, les langues, la culture (littérature).

Amal, 24 ans, Djelfa :

Je suis ici parce que je veux apprendre la langue française et aussi une autre culture différente.

Farida, 26 ans, El Goléa (Ghardaïa) :

J'apprends la langue française pour travailler avec.

J'aime la littérature française mais des fois je n'arrive pas à comprendre la langue littéraire. J'ai lu Molière, Albert Camus, Candide Voltaire.

Ines, 20 ans, Djelfa :

L'année dernière j'ai passé mon baccalauréat et je suis à l'E.N.S de Laghouat depuis une année. J'aime bien le théâtre, l'art et je suis bien tenté de jouer le théâtre avec des étudiants des différentes villes de mon pays.

Lilia, 22 ans, Laghouat :

Pour moi le théâtre c'est une sorte d'expérimentation. Je n'ai jamais fait du théâtre, mais depuis toujours j'avais envie d'essayer.

Je voudrais voir comment je sentirai en faisant le théâtre. C'est une expérimentation parce que je vois un problème potentiel entre l'idée de m'exprimer bien et de me changer pour prendre un personnage qui n'est pas moi. C'est peut-être rien qu'une question qui ne m'applique pas. Je ne sais pas maintenant-on verra. De toute façon je veux essayer à bien faire les rôles et après je arriverai (peut-être à une conclusion).

Meriem, (... ?...), Djelfa :

Buts - cours de théâtre - : les expressions français, perfectionner mon accent, comprendre mieux tous les aspects de théâtre, et applique ces experiences dans l'avenir je voudrais écrire un pièce peut-être).

Aïcha, (19 ans.), Laghouat :

Je crois que le théâtre est une bonne occasion pour apprendre parler le français, il donne courage a parler devant beaucoup de monde. Je ne fais pas quelque chose especiallement, mais je peux essayer tout !

Toukia, 22 ans, Laghouat :

J'aime lire. J'aime les activités où je suis obligée de m'habiller dans une robe élégante et aller au restaurant. J'apprends le français parce que je voudrais être ouverte à les cultures différentes. Je trouve le français une langue très civilisée, beaucoup plus jolie que l'anglais. Pour moi l'apprentissage de français est un but.

Katia, 19 ans, Ghardaïa :

J'aime le théâtre, voyager et faire connesance avec des cultures et civilisations différentes.

Khadidja, 21 ans, Djelfa :

Intérêts culturels : sport, voyages, connaissances.

Améliorer mes communications en français. Je m'intéresse beaucoup à la comédie dans le théâtre.

Rokaïa, 23 ans, Djelfa :

C'est mon rêve de parler français courement et je veux jour le théâtre pour me liberer.

Amira, 19 ans, Aflou (Laghouat) :

Pour but est d'apprendre la francais et de devenir enseignante de français. J'aime beaucoup le théâtre.

Annexe 6

Discussion de la première représentation du *Voyage de Monsieur Perrichon* donnée au centre culturel

03 mai 2015 à 13 heures : réunion du groupe avant le dernier spectacle qui, pour des raisons de locaux, sera représenté au Centre Culturel à 15 heures.

Réalisation d'un film vidéo par le technicien audio-visuel de l'université. Les étudiants ont la possibilité de faire une copie de la cassette et de garder un souvenir de leur prestation publique.

Cette dernière discussion du groupe avant clôture du semestre, reflète les impressions du spectacle de la veille et celles plus générales du travail du semestre.

La parole est tournante et relativement bien répartie.

Étudiants : E1, E2, E2, etc.

Professeur : P.

P. : Comment vous avez ressenti, enfin tout ce que vous avez à dire de positif, de négatif. ? comme ça.

E1 : Le positif - je me suis très bien amusée. (Rires)

E2 : C'est super, oui vraiment c'est.

E3 : Mais d'un autre côté, je ne pense pas.

P. : Parlez plus fort Abdechafi !

E3 : Je ne pense pas que j'ai pas encore trouvé des choses négatives d'hier soir.

E4 : Oui.

P. : Est-ce que vous aviez tous. c'était pour tout le monde, votre première expérience publique ?

E5, E6, E7. : oui.

E8 : Oui.

P. : En théâtre ?

E9 : Oui.

P. : Qui avait déjà joué en théâtre ? Une étudiante ! Tous les autres, c'était nouveau pour vous d'avoir autant de monde ? parce que vous avez eu beaucoup de monde hein ?

E1, E2, E3 : oui, oui.

E4 : Oui.

E10 : Mais moi, j'avais peur, vraiment. (Rires)

E 10 : Oui c'était.

E10 : Avant que le spectacle commence, j'avais vraiment peur, mais quand je suis entré vraiment, tout est perdu.

E12 : Oui, oui, on oublie tout quand on entre.

E13 : La force.

E12 : On oublie les gans.

E10 : Pour moi, c'était plus dur d'attendre dans la pièce à côté - (rires= - que jouer pour la scène, parce que là-bas y avait une tension. Quand je suis sorti.

P. : Oui.

E10 : Moi, j'avais un cauchemar, c'était. je. J'ai rêvé toute la nuit la phrase que j'ai oubliée - (rires) - oui, c'est vrai.

P. : Ce qui est amusant c'est que. C'est la phrase. Enfin la partie que vous avez répétée avant le spectacle.

E10 : Oui, oui, je sais. (Rires)

P. : Des fois ça a des effets négatifs de répéter quelque chose parce que notre cohérence est déjà préparée et on peut déséquilibrer quelque chose et la partie que vous avez oubliée c'est celle que.

E10 : Oui, c'est ce que j'ai pensé aussi.

E13 : On a compris plus tard que c'était l'histoire.

P. : Oui, c'était très compréhensible quand même.

E1 : Après Youcef a. a expliqué tout. (Rires)

P. : Oui. Bon alors pour votre. Alors ça vous a fait plaisir qu'il y ait beaucoup de monde ?

Tous : oui !

P. : C'est un fait, le résultat, le but d'un travail théâtral, c'est de le communiquer à un public, hein ? Ce n'est pas uniquement de faire pour nous un exercice - c'est de communiquer l'œuvre. Est-ce que vous sentez que vous avez compris plus profondément la pièce ?

E4 : Oui, même beaucoup.

P. : En jouant devant le public ?

E5 : Surtout les dernières semaines.

E6 : D'autre part, on ne rit jamais, mais le public, il rit.

P. : Ah ! Oui.

E6 : Ça m'étonne parce que par exemple le premier point, quand. *Daniel*, il dit :

« notre beau-père » - (rires) - et à cette partie on ne rit jamais.

P. : Et oui. Alors que c'est vrai que c'est très comique. Mais comme je suis votre seule spectatrice, moi, je ne peux pas rire tout le temps. (rires). Parce que quand il dit : « Ah ! c'est notre beau-père », ça veut dire : ils ont tous les deux le même beau-père - (rires) - donc c'est l'humour de Labiche qui fait rire - y a beaucoup d'humour dans cette pièce ;

E7 : C'est ça que je crois, que je comprends mieux : l'humour de Labiche ;

P. : Donc, vous comprenez mieux.

E7 : des phrases comme ça.

E14 : Quand on répète automatiquement, tu penses pas beaucoup, tu penses plutôt pour. tu essaies de.

E1 : de jouer.

E2 : de retenir, pas pour comprendre le sens, pour savoir comme il faut prononcer une phrase, quel geste il faut faire et tout ça.

P. : Moi, ce qui m'a vraiment frappée positivement, c'est que, quand vous êtes en présence du public, vous articulez beaucoup mieux.

Tous : Oui. (rires)

P. : Parce que vous voulez vraiment qu'on vous comprenne.

E5 : Oui, c'est.

P. : Donc, ça, c'est une bonne leçon à retenir hein ? Ça veut dire que quand on fait attention et qu'on parle naturellement.

E7 : Parce qu'on n'a pas pensé à ça.

P. : Oui, parce que vous aviez compris qu'il fallait le faire pour le public.

E7 : Oui, parce qu'on voulait que les gens nous comprennent.

P. : Oui.

E3 : Et devant les gens, les acteurs qui ne parlent pas, il faut faire des actions et pendant les répétitions on n'a pas fait vraiment des choses mais on se sent bêtes. (Rires)

(Interruption de la discussion pendant un instant)

P. : Bon, alors on continue quand même notre discussion. euh.

Par rapport à vos attentes, quand vous êtes venus dans ce cours de théâtre, je voudrais savoir la différence entre ce moment-là, où vous vous êtes inscrits à la première réunion du cours de théâtre, au début du semestre et maintenant ?

Vous aviez certains espoirs, certaines attentes, en fonction de ce cours, de ce travail. Qu'est-ce que vous pensez maintenant ? Est-ce que vous êtes contents ? Est-ce que vous êtes déçus ? Qu'est-ce que vous avez appris ? Etc.

J'aimerais bien écouter un p'tit peu là ; pour moi c'est important de savoir.
(Murmures)

E5 : Parce que oui, je suis contente, je vais. (Rires)

E5 : Je savais qu'on travaille en groupe. faire mieux les connaissances.

P. : Les connaissances. pour vous connaître.

E5 : Oui, on se sent plus près que si on était seulement dans le cours de grammaire.

E6 : Oui, c'est incomparable.

E7 : Oui. (Rires)

E8 : Moi, j'étais très contente hier soir. Je crois que tout le monde a joué très très bien.
Je crois, hier soir, tout le monde était le meilleur pendant, je sais pas.

E7 : Oui.

E8 : Je pense que tout le monde a fait un grand progrès parce que par rapport au premier jour - tout le monde était timide - on n'osait pas bouger - on était un peu. on pensait trop comme. on peut pas faire ça, mais enfin je pense que tout le monde a quelque chose à donner, à faire.

P. : Oui.

E9 : C'est surtout l'influence au début de . « l'aplaude ».

P. : « L'a. » quoi ?

(Une étudiante frappe dans ses mains pour mimer un applaudissement)

P. : Les applaudissements !

E9 : Oui applaudissements. Ça donne beaucoup d'énergie et.

E4 : Le sens de jouer.

P. : Vous avez tout de suite été portés par le public ?

E4 : Quand on a vu que les gens s'amuse beaucoup et. Ça nous a motivés.

E9 : Ça nous a « couragés ». Encouragés.

P. : Oui, on voyait que vous vous amusiez vraiment sur scène, vous étiez à l'aise.

E5 : Moi, je trouve que ces dernières répétitions qu'on a eues chaque fois, c'était de plus en plus mieux - euh - parce que nous nous sommes - comment on dit ?- . Libérés pour, j'sais pas. Pour ne pas penser de texte - et si on pense pas le texte, on peut trouver les actions plus intéressantes, les gestes, tout ça. J'sais pas, je crois que si le spectacle était la semaine prochaine, ce serait encore mieux. (Rires)

P. : Oui - et oui parce qu'on avait des phrases. Il y a des choses qu'on peut pas faire avant d'avoir intégré le texte - tant que vous n'aviez pas intégré le texte, vous ne pouviez pas faire tous les gestes - vous étiez bloqués. Donc, là maintenant, on est arrivés au moment où on

pourrait vraiment encore aller beaucoup plus loin sur le plan du jeu théâtral. On pourrait maintenant, si on avait le temps, continuer.

E2 : Les gens se sont amusés beaucoup avec le train quand le. (Rires)

E8 : Oui, c'était vraiment amusant. Aussi surtout parce que c'était dans une langue étrangère pour tout le monde, c'est les expressions et la grammaire, et la musique, la prononciation, parce qu'on a entendu beaucoup de fois c'est. ça aide, bien sûr avec notre français.

Mieux que si on écoute tout le temps - on écoute le professeur. On a dû parler et on a dû écouter.

P : Oui, vous parlez plus, bien sûr, maintenant, mais quand même, il y a un rapport différent, ce n'est pas la même chose, la langue parlée et disons, la langue dramatique.

E8 : Beaucoup plus à l'aise maintenant.

P : Ça vous permet d'être plus à l'aise, même si vous n'utilisez pas les mêmes mots ?

E8 : On utilise les mêmes. (Rires)

P : Ça c'est important parce que c'est vrai que, quand on apprend un texte, on l'intègre tellement qu'après, on rencontre des situations qui permettent de l'utiliser. Mais il faut bien faire attention, la langue littéraire, ce n'est pas comme la langue parlée.

E5 : Oui, oui.

P : Donc il faut savoir, si vous voulez, si ces expressions ou ces tournures sont valables. Ça, bien sûr, il faut faire la différence.

E5 : Oui, je pense que c'est plus entre nous, pour s'amuser.

E6 : Oui, moi je crois aussi. (Rire) moi j'ai dit : « Ça ne me regarde pas ! (Rires) regardez l'affiche » (réplique du *Voyage de Monsieur Perrichon*.) Et quand je suis vraiment fâchée, je dis : « c'est fatigant, ma parole d'honneur ! » (Rires)

E4 : « il est insupportable ! »

P. : Oui, il y a beaucoup de choses qu'on peut vraiment utiliser. (Rires)

E3 : Il y a des fois, hier soir, quand on a vraiment senti la communication – surtout quand on avait un dialogue entre deux personnages - on a vraiment senti qu'on était.

E7 : Les relations

E9 : Oui, elles étaient très fortes.

P. : Et oui.

E12 : Plus hier que.

P. : Est-ce que les exercices qu'on a fait au début de l'année, enfin, pendant toute l'année - d'improvisation - vous ont aidés ?

Tous : Oui !

E11 : Beaucoup.

P. : Ça, il faut encore accentuer ce caractère d'improvisation - maintenant aujourd'hui, là, allez-y ! Improvisez ! Vous avez toute la liberté pour ça - parce que vous connaissez bien maintenant vos personnages.

E5 : Aussi, j'aime bien utiliser l'espace.

P. : Oui, ça c'est très bien.

E4 : Hier surtout.

P. : Ici, on va essayer d'utiliser tout ce qu'on peut, mais c'est plus petit, c'est vrai. D'autres choses ?

E4 : Je sais pas si c'est très grave mais hier, moi et Khadidja nous nous sommes parlés en même temps. (Rires)

P. : Non c'est pas très grave.

E3 : L'important est que cet après-midi, on doit faire encore une fois aussi mieux que hier soir.

E6 : Oui.

P. : Vous avez répété votre texte dans votre tête, vous avez dit ?

E10 : Oui, j' ai fait tout le texte .

P. : Ah oui.

E10 : Après hier soir, (Rires) - moi, quand je me suis couché, je pouvais pas endormir euh. Et. J'ai répété presque moitié de la pièce dans ma tête (Rires). Je me suis dit tout le temps mais « arrête ! Arrête ! »- mais je ne pouvais pas. le texte. (Rires) comme un film qui a roulé dans ma tête.

P. : Et vous vous en souviendrez pendant longtemps sûrement. (Rires)

E10 : Oui ;

E13 : On va pas l'oublier.

P. : Bon, ça va alors ? D'autres commentaires ? Sur ce qui s'est pas passé hier soir ou sur l'ensemble du cours sur tout le semestre ?

E2 : Non, c'était bon.

P. : Sur la question du rythme de la langue, de la musique, l'aspect mélodique - est-ce que vous sentez mieux la langue française comme ça maintenant - comme une musique - plus fluide quand vous parlez ? Est-ce que vous êtes. vous avez ce sentiment d'avoir mieux. heuh. ; à force de pratiquer justement, de sentir mieux - physiquement cette langue ou non ?

E8 : Oui, mais c'est encore difficile pour moi de . grammaire et tout ça – je pense -

d'habitude je pense avant que je parle et .

P. : D'habitude vous pensez avant de parler ?

E8 : Des fois.

P. : Ce n'est pas très bon ça. (Rires) Non je plaisante.

E9 : Tu penses ?

E14 : La musique de la langue ne vient pas tout de suite.

E9 : Et. pardon ?

E7 : Elle pense mais. je dis mais je le fais peut-être deux fois par an - j'ai déjà fait cette fois. (Rires)

P. : Oui, c'est intéressant là, donc vous pensez en arabe et vous avez besoin de ce moment pour traduire.

E8 : Des fois. En français.

P. : Mais pas toujours - des fois en français.

E8 : Des choses - surtout quand je veux raconter une histoire - je veux – mettre d'autres temps dans le discours. ou le vocabulaire.

E4 : C'est le même pour tous.

P. : Est-ce que vous êtes tous pareils ? Vous pensez dans votre langue ?

E2 : Quelques fois mais pas toujours, non.

E5 : J'essaie plutôt de penser en françaiset quand je peux pas trouver le mot que. que je veux utiliser euh. c'est comme un trou dans ma tête parce que quand je pense, quand je vraiment pense en français, je pense pas ni en langue - ma langue maternelle ni euh. par exemple en anglais. Je le parle mieux que le français et je sais pas, je sens comme un trou - et puis je dois - comment on dit ? traverser une . une frontière - de recommencer à penser dans ma langue maternelle.

P. : Ah d'accord - et par rapport à l'apprentissage du texte - est-ce que vous avez besoin de traduire ? Ou bien, la manière dont on a travaillé en théâtre, avec le rapport physique au texte comme on a fait - est-ce que vous avez le sentiment que vous avez besoin de penser le texte dans votre langue?

E10 : Non, pas du tout.

E4 : Rarement.

E1 : Non.

P. : Non directement là - c'est le personnage qui pense, c'est ça ?

E6 : Maintenant j'ai commencé de faire des fautes quand je parle arabe.

P. : Ah bon ! (Rires)

E6 : Oui, et quand j'écris français, c'est un grand scandale. (Rires)

P : Vous écrivez comme Monsieur Perrichon « Mère de glace » - RE ! (Rires)

E6 : J'ai reçu un sms d'une copine de moi, et elle me dit : « Qu'est-ce que tu as fait quand tu as écrit le dernier sms à moi ? C'était du français ça ? » (Rires)

P. : Bon, alors on va peut-être là, faire un p'tit - peut-être un p'tit mouvement d'échauffement - et puis je pense que dans cinq minutes, les gens vont arriver - j'espère - parce qu'il faut pas compter avoir beaucoup de monde aujourd'hui - mais je pense qu'il y aura quand même. Vous avez des personnes des amis à vous. ?

E7 : Non.

P. : Ils ne reviennent pas deux fois. Ça ne doit pas être de vrais amis alors. (Rires) Oui, le vendredi après-midi, il n'y aura pas beaucoup de monde.

E9 : C'est trop bien pour le regarder deux fois.

P. : Peut-être. Non, c'est certain que c'était hier.

E7 : Hier, c'était vraiment super !

P. : Parce que vous aviez les conditions d'espaces nécessaires. Mais c'est important de le faire une deuxième fois parce que. Même si ce n'est pas le même niveau - parce que c'est très important le public - c'est bien de le pratiquer une fois encore - parce que vous serez encore plus relax.

E3 : C'est vrai que le public est très important n'est-ce pas ?

E3 : Oui, avant, on était un peu, comment dire - quand on jouait- les. Comment on dit? On peut pas faire les gestes vraiment bien - mais quand il y a le public, il t'oblige vraiment de.

P. : Oui, c'est ça.

E2 : concentrer de faire des gestes.

E10 : Oui, mais faites attention aujourd'hui, il y a la caméra qui(Rires).

Ça va rester pour toute la vie.

P. : Oui, mais ça c'est bien, ça va justement. Il faut jouer comme hier, avec la bonne énergie que vous aviez, et vous aurez un document. C'est surtout pour ça que c'est important.

E6 : C'est dommage qu'on ait pas eu la possibilité de le faire hier.

P. : Oui, mais il n'aurait pas pu, Monsieur Évesque, à cause de la lumière.

E6 : Ah dommage ! Il n'a pas de.

P. : Non, il faut une lumière comme ça, et là hier soir, ça aurait été difficile, même pour lui.

Est-ce que la répétition publique qu'on a faite après six semaines de travail, le premier contact avec le public, ça vous a permis aussi de comprendre pourquoi vous faisiez ces choses, pourquoi vous travailliez ? Le premier contact qu'on a eu ici - même, il n'y avait pas beaucoup de monde mais . (Rires)

E9 : Oui, c'était.

P. : Donc hier, c'était la confirmation du sentiment, du premier sentiment que vous aviez eu du public, parce que vous étiez assez décontractés, moi j'ai trouvé. J'ai vu beaucoup de groupes plus tendus que vous à la première représentation. Hier, j'ai trouvé que vous étiez assez détendus - c'est bien - c'est bien ça !

E1 : Moi, je crois

P. : Bon, on va commencer à se mettre en place.

Annexe 7

LE VOYAGE DE MONSIEUR DE PERRICHON

COMÉDIE

EN QUATRE ACTES

représentée pour la première fois, à Paris, sur le Théâtre du GYMNASSE,
le 10 septembre 1860.

COLLABORATEURS : M. E. MARTIN

PERSONNAGES

Perrichon

Le Commandant Mathieu

Majorin

Armand Desroches

Daniel Savary

Joseph, domestique du commandant

Jean, domestique de Perrichon

Madame Perrichon

Henriette, sa fille

Un Aubergiste

Un Guide

Un Employé de chemin de fer

Commissionnaires

Voyageurs

Annexe 8

Jean-Paul sartre

Huis clos

© Éditions Gallimard, 1947.

Huis clos PIÈCE EN UN ACTE

A cette dame.

Huis clos a été présenté pour la première fois au Théâtre du Vieux-Colombier en mai 1944.

DISTRIBUTION

INÈS

Mme Tania Balachova

ESTELLE

Mme Gaby Sylvia

GARCIN M.

Vitold

LE GARÇON

M. R.-J. Chauffard

Décor de M. Douy

Annexe 9

Quelques photos prises lors de la réalisation de l'expérience théâtrale.











Bibliographie

Bibliographie

Ouvrages :

- Artaud. A, *En finir avec les chefs-d'œuvre in Le théâtre et son double*, Folio, Paris, Gallimard, 1964.
- Bautier-Castaing E. et Hébrard J. *Apprendre une langue seconde ou continuer à apprendre à parler en apprenant une langue seconde ? Une réponse psycholinguistique*. In lignes de force du renouveau actuel en D.L.E, Paris, Clé international, 1980.
- Bellot. Jean-Jacques, « L'étrange intermède. Théâtre et formation », in *Le Français dans le Monde*, n° 176, avril 1983.
- BERARD E. *L'approche communicative Théorie et pratique*. Paris Clé International 1991.
- Bernard.M, *L'expressivité du corps*, Chiron, paris, 1976.
- BESSON, M.-J. et al. *Maîtrise du français : méthodologie pour l'enseignement primaire*. Lausanne, Office romand des éditions et du matériel scolaires, 1979.
- Birdwhistell.R, *Kinesics and context: essays on body motion communication*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1970.
- Boal. Augusto, *Jeux pour acteurs et non acteurs, pratique du théâtre de l'opprimé*, Paris, La Découverte, 1985.
- Bogaards. Paul (cité Wade 1981), *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*, Langues et Apprentissage des langues, Paris, Hatier-Crédif, 1988
- BOURDIEU, *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève, Droz, 1972.
- BOYER, H, M.BUTZBACH, & M.PENDANX. *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*. Paris, Clé International, 1990.
- BRILLANT-ANNEQUIN, Anick, et BERNANOCE, Marie, *Enseigner le théâtre contemporain*. Grenoble, CRDP, 2009.
- Brook.P, *Points de suspension*, Paris, Seuil, 1992.
- Carmen Picard, *Atelier : Stratégies d'apprentissage d'une langue seconde*, CSMV, 2002.
- Charmeux, Evelyne, *Ap-prendre la parole ; l'oral aussi, ça s'apprend*. Paris, Sedrap.Education, 1996.

- Coaniz.A, *Pour une didactique réactionnelle*, Didaxis, Université Paul Valéry Montpellier III, 1998.
- Cyr, Paul, *Le point sur...les stratégies d'apprentissage d'une langue seconde*, Paris, Éd. CECP, 1996.
- CYRULNIK Boris, *Les vilains petits canards*, Odile Jacob, 2001.
- Dalgalian. Gilbert, Lieutaud. Simone, François Weiss, *Pour un nouvel enseignement des langues*, Paris, CLE Intrnational, 1983.
- Davis.P, *Dictionnaire du théâtre*, Paris, Éditions Sociales, 1987.
- DE LA MONNERAYE Yves, *La parole rééducative*, Dunod, 1991.
- De MONTHERLANT Henry, *Théâtre, Notes de théâtre*. Bibliothèque de la Pléiade, 1986.
- Du Bouchet. André, *Ici en deux*, Paris, Mercure de France, 1986
- Eco, U., (pour la traduction française, 1983).lector in *fabula*.Paris, Grasset & Fasquelle, 1979.
- Eco. U., *Trattato di semiotica generale*, Milano, Bompiani, 1975.
- FORESTIER R., *Tout savoir sur l'art occidental*. Favre, 2004.
- FREBOURG, Fabien, *Le développement d'une communication authentique et originale par une pratique théâtrale en FLE*, Travaux de didactique n° 47.
- Galisson. Robert, « La suggestion dans l'enseignement », in *Didactique des Langues Étrangères*, Paris, CLE-International, 1983.
- Garder. Daniel, *Psychologie et didactique des langues, perspectives de recherche en psychologie du langage*, in *ELA*, n° 72, Octobre-Décembre 1988.
- Gouthier, H., *Le théâtre et les arts à deux temps*. Paris, Flammarion, 1989. Picard, Carmen., *Atelier : Stratégies d'apprentissage d'une langue seconde*. CSMV, 2002.
- Grosset-Bureau, C. *L'expression théâtrale aux cycles 2 et 3*. Paris, Bordas, 2000.
- HUVER Emmanuelle, SPRINGER Claude, *L'évaluation en langues*, Paris, Didier, 2011.
- Juvet. Louis, *Le comédien désincarné*, Paris, Flammarion, 1954.
- LAGEORGETTE, Dominique, ROLLINAT-LEVASSEUR, Eve-Marie, ALIX, Christophe (éd.), *Didactique du Français Langue Étrangère par la pratique théâtrale*, Chambéry, Presses de l'Université de Savoie, « Langages », 2013.
- Maldiney.H, *Art et existence*, Klincksieck Esthétique, Paris, 1985.

- Mathis, Genviève. *Professeur de français, les clés d'un savoir-faire*. Paris, Nathan Pédagogie, 1997.
- Peytard.J, *Pour une typologie des messages oraux, grammaire du français parlé*, Paris, Hachette (coll. f), 1971
- Pavis P. *Dictionnaire du théâtre*, Paris,Messidor Editions Sociales?,1987.
- Planchon. Roger, Préface à *George Dandin*, Paris, Le Livre de Poche, 1987.
- Prieur J.M. *Une ethnographie d'occasion*, in *Le vent traversier,Langage et subjectivité*,Série Langages et Cultures, Didaxis-Dipralang, Université Paul Valéry Montpellier III, 1996.
- Richterich R., *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*. Paris, Hachette, Coll.F, 1985.
- RISPAIL, M., *Vers un métalangage de l'oral : qu'en disent les élèves?*
In : R. BOUCHARD. & J.-C. MEYER [Éd], *Les métalangages de la classe de français*; Actes du 6ème colloque DFLM. Lyon : DFLM, 77 - 79., 1995.
- Shneider Edouard, *Éléonora Duse*, Paris, Bernard Grasset, 1925.
- SOREZ, H. *Prendre la parole*. Paris, Hatier, 1995.
- Stanislavski. Constantin, *La formation de l'acteur*, Paris, Pygmalion, 1986.
- Tagliante. Christine in *La classe de langue*, Paris, CLÉ International, 1994.
- VINGLER.J et MONTREDON.J : *Le geste retenu* in *Verbal/non Verbal, frères jumeaux* de la parole ? 1995
- Ubersfeld,A., *Lire le théâtre*. Paris, Belin, 1996.
- WEISS, F. *Jeux et activités communicatives dans la classe de langue*. Paris, Hachette, 1983.
- Whithner, Martine., *L'oral, comme expression de soi et rapport à l'autre, Parole étouffée, parole libérée*. Paris, Delachaux et Niestlé, 1991.

Dictionnaires :

- CUQ, J-P, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris, Clé internationale, 2003.

- GALISSON R. & COSTE D. *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris, Hachette, 1976.

Revues :

- *Le français dans le monde* n°329, Sep.-Oct.2003, Clé International
- *Le français dans le monde : jeux et enseignement de français*, numéro spécial. Paris, Larousse, 1976.

Documents officiels :

- Ministère de l'Education Nationale, Commission Nationale des Programmes *Document d'accompagnement du programme de français de deuxième année Secondaire*, Février 2006.
- Ministère de l'Education Nationale, Direction générale de l'enseignement secondaire, *Curriculum de français de deuxième année secondaire (toutes les filières)*, Janvier 2006.

Mémoires :

- Achouri, Souad. *Compétences langagières et activités ludiques en classe de FLE*. Mémoire de magistère. Batna : Université El Hadj Lakhdar, 2007.
- ZERARA, Mohammed Abdou. *Les activités théâtrales comme source de motivation dans l'enseignement/apprentissage du FLE chez les élèves de 2ème AM*. Mémoire de magistère. Batna : Université El Hadj Lakhdar, 2008.

Articles :

- Aden.J, « Témoignage : Apprendre par le corps », *Les Pratiques théâtrales dans l'apprentissage des langues : institutionnalisation et enjeux de formation au niveau européen*, colloque international, Université de Stendhal Grenoble 3, les 15 et 16 novembre 2012, [en ligne] <http://podcast.grenet.fr/podcast/coUoque-intemational-les-pratiques-theatrales-dans-lapprentissage-des-langues/> page consultée le 20 octobre 2013.
- ADEN, Joëlle, « La créativité xrtistique à l'école : refonder l'acxe d'xpprendre », *Synergies, Europe*, N°10, 2009, pp. 173-180.
- Aguilar. Claudio, Marcovici Jean-Christian., Tuscher. François , « Le français par le théâtre », in *Le Français dans le Monde*, n° 176.

- Bétant, G., a animé un atelier théâtre lors du colloque *Vers une pédagogie de l'oral ?*, les 12 et 13 septembre 1989 à Neuchâtel.
- Bertocchini. Paola, Costanzo. Edwig, « Formation et interaction », in *Le Français dans le Monde*, n° 222, Janvier 1989.
- Bourdieu. Pierre, *L'économie des échanges linguistiques*, in *Langue Française*, n°34, Paris, Larousse.
- Boyer. Henri (cite Robert Galisson 1975 : ... une sélection sur le plan linguistique qui « a tué la motivation en asséchant la matière »), « Quelle(s) compétence(s) enseigner ? Un itinéraire en didactique du FLE et quelques propositions », in *Travaux de Didactique*, n° 22, 1989
- Brook, Peter. *Le théâtre à l'école, qu'est-ce que ça fait ?*, *Cahier pédagogiques*, n°337, Oct. 1995.
- Care. Jean-Marc, « Jeux de rôles, jeux drôles ou drôles de jeux », in *Le Français dans le Monde*, n°176, Avril 1983.
- CAROSSO, J.G. et al, *Le théâtre à l'école, qu'est-ce que ça fait ? Cahiers pédagogiques n°337*. Paris : CPPAP, 1995.
- Christine Farenc, *Quelles limites pour le théâtre ? Le passage du texte au corps*, article consultable à l'adresse suivante:<http://www.centrepompidou.fr/education/ressources/ENS-artsdelascene-theatre/intro.html> [consulté le 10 octobre 2011].
- Cummings, Jim, principes pour l'acquisition d'une langue seconde. [En ligne] consulté le 23/06/ 2009, www.goethe.de/ges/spa/.../fr2747826.htm).
- Dufeu. Bernard (Table ronde), « Qu'est-ce que le jeu de rôle ? » in *Le Français dans le Monde*, n° 176.
- FREBOURG, Fabien, *Le développement d'une compétence de communication authentique et originale par une pratique théâtrale en FLE* dans *Travaux de didactique du FLE*, n° 47, pages 49 à 55, 2002.
- Galisson. Robert, « Enseignement des langues et des cultures », in *Le Français dans le Monde*, n° 227, Août-Septembre 1989.
- [Gisèle Pierra](#), interviewée en 2003 par la revue *Le français dans le monde* à l'occasion de la sortie de son ouvrage *Une esthétique théâtrale en langue étrangère*. [En ligne] consulté le 15/02/2009, http://www.francparler.org/parcours/theatre_pourquoi.htm
- Pierra.G, in *travaux de Didactique du F.L.E. N° 26*.
- Pierra, G. *Une esthétique théâtrale en langue étrangère*. L'Harmattan, Paris, 2010.

- Pleines. Jochem et Scherfer. Peter, « Questions et réflexions », in *Le Français dans le Monde*, n° 175, Paris, Hachette/Larousse, Février-Mars 1983.
- LAZURE, R., *Sur les « traces » de la didactique du français oral : critique du parcours des deux dernières décennies de recherche. Etudes de linguistique appliquée* 84, 23-35., 1991.
- MESGUISCH, Daniel, *Travailler le texte en le revivant*, *Le Français dans le Monde* n°329
- Perruchon, V.,*Réflexion à propos de l'objet d'étude: texte et représentation*. [En ligne] consulté le 10 mars 2009,
www2.educnet.education.fr/sections/théâtre/pilotage/pnp/reflexions_dun_form
- Ludger Schiffler, « Suggestopédie : peut-on apprendre 500 mots en 3 ou 4 heures ? », in *le Français dans le Monde*, n° 217, Mai-Juin 1988.
- Rongier. Monique, « Une ludidactique du FLE (2^e partie) », in *Travaux de Didactique*, n° 19, 1988.
- SCHILLER, Friedrich. *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme* (1795). [En ligne], <http://pagesperso-orange.fr/alain.kerlan/SCHILLER.htm>
- SCHNEUWLY, B. (1996/97) : *Vers une didactique du français oral? Enjeux* 39, 3-11., 1996/97.
- Villanueva. Marisa, Serra Rosaura, « Réforme institutionnelle de l'enseignement secondaire et recherche en didactique du FLE : deux années d'expérience dans le pays valencien », in *Travaux de Didactique du Français Langue Étrangère*, n° 22, Université de Montpellier III, 1989
- WILLEMS, D., *Synthèse de la Table ronde (I)*. *Travaux de linguistique* p.21,p.47-50., 1990.

Résumé

L'exploitation de l'art pour un meilleur apprentissage de l'oral du F.L.E :

Cas des étudiants de première année du département de français de l'université de
Laghouat.

La présente recherche consiste en un questionnement de la didactique du français langue étrangère depuis le lieu d'une pratique théâtrale adressée à des étudiants du F.L.E notamment futurs enseignants du F.L.E. Y sont présentées les conditions dans lesquelles a pu se penser cette pratique pédagogique spécifique qui se poursuit de nos jours et qui s'appuie sur la mise en action d'un rapport non instrumental à la parole, celle-ci s'apprenant par la communication scénique et extra-scénique. Il ne s'agit pas d'une « méthode » d'apprentissage de la langue par le théâtre mais d'un **chemin artistique** qui permet de construire des relations langagières dans une liberté de mouvement induite par les exigences du travail théâtral et qui englobe toutes les dimensions de la parole et de la gestualité en co-présence. L'insistance est placée sur le travail corporel et vocal de type théâtral que le sujet apprenant de langue étrangère doit accomplir en se mettant en relation à des œuvres du répertoire dramatique et poétique francophone. Ces dernières sont mises en voix et en espace et jouées devant des publics au terme du parcours pédagogique.

Notre objectif général sera d'accompagner l'éclosion, le développement et la reconnaissance artistique individuelle pour une valorisation de l'image de soi tout en favorisant un échange oral en français et en variant les expressions verbales.

Mots clés : didactique du F.L.E, l'oral, théâtre, texte, expression, esthétique.

ملخص :

الإستعمال الشفوي في اللغة الفرنسية يشكل أداة رئيسية أثناء العملية التعليمية، ولكنه لم يرق حتى

يمثل

موضوعا تعليميا في المنظومة التربوية من الناحية العملية الفعلية ولم يخضع إلى تقييم وتقويم رغم حضوره بإستمرار أثناء التدريس، ومن هنا نتساءل عن الوسائل التي تساهم في إكتساب مهارة

الشفوي

عند المتعلمين بشكل فعال. أما موضوع البحث فيتركز على مدى إمكانية إستعمال المسرح كأداة

بيداغوجية لإكتساب تلك المهارة و انتاج لغة صحيحة. وعليه طرحنا الإشكالية التالية :

كيف نطور كفاءة الشفوي بواسطة النص المسرحي عند الطلبة المتعلمين للغة الفرنسية كلغة أجنبية؟

ومن خلال البحث و التجربة مع الطلبة تبين أن المسرح عامل ضروري و إيجابي لتفعيل المتعلمين في إكتساب مهارة الشفوي و القضاء على ظاهرة الخجل التي تحول بينهم و بين الإندماج وسط العملية التعليمية، وصولا إلى عمل جماعي ناجح تربويا.