

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
Ministère de L'Enseignement Supérieur Et de La Recherche Scientifique

UNIVERSITE KASDI MERBAH- OUARGLA
FACULTE DES LETTRES ET SCIENCES HUMAINES
DEPARTEMENT DES LANGUES ETRANGERES
(Français)

THEME

POUR UNE DIDACTIQUE DU THEATRE EN CLASSE DE FRANCAIS

Mémoire de magister de langue française
Option : langue et transposition didactique

Sous la direction du
Dr. Kadik Djamel

Présenté et soutenu par :
Kasmi Hafida

Présenté et soutenu le 27 November 2006

Membres du Jury :

Président :	Dr. Khadraoui Said	Université de Batna
Rapporteur :	Dr. Kadik Djamel	Université de Médéa
Examineur :	Dr. Dahou Foudil	Université de Ouargla
Examineur :	Dr.DakhiaAbdelOuahab	Université de Biskra
Examineur :	Dr. Raïssi Rachid	Université de Ouargla

PROMOTION 2006

Résumé :

Une très bonne maîtrise de l'oral en langue étrangère, apparaît aujourd'hui comme une activité complexe dans la mesure où la pratique de la langue manque un bain linguistique favorable même au niveau des offices institutionnels.

L'expression orale est liée à l'aspect physique de la parole comme la voix, l'intonation et la gestuelle ; chose qu'on trouve généralement chez le comédien, plus précisément dans le théâtre.

L'approche dramatique met en jeu toutes les compétences indispensables à l'apprenant dans son apprentissage de la langue à l'exception de la production écrite. Elle permet d'opérer un recoupement entre des pratiques pédagogiques, parfois envisagées séparément (compréhension orale et écrite, prosodie...).

Le présent travail s'inscrit donc dans cette perspective qui porte sur la notion de l'oralité que le texte théâtral met en évidence dans ses différentes composantes. En plus, le but ne se limite pas d'acquérir rapidement des compétences langagières mais aussi et surtout de développer une confiance en soi, une assurance à l'oral qui brise la crainte.

Par ailleurs, des épreuves pratiques dans le champ didactique nous a permis de travailler sur un texte théâtral, et avant de pouvoir commencer à répéter et à jouer, l'examen de ce texte a été fait attentivement et sous toutes ses coutures ; ceci constitue une étape non négligeable concernant l'acquisition de la langue.

ملخص :

إن التحكم الجيد و الفعلي للكلام بلغة أجنبية، يظهر كعملية معقدة في عصرنا الحالي، في حين أن التعامل الكلامي يفتقر إلى وسط فعال حتى على مستوى المؤسسات الرسمية المنوطة بتدريس اللغات الأجنبية بمفاهيمها الوضعية.

والتعبير الشفاهي يرتبط ارتباطا وثيقا بالجانب الفيزيولوجي للكلام (كالصوت، النبر، والحركات) هذه الأدوات نجدها عادة عند الممثل، و بعبارة أخرى على خشبة المسرح.

إن الطريقة التعليمية التي تعتمد على المسرح تعرض للمتعلم كل المؤهلات اللازمة التي تساعده على اكتساب اللغة باستثناء الوسيلة الكتابية، كما أنها تسمح بالعمل على التنسيق بين هذه المؤهلات (التي تكون أحيانا منفصلة عن بعضها البعض، كالفهم الكتابي و التعبيري، التنغيم.....).

هذه الوسيلة تتدرج في إطار الأبحاث المتعلقة بالكلام الذي تتجلى معالمه في النص المسرحي عبر مختلف أجزائه.

إضافة إلى ذلك، لا ينحصر هدفنا فقط في الاكتساب السريع للقدرات الكلامية بل أيضا تطوير الثقة بالنفس و بالتالي تأمين التعبير الكلامي الذي يكسر هاجس الخوف الذي يظهر عند الشروع في الكلام.

من خلال دراستنا التطبيقية حول التعبير الكلامي، قمنا باستعمال النص المسرحي و تمحيصه الجيد من كل زواياه، الأمر الذي سمح لنا بالمرور إلى تمثيلية عن طريق أدوار مسرحية معينة، هذه المرحلة تعد الطريقة المثلى و الناجعة في اكتساب اللغة.

Abstract:

To master perfectly oral skill in a foreign language appraise nowadays as a complicated issue , when there is a lack of favourable linguistic bath in the language practice even at the level of institutional offices.

Oral expression is linked to physical aspect of speaking such as voice, intonation, gesture...they are generally found in a comedian, precisely in the play (theatre).

Dramatic approaches stakes all indispensable competences to the learner in his language leaning excepting the written production. It permits to operate a crosscheck with pedagogical practices, sometimes separately envisaged (reading, oral comprehension, prosody...).

This work is inserted, therefore, in the perspective concerning the oral notion that the play text emphasizes its different components. In addition, the purpose is not only limited to acquire quickly competences in language but also and particularly to develop self-confidence and insurance in the oral breaking the fear.

Through the practical section in the field of didactics, we could employ a theatre text, which is attentively and thoroughly examined.

This continues an import antes phase in the acquisition of language.

DEDICACE :

Je dédie ce modeste travail à tous ceux qui m'ont soutenue, assistée et aidée.

Toute ma reconnaissance à mes parents.

A ma sœur Wafa.

A mes frères : Yacine, Lotfi, Mohammed.

A ma sœur Wahiba, son mari Said et leur petit Akram.

A ma cousine Ilhèm et ses petites filles : Manar et Imène.

A mes tantes et mes oncles.

Aux Pères Blanc : Denis, Ludo, Josè et Ghislain.

A mon mari Rachid pour son encouragement et sa patience.

Remerciements :

Au terme de ce travail, je tiens à remercier :

- Exceptionnellement mon professeur et directeur de recherche ,Mr.KADIK pour son soutien volontaire et permanent, je lui remercie aussi pour ses précieux conseils et son aide documentaire.
- Tous mes Enseignants du Département de Français de Ouargla pour leurs encouragements.
- Mes amies : Fatima Dziri, Nadjeh Henka, Mme Akchiche Aini et Dalel Mesrouni pour leur aide.
- A tous les amis et toutes les amies de ma promotion, avec qui j'ai partagé les meilleurs moments de ma vie : Fatima, Sihem, Souhila, Nadia, Halima, Mostapha, Djeloul et Ali Moussa

TABLE DES MATIERES

Dédicace.....	
Remerciements.....	
Introduction.....	07

LA PREMIERE PARTIE : Oralité dans le théâtre et en FLE

Chapitre I : Esthétique du théâtre et Oralité

I-1 Le texte théâtral.....	08
I-1-1 Le texte lu : dialogue écrit (médiation énonciative).....	12
I-1-2 Les didascalies.....	14
I-1-3 Le personnage.....	17
I-2 Communication ordinaire vs Communication théâtrale :	19
I-2-1 Application du schéma de Jakobson dans le théâtre.....	23
I-2-2 La communication théâtrale.....	25
I-2-3 duplicité du dialogue théâtral (public envisagé).....	31
I-3 La scène théâtral.....	34
I-3-1 Les gestes, les mimiques, le décor.	35
I-3-2 Oralité théâtrale.....	37

Chapitre II : Apprentissage de FLE et oral

II-1 Oralité dans l'apprentissage de FLE.....	38
II-2 A propos de l'oral en classe de FLE.....	41
II-2-1 Les stratégies d'enseignement de l'oral.....	45

-dialogue impromptu et tours de la parole.....	50
-gestes et mémorisation des énoncés oraux.....	53
II-2-2 les stratégies d'apprentissage de l'oral.....	56
-lecture et apprentissage de l'oral.....	59
II-3 Approche théâtrale en FLE.....	61
II-3-1 Texte théâtrale en classe de FLE	63
II-3-2 Techniques théâtrales et acquisition du FLE.....	66

LA DEUSCIEME PARTIE : Théâtralité et Didactisation .

Chapitre I : Le statut du théâtre dans l'enseignement algérien

I-1 Théâtre contemporain et son statut en Algérie.....	70
I-2 Phase pré universitaire: théâtre conçu dans ses aspects linguistiques..	76
I-3 Phase universitaire: théâtre conçu dans ses aspects historiques.....	76

Chapitre II: Pour une didactisation du théâtre en FLE (créativité théâtrale)

II-1 Progression pédagogique:.....	84
II-1-1 Les motivations du professeur.....	85
II-1-2 Le projet de classe.....	85
2-1 Niveau visé.....	85
2-2 Les besoins et les moyens de la classe	86
2-3 Pourquoi choisir cette scène?.....	87
II-1-3 Comment entrer dans le texte de théâtre ?	87
II-2 Déroulement de l'expérience pédagogique ((séquence choisie)).....	88

II-2-1 Sensibilisation au texte.....	91
II-2-2 Lecture et compréhension.....	93
II-2-3 Le langage du corps.....	94
II-2-4 Représentation et mise en scène.	95
Conclusion.....	97
Bibliographie.....	99

INTRODUCTION

1- La motivation du choix :

Le théâtre a toujours été un miroir scintillant ; une transfiguration qui révèle la vérité de la vie, à laquelle on ne peut pas s'échapper car il enseigne ; vérifie, nourrit ; incite à la réflexion sur soi-même.

Depuis, le théâtre reste le produit d'une époque et d'une société déterminées, entretenant avec le sacré, avec le pouvoir, des liens particuliers conformément à la culture.

Le problème de la culture dans notre pays a suscité d'énormes discussions et réflexions, surtout si le phénomène culturel se fait dans son contexte global et selon un ordre artistique.

La rupture de l'équilibre de l'art théâtral est déterminé par la négligence du patrimoine culturel, de ce fait, le théâtre chez- nous a vu le jour pendant l'époque coloniale.

Actuellement, le théâtre souffre d'une maladie latente, nos étudiants, nos élèves lui donne moins d'importance puisque chaque écriture est tributaire d'un public. Pour eux, le théâtre ne répond pas à leurs besoins car :

1-Il est écrit dans une langue qu'ils ne comprennent pas.

2-Il raconte des évènements qu'ils n'ont pas vécus.

3-Il n'est pas aussi connu que le théâtre français.

4-Il n'a pas un biais adéquat pour l'enseigner.

Tout ces problèmes conçus par les étudiants, n'ont pas eu des difficultés ailleurs, car l'enseignement/l'apprentissage d'une langue étrangère a pris un nouveau parcours, grâce aux sciences du langage récentes telles que : la pragmatique, les actes du langage et les nouvelles approches comme l'approche communicative.

Cette dernière est conçue comme étant la plus efficace pour l'enseignement de l'expression orale. D'ailleurs, un groupe d'experts

du Conseil de l'Europe voient que « *la didactique des langues repose sur le principe, selon lequel la langue est un instrument de communication et surtout d'interaction sociale* ».

Alors, l'approche communicative peut être exploitée dans tout processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère !

Selon les experts, cette approche prépare l'apprenant aux échanges, avec des locuteurs natifs, où il devient capable d'interpréter la signification d'énoncé par rapport à la situation de communication.

En fait, l'approche communicative ne sera efficace pour l'enseignement de l'expression orale que lorsqu'elle se réfère aux documents authentiques, d'où elle puise son premier champ d'exploitation.

Toutefois, cette approche ne reste pas l'unique communiquant des écrits littéraires, mais il faut diversifier les méthodes et les approches pour qu'elle puisse répondre aux besoins de chaque situation d'apprentissage, et en fonction d'un but bien déterminé.

A cet égard, les pédagogues *Albert et Souchon* espèrent que la diversité des approches dépend de la diversité des écrits, et que l'utilisation des textes en classe ne doit pas être de la même manière ; ils avancent ces propos : « *Certes, il est souhaitable que la diversité des écrits soit exploitée ; mais peut on appliquer à un texte littéraire la même approche que pour les autres documents ? Si c'est le cas, l'apprenant risque d'en déduire que son statut et sa fonction sociale n'ont rien de spécifique. Il y a bien des manières, en effet, d'utiliser en classe le texte littéraire comme vecteur de données : on peut en faire un document culturel pour aborder certains faits de société ; ou un réservoir lexical. Pour élargir le vocabulaire enseigné par l'introduction de lexèmes appartenant à des registres soutenus. Il*

arrive aussi parfois, que l'on recherche dans les textes littéraires des exemples de faits grammaticaux enseignés par ailleurs. »¹

2-Le choix du sujet :

Les textes à vocation littéraire, sous forme écrite ou orale, ont été récupérés du monde du « beau » et du « sublime » pour être exploités en guise de documents authentiques, afin de servir la didactique des langues étrangères. Cette dernière s'est trouvée dans l'obligation de varier et diversifier les techniques, voire les approches d'appréhension en fonction de la spécificité et la richesse de ces faits littéraires.

Le texte théâtral, objet de notre investigation, a suscité un vif intérêt chez les pédagogues et les didacticiens dans la mesure où il est conçu comme étant doublement artistique : il est non seulement un art textuel, mais aussi et surtout un art de la représentation. Ceci est la raison pour laquelle Bernard Dort prône une approche bien particulière et différente, de celles appliquées aux textes poétiques et prosaïques, qui rend compte de la singularité de ce texte et avance que : « [...] *le théâtre fait de l'action une illusion et transforme, parfois, l'illusion en action. Son fonctionnement repose sur le texte et sur la scène.* »²

Alors, l'approche du texte théâtral doit être très spécifique, tant que l'oralité est envisagée et dans la dramaturgie et dans la didactique. L'oralité fait le point commun entre les deux, mais elle n'a pas le même statut : elle est la spécificité apparente, sous forme de répliques, dans le texte théâtral tandis qu'elle est la visée du processus Enseignement/Apprentissage du FLE.

¹ ALBERT. M.C, SOUCHON .M, *Les textes littéraires en classe de langues*, Hachette, Paris, 2000, p.9.

² DORT . B, *La représentation émancipée*, Col, Actes Sud, Paris, 1988, p.19.

Puisque le texte théâtral repose sur deux particularités : oralité et représentation, il peut contribuer à l'apprentissage du FLE tout en sauvegardant sa théâtralité. Ainsi, son exploitation sera de plus en plus bénéfique, prétendons-nous, malgré cette richesse ; notre réalité est malheureusement autre : une quasi-existence timide et/ou une exploitation limitée sont soulevées dans les curriculum scolaires et les programmes universitaires consultés.

3-Corpus d'étude :

Nous avons opté pour la sélection d'un acte tiré de la pièce « *Le Cercle des Représailles* » de Kateb Yacine. Cette même pièce est subdivisée en parties : *Le Cadavre Encerclé* et *La Poudre d'Intelligence* qui fait l'objet de notre étude.

Avant de préciser les raisons subjectives qui ont présidé le choix de l'œuvre katébienne, nous voudrions signaler d'abord, le fait que toutes les analyses et les lectures ne se sont avérées, en réalité, que de simples résumés ou commentaires tenant à contextualiser la pièce en la renvoyant à sa période historique, à savoir la période coloniale. Nous nous référons à ce propos au choix des noms des personnages : Lakhdar, Tahar, Nedjma.

Alors, le choix était dicté par des considérations culturelles pour lesquelles notre souci d'éclairer une phase de l'histoire de l'Algérie aux jeunes générations. En outre, emmener les étudiants à apprécier et « goûter » les sublimes du langage dramatique katébien embrassant à la fois le tragique, le comique et le lyrique.

4-Problématique :

Nous avons constaté que le texte théâtral ne jouit pas de sa vraie valeur artistique et didactique et ceci après avoir consulté et examiné les programmes au niveau pré universitaire et universitaire. En effet, il est conçu dans une optique privilégiant uniquement les aspects linguistiques et historiques. Cette démarche réductrice porte atteinte si ce n'est déforme, et par la suite, procède à la mise à mort du deuxième volet de l'art dramatique qui est sa prédestination à la représentation scénique.

Dès lors, nous voudrions détecter les traces de l'oralité dans le théâtre, pour démontrer la manière dont celui-ci faciliterait la tâche de l'enseignant de Français. En plus, et s'inspirant des techniques théâtrales de Gisèle Pierra, nous montrerons son exploitabilité dans l'appropriation des compétences langagières.

Alors, tout le travail s'articule autour d'une seule question : le théâtre peut-il être didactisé en classe de langue ? Comment ? En tenant compte de l'aspect pratique en classe de français en Algérie.

Est-ce l'approche de la dramaturgie d'un contexte social bien déterminé peut contribuer à l'apprentissage de la langue française ?

Autrement dit, peut-on appliquer la théorie de la théâtralité dans le domaine de l'enseignement puisqu'elle repose sur la notion de l'oralité et de la représentation ?

En fait, nous essayerons de répondre à ces hypothèses à travers cette modeste recherche.

5-Méthodologie :

Pour parvenir à nos objectifs, nous avons usé d'une part, des fondements de l'approche communicative favorisant la mise en contact réel et immédiat entre apprenant- apprenant et apprenants enseignant, en situation d'interactions verbales en classe terminale appliquant la démarche cours scène.

D'autre part, de la théorie austinienne des actes de langages.

De ce fait, notre démarche est, en effet, descriptive parce qu'elle s'est faite principalement, sur le terrain où nous sommes intégrés aux différents groupes étudiés.

Méthode analytique parce que les « chercheurs » étaient constamment en contact avec les enseignants, les apprenants, les enseignements d'une manière générale. Sans prétendre nous inscrire véritablement dans une démarche spécifique, nous avons cependant, emprunté au fur et à mesure que nous avançons dans notre travail des notions, des concepts et des outils d'analyse.

6-Plan :

Après avoir consulté tout les documents qui peuvent contribuer à la rédaction de notre mémoire, nous sommes arrivés à organiser notre recherche comme ainsi : la première partie dite théorique contient ceci : le premier chapitre intitulé « *Esthétique du théâtre et Oralité* » revient à être un préalable survol conceptuel et théorique consistant à délimiter les atouts du texte dramatique et à montrer sa spécificité pour pouvoir confirmer la particularité de son approche. Toujours concernant la première partie « *Oralité dans le théâtre et en FLE* », dans le deuxième chapitre : « *Apprentissage du FLE et Oralité* », nous

nous attacherons à montrer les différents aspects de la production orale en FLE parmi lesquelles nous avançons la notion d'oralité pour déterminer le degré d'enseignabilité de cette dernière par le biais du théâtre.

La deuxième partie de ce mémoire dite pratique, intitulée « *Théâtralité et Didactisation* » passe à la mise en pratique de toutes les techniques théâtrales proposées dans la partie théorique. Avant d'y passer, nous avons consulté, dans le premier chapitre, quelques programmes de nos manuels.

Le deuxième chapitre ayant pour titre « *Pour une didactisation du théâtre en classe de FLE* » est scindé en deux sections. La première est consacrée à la progression pédagogique dans laquelle nous avons tracé les pistes et le cadre de l'étude de la pièce, en déterminant le choix de la séquence ainsi que les objectifs auxquels nous estimons parvenir. La deuxième section, quant à elle, est le compte rendu de l'expérience pédagogique de la théâtralisation de l'acte sélectionné avec tous les aspects et les difficultés rencontrées.

Première partie :

**Oralité dans le théâtre et
en FLE**

CHAPITRE I :
Esthétique du théâtre et oralité

Introduction :

Dans ce chapitre, nous essayerons d'expliquer et d'exposer dans un cadre théorique, les composantes du texte théâtral et les relations qu'ils entretiennent. Aussi nous voulons détecter les traces de l'oralité dans ce fait littéraire extrêmement particulier, ainsi pour dire qu'il est valable lorsqu'il s'agit de l'apprentissage de l'oral.

I-1 Le texte théâtral :

" Le théâtre appartient- il à la littérature? On peut se le demander. Avant tout, il est le domaine de la parole- de la parole en action. Il est d'abord, un texte, dont les vertus seront celles de toute chose écrite- mais ce texte est joué, c'est-à-dire vécu devant nous.... »¹ .

Si *Gaétan Picon* se questionne sur l'appartenance du théâtre à la littérature, nous tirons de ses propos ce qui nous aide à élucider le statut du théâtre. Ce statut nous paraît contradictoire. Bien que fondé sur la parole et sur la " mimésis", le théâtre est avant tout un texte, une production littéraire, une illusion qui se transforme en action. Il appartient donc à la littérature.

Son fonctionnement repose sur le texte et sur la scène. *Bernard Dort* dit de théâtre qu'il est le texte. *"Le texte est, par définition, durable, il s'offre à la relecture et la répétition; il raconte. La scène, par contre, est éphémère. Elle reproduit mais ne répète jamais de façon identique. Elle représente"*². Autrement dit le théâtre est une alliance, un mariage entre le texte invariable et la scène variable. Cette alliance du texte avec la scène est la visée même du théâtre. Cette alliance a une histoire qu'il nous

¹ LARTHOMAS.P, *leLangage dramatique*, Presses Universitaire de France, Paris, 1980.,p.19.

² DORT.B, *La représentation émancipée*, Col- Actes, Sud, Paris, 1988, p183-184.

semble important d'en résumer les grandes étapes avant d'expliquer chacun des pôles de cette alliance.

Le théâtre a été défini comme le texte pendant très longtemps. Dès sa création en Occident, Aristote dans sa *Poétique* le range parmi les arts. Le théâtre est " *L'art qui se sert seulement du discours soit en prose, soit en vers ; que ceux-ci soient de différentes sortes mêlés ou soient tous du même genre*". Signalons aussi que pour Aristote cet art n'a pas encore reçu un nom. Comme il le dit dans *Poétique* " *Depuis le théâtre n'est considéré qu'en tant que simple objet littéraire*".

Hegel, de son côté, a inscrit le drame, qui est une des formes du théâtre, parmi " *les genres de l'art verbal*" à la suite de la poésie épique et de la poésie lyrique, qui emploient " *La parole, le langage et, le discours*", tandis que l'esthétique classique, pour *Hegel*, est sous la rubrique " *poésie dramatique*".

Certes, *Hegel* comme *Aristote* n'ignorait pas que l'œuvre d'art qu'est le théâtre, pour être " *Vraiment vivante*", exige sa représentation scénique complète. En tout cas, dans le théâtre, le texte est premier et sa représentation n'en constitue que sa mise en image. Ainsi donc, la scène n'est qu'un outil : le lieu et le moyen de " *l'exécution extérieure de l'œuvre d'art dramatique*". Cette subordination de la scène au texte est une tradition qui ne remonte qu'au XVII^{ème} Siècle. Par contre, dans toutes les traditions extra-européennes, la règle soumet le texte à la "scène".

A l'aube du XX^{ème} siècle, *Cordon Craig* spécifie l'art du théâtre. Pour lui, ce n'est " *ni le jeu des acteurs, ni la pièce, ni la mise en scène, ni la danse*". Il ne résulte pas non plus de la simple addition de ces techniques, mais il est *composé par : des gestes qui sont l'âme du jeu; des mots qui sont le corps de la pièce; des lignes et des couleurs qui sont l'existence*

même du décor; du rythme qui est l'essence de la danse"³. De cette idée de Graig, il en ressort que le théâtre est un art véritablement indépendant fondé sur la scène et non plus sur le texte. Depuis, la dignité d'art autonome est revendiquée dans le théâtre moderne occidental.

Ainsi au moment où les auteurs, les metteurs en scène et les acteurs se contentent de rendre la dignité du théâtre en tant qu'un art autonome ; le texte dramatique proprement dit se trouve doublé, pris en charge ou supplanté par un nouveau texte dit *le texte scénique*. Le texte scénique, pour justifier cette nouvelle manière de considérer le théâtre n'est écrit qu'en rapport avec un jeu. Donc, l'écrit qui est dans le théâtre premier est devenu ici aléatoire !!

Sur le plan de la création de cette nouvelle considération du théâtre, nous trouvons que l'écrit précède le dire. Le but premier reste pourtant le texte théâtral.

Du coup, Il paraît problématique de définir un texte dramatique, car désormais n'importe quel texte peut avoir des fins théâtrales. Mais cela n'empêche nullement de relever certaines constantes qui marquent l'écriture d'une œuvre destinée à la représentation. Ce qui forme la spécificité du texte théâtral.

Le texte théâtral a une approche différente de celle des textes de prose et de poésie. Comme l'avoue si bien Michel Vinaver dans ses *Ecritures dramatiques*, (Actes Sud 1993) en disant : " *Le présent ouvrage part de l'évidence qu'il existe une spécificité du texte de théâtre constitué comme il est pour le principal de paroles émises par des personnages de fiction, et cette parole agit pour autant que toute pièce de théâtre se présente comme une action*". Au fait, M. Vinaver souligne ici l'importance des

³ GRAIG.E.G, *De L'art du théâtre ; Penser le théâtre*, Paris,,2000,P. 91.

paroles et de l'action. Sont-ce vraiment la spécificité du texte théâtral ? ou encore la spécificité du texte théâtral ne reside-t-elle pas dans les codes internes ou externes du texte ? Il emerge une dualité du texte théâtral qui constitue sa spécificité : Son « corpus scuptum » dans la forme dialogale et son « finish » ou finalité didactique. Quelques axes nous permettront d'entrevoir cette dualité. Primo est son destin à la répresantation. Le texte théâtral est destiné impérativement à la représentation. Il est fait pour être joué devant le public par des personnages incarnés qui sont les acteurs. L'étymologie du mot en dit long à ce sujet : *drame* (action) et *théatron* (lieu ou l'on voit). Secondo, il y a ce que nous appelons la « théâtralité ». La théâtralité est selon Corvin *«le caractère de ce qui se prête adéquatement à la représentation [...] Elle se localise dans toutes les composantes de l'activité théâtrale en commençant par le texte. On dira par exemple d'un texte dramatique qu'il contient une certaine théâtralité parce qu'il se présente sous une forme dialoguée, ainsi il s'oppose au roman ou à la poésie»⁴.*

En plus, l'action théâtrale est particulière en ce qu'elle soit concrète. Elle suscite une émotion directe (silence, rires, larmes, applaudissements). Le texte est ici spectacle. Il s'énonce dans un contact vivant ave le public.

Outre son destin, sa théâtralité et son action, le théâtre a une dimension collective, sociale, politique. Il renvoie l'image d'une société dans ses représentations tant religieuses, culturelles qu'historiques. Cet aspect lie le théâtre aux bouleversements politiques de la société. C'est pourquoi le théâtre est en perpétuelle transformation. Tant que le théâtre est une forme de la création artistique, J. Guiloineau a dit qu'il illustre, reflète et

⁴ CORVIN.M, *Dictionnaire Encyclopédie du théâtre*, Larousse, Paris, 1970, P. 820.

subit les transformations et les pulsions profondes des sociétés des quelles il naît⁵.

Voilà donc par son destin, sa théatralité et son action, le texte théâtral se veut un dialogue et par sa dimension sociale, il se doit d'être enseigné et enseignant. Ce sont ce deux aspects différents et indissociables (le dialogue et les discalies) qui constituent pour ainsi dire la spécificité du texte théâtral.

1-1 : Le texte lu : dialogue écrit

Si l'essence du théâtre paraît être le dialogue; c'est à dire le théâtre est un art du dialogue dont la parole est sa structure fondamentale. Cette apparence dialogique jaillit dans la mesure où l'auteur se cache derrière ses personnages " feignant" comme l'écrit *Corneille*, que "ce n'est pas lui qui parle". L'auteur ne s'exprime jamais en son propre nom. Il écrit pour qu'un autre parle à sa place. Un autre avec qui il ne partage pas forcément la même vision du monde. Cet échange effectué entre les personnages est appelé par Littré le dialogue. Le dialogue est ici la manière dont un auteur dramatique fait parler ses personnages. Il s'agit aussi " d'un texte écrit qui est destiné en fait à être parlé, des personnages se parlent avec des mots déjà écrits et feignent de ne pas l'avoir été, on écrit presque jamais comme on parle"⁶

En ce sens, la représentation théâtrale devient donc un dialogue, où deux personnes se parlent l'une à l'autre, mais leur dialogue s'adresse à un public.

⁵ GUILOINEAU.J, *Le théâtre*, Larousse, Idéologies et Sociétés, Paris, 1978, p.12.

⁶ PRUNER.M, *L'analyse du texte de théâtre*, Nathan, Paris, 2003, p.18.

Retenons que ce dialogue est tout à fait différent de celui qu'on peut avoir dans nos échanges quotidiens. Ici, l'auteur choisit pour ses personnages des expressions, qui leur conviennent suivant leurs gestes et leurs mimiques, afin de mettre en évidence ses idées et son message.

Ecrire un dialogue de théâtre relève de l'imagination créatrice, c'est plus ou moins renoncer à sa langue d'auteur, et, à son style propre pour mettre en place des langages imaginaires, prenant en considération les personnages, la caractérisation de la parole et la personnalisation de l'expression. C'est ce que nous appelons dans le langage de théâtre "*parlure sociolecte*".

L'auteur fait parler ses personnages selon :

1- leur caractère. 2- leurs conditions et leur classe. 3- leur rôle.

Le dialogue théâtral se manifeste dans les répliques et les tirades qui sont sous forme des monologues, des apartés et des quiproquos. Ils n'ont de sens que par la présence du public. Ce qui caractérise ces répliques, ce sont bien la cohésion et la cohérence. Les répliques sont comme les maillons d'une chaîne et elles sont fondamentalement dépendantes les unes des autres.

En effet, ce sont la cohésion et la cohérence qui assurent au texte théâtral la continuité et la progression sémantiques et référentielles.

Le dialogue théâtral, comme l'a fait remarqué *Pierre Larthomas* est beaucoup plus lié que nos conversations courantes. Il est plus efficace. Il est mieux chevillé. Le génie d'un auteur s'évalue souvent par l'élégance de ses enchaînements ; puisque son dialogue est constitué d'unités "*interventions*" ou répliques qui se combinent de manière hiérarchique. Autrement dit, le texte théâtral ne peut pas à chaque tour de parole sauter

du coq à l'âne. Les reprises thématiques maintiennent réplique après réplique la cohésion du texte.

Le dialogue dans un texte théâtral utilise exclusivement un style direct pour s'inscrire dans un présent actif du dialogue. Il est important de signaler que le langage au théâtre n'est pas celui des dialogues quotidiens. Tout, (des mouvements sur scène aux costumes, des lumières aux accessoires) est discours, une représentation adressée au public ; tout est corrélatif. Les mots et les expressions ne suffisent pas.

Selon le metteur en scène Peter Brook : "*les mots et les expressions sont une partie visuelle réduite d'une grande partie non visuelle.*"⁷ D'autres éléments sont vraiment appui aux paroles. Ce sont les décors, l'éclairage, le timbre de la voix. Ils expriment l'état psychique du message qu'on prétend transmettre. Tous ces éléments fondent les didascalies : « le texte à ne pas dire ». Si le dialogue théâtral est un texte dit, les didascalies, elles sont des « texte à ne pas dire ».

I-1-2 : Les didascalies :

Après avoir distingué « le texte à dire », qui comporte le texte des répliques avec ses multiples formes, nous nous intéressons à présent à ses éléments constitutifs, aux conditions d'exercice du dialogue théâtral et aux indications scéniques.

Cette couche textuelle spécifique est appelée didascalies. Le terme didascalies substantif féminin français, le plus souvent au pluriel, vient mot grec didasalia qui signifie « *enseignement* ». *il est ici l'ensemble des*

⁷ LARTHOMAS.P, Op .Cit.p.12.

indications données à l'acteur par le poète dramatique" ⁸ Ces indications sont de l'ordre du muet.

Selon le dictionnaire Robert, le mot apparaît avant 1825, au XIX siècle, chez *Paul Louis Courier* à un moment où la nécessité d'un terme adéquat se fait sentir. C'est en effet à cette époque que s'affirme le besoin d'une mise en scène pensée et élaborée.

Plus amplement, nous nous devons de faire un petit détour historique non exhaustif du terme didascalie dans le théâtre antique. Dans le théâtre antique, le terme désignait une indication donnée à un acteur par l'auteur sur son manuscrit. Chez les latins et par glissement sémantique, il devient une brève notice précédant les pièces de théâtre. Cette notice apportait des précisions sur l'origine de la pièce et l'époque de la représentation.

Avec l'avènement des années 1980-90, « le texte à ne pas dire » vient intéresser des théoriciens et spécialistes du théâtre, parmi ceux-ci

Anne Ubersfeld, auteur de «*Lire le Théâtre* » qui, à propos des didascalies, dénonce qu'elles sont : " *Tout ce que, dans le texte de théâtre n'est pas proféré par l'acteur, c'est-à-dire tout ce qui est directement le fait du scripteur.*"⁹.

Elles désignent la partie du texte qui n'est pas dite par les acteurs et que l'auteur adresse aux acteurs, au metteur scène, au lecteur et au public.

Comme nous l'avons déjà remarqué, elles ont une importance capitale puisqu'elles impliquent des schémas de communication déterminés. Il nous faut souligner que les didascalies font partie intégrante du discours théâtral. *Michel Pruner* propose dans *l'analyse du texte de théâtre (1998)* une classification des didascalies en quatre catégories générales :

⁸ THEURET.F, *Le texte de théâtre*, Hachette, Paris, 2003, p. 7.

⁹ UBERSFELD.A, *Les termes clés de l'analyse du théâtre*, Seuil, Paris, 1996, p. 29.

1- Didascalies initiales : qui présentent la liste des personnages, les informations sur les lieux et le moment où se situe l'action.

2-Didascalies fonctionnelles : qui définissent avant chaque réplique l'identité du locuteur, indiquent des séparations dramaturgiques (actes, tableaux) et des unités de jeu (scènes, séquences), précisent au début de chaque acte, des éventuelles modifications du lieu de l'action ; mentionnent des personnages présents au début de chaque scène ; indiquent les objet, l'éclairage, les élément sonores, indication du destinataire, des déplacements, des mimiques, des sorties anticipées.

3- Didascalies expressive : indication sur la façon de dire le texte, le débit de la parole, le timbre de voix, le sentiment ou l'intention qui détermine la parole.

4- Didascalies textuelles : elles se trouvent insérées à l'intérieur du dialogue, qui dit implicitement le jeu des personnages.

Cette classification, pratique et claire, permet un repérage efficace et fonctionnel des différents types de didascalies.

N'empêche que les chercheurs qui se sont penchés sur la spécificité des discalies au statut complexe et ambigu proposent d'autres typologies en fonction de critères plus poussés. Comme ces critères n'entrent pas dans l'objectif de notre travail, nous ne nous y attarderons pas.

La question qu'il convient de se poser, concerne la fonction de ce type de texte non dit. Autrement dit à quoi servent les didascalies ?

Dans son livre "*Les didascalies de la source locutoire*" Sanda Golopentia affirme que : "*les didascalies sont des ajouts explicatifs qui permettent aux lecteurs :*

- de savoir avec précision qui parle dans le cadre des dialogues.

- de rendre compte du contexte général dans lequel l'auteur situe le déroulement des dialogues et de l'action dramatique.
- d'imaginer certaines actions non verbales qui interrompent les dialogues de la pièce où s'y substituent en les relançant.
- d'imaginer plus aisément la manière dont les dialogues se succèdent, "*comment ils s'ajoutent les uns aux autres dans des structures plus vastes (tels les mouvements, les scènes et les actes) et comment la pièce dans son entier est censée se fixer dans leurs mémoires*"¹⁰. Ce qui est important, ce que ces indications explicatives que sont les didascalies offrent au texte théâtral un bonus cognitif non négligeable.

1-1- 3 Le personnage :

Dans le théâtre, il n'y a pas que les textes à dire ou à ne pas dire, il y a aussi les personnages. Ils font aussi partie du discours. Depuis bien longtemps, le texte de théâtre a été défini par ses personnages. Les grandes pièces qui ont eu un triomphe portaient pour titre le nom d'un protagoniste (Phèdre, Electre). Le personnage existe-t-il en tant que tel ? Quelle est sa réalité ? Ici se pose la question de la réalité existentielle d'un personnage dans le contexte théâtral. Il est à noter que comme tout être littéraire, le personnage se définit par ses actions. Il est un instrument d'analyse qui explique les rapports intratextuels et la structure profonde du texte. Le mot personnage vient du mot latin *persona*, qui signifie le masque en référence au rôle tenu par l'acteur. Un masque se présente comme un être fictionnel, un vecteur de l'action, un sujet de l'énonciation, plus précisément une illusion proposée au spectateur ou au lecteur.

Il semble alors que la notion du personnage soit difficile à cerner. Il paraît à la fois être une "*illusion*" et une notion textuelle à double fonction : dont

¹⁰ RAVONS.E, GUICHARD.S, *L'explication de texte à l'oral*, Armand Colin, Paris, 2002, P.194.

l'une est d'être un élément dans une séquence narrative et l'autre d'être "support" d'un être humain concret conçu pendant la représentation. Cependant, Il ne s'agit pas pour autant d'une entité abstraite mais une illusion réaliste. Comme le dit Theuret : « *le personnage produit de l'imaginaire d'un auteur, est fabriqué par le texte, incarné par l'acteur et il doit être pris pour une personne par le spectateur, qui s'identifie alors plus ou moins à certaines créatures fictives* »¹¹.

Pour Ubersfeld cité précédemment, le personnage est "*l'être de papier*"¹². Un être qui pourtant accomplit un certain nombre d'actions dédoublant ainsi son statut. Parfois sujet d'un discours fictionnel et parfois être réel, un comédien ou autre.

Sa réalité se présente d'abord comme un actant. Il trouve sa place dans le schéma actancier de Greimas. Un élément qui peut remplir ses fonctions ; soit successivement soit de façon simultanée. Il peut être le sujet de l'action comme il peut être l'opposant. Son rôle change selon l'objet désiré. Il peut passer du code actancier abstrait aux déterminations concrètes du texte" (A. Ubersfeld).

Il se présente ensuite, comme acteur ou "*un élément animé caractérisé par un fonctionnement identique au besoin sous divers noms et dans différentes situations*" A. Ubersfeld. Le personnage se caractérise aussi par un procès et par un ensemble de traits qui mettent les rapports des sujets actants entre eux.

Enfin, nous dirons que le personnage n'existe pas en tant que tel, mais qu'il est constitué par l'ensemble des discours qui sont regroupés sous son nom. Sa présence durant le théâtre est non seulement impératif et

¹¹ THEURET.F, Op.Cit. p.76.

¹² UBERSFELD.A, Op.Cit.p.65.

obligatoire mais aussi essentielle. Ce "*carrefour de sens*"¹³ n'agit pas pour simplement imiter les caractères. Au personnage, nous pouvons donner des sens variables selon qu'il joue et représente mais il reçoit leur caractère par surcroît et en raison de leur action.

I-2- Communication ordinaire VS Communication théâtrale :

Il est important à ce niveau de rappeler que notre objectif dans ce travail est de démontrer comment la communication théâtrale est un outil indispensable pour l'apprentissage d'une langue étrangère. Pour ce faire, sans devoir mener une recherche sur la communication en général en tant que tel ; ce qui nous détournerait vraiment de notre sujet, il nous semble judicieux tout de même de préciser néanmoins sans étendre notre investigation dans ce deuxième point la distinction majeure entre la communication ordinaire qui meuble notre quotidien et la communication théâtrale.

Au fait, la communication qui est une fenêtre et un pont entre les humains c'est un passage obligatoire dans l'apprentissage. Sans elle, les sciences humaines n'existeraient pas. Toute réflexion et toute analyse portent un langage. Toute étude linguistique se greffe sur la communication. Cependant, il s'avère que la communication n'est pas la même et n'a pas non plus la même forme. Notre intérêt bien entendu se portera sur les échanges des humains fait par l'entremise de la langue orale ou écrite.

Le verbe communiquer est polysémique, un terme qui s'applique à toute espèce de mise en relation ; il a un champ sémantique très large, son noyau sémantique se manifeste dans la mise en relation des esprits humains, son caractère est intentionnel et il est finalisé.

¹³ PRUNER.M, Op.Cit.p.69.

Les sciences de la communication considèrent comme "communication" toutes les expressions issues d'acteurs sociaux et porteuses d'une intentionnalité analysable du point de vue d'un observateur lecteur avisé c'est-à-dire capable d'en comprendre le sens dans un contexte pertinent pour les acteurs concernés.

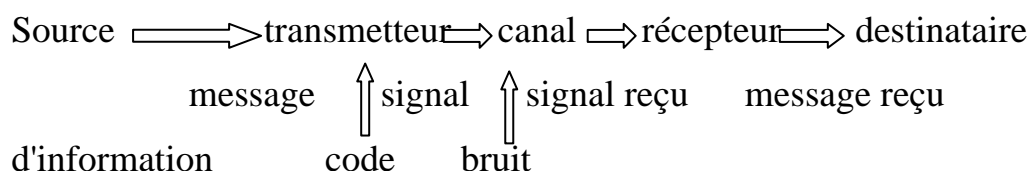
En toute rigueur, le schéma du principe de la communication est classique et bien connu : lorsqu'une personne n°1, appelée émetteur, transmet un message à une personne n°2, nommée récepteur, il s'agit non de communication mais d'information. Pour que le terme communication soit validée, il faut que le récepteur puisse faire savoir à l'émetteur si son message a été bien compris. Cette phase est, nommée feed-back ou vérification de l'information.

Quelque soit l'écho de la réception de l'information, l'intention de communiquer peut être apparente ou au contraire indiscernable ; c'est ainsi que nous évoquons la pragmatique de la communication qui a pour objet l'étude des effets de la communication sur le comportement.

Disons que les composantes les plus intéressantes dans le schéma canonique de la communication sont : bien l'émetteur, le récepteur et le message. Dans son schéma et sous le terme de contexte, Jakobson a désigné 3 facteurs :

- La situation des communicants.
- Le contexte.
- Le référent. Faisant la représentation graphique de ses composantes, le schéma s'établit de cette façon :

considérés comme faisant partie de la communication non verbale. Ils sont primitives au sens où les premiers messages d'un être humain sont non- verbaux : ce sont les gestes, les sourires, les regards échangés entre une mère et son bébé. L'enfant y répond par mimétisme et s'initie rapidement à ce code non- verbal. Cependant, l'information communiquée non verbalement reste toujours intentionnelle tant au théâtre que dans la communication ordinaire. Au théâtre néanmoins, elle se manifeste à travers les rôles et la représentation proprement dite. Erving Goffman définit le rôle comme un *"modèle d'action préétablit que l'on développe durant une représentation et que l'on peut présenter ou utiliser en d'autres occasions"*¹⁵. Il suggère aussi que *" ce n'est probablement pas un pur hasard historique que le mot personne, dans son sens premier, signifie un masque, c'est plutôt la reconnaissance du fait que tout le monde[...] joue un rôle plus ou moins consciemment. C'est dans ces rôles que nous nous connaissons nous- même [...]. En un sens, et pour autant qu'il représente l'idée que nous nous faisons de nous même, ce masque est notre vrai moi, le moi que nous voudrions être"*(*Park R. E 1950: 249-250*)¹⁶. Ainsi donc la communication théâtrale n'est elle pas la représentation de soi ? De ce que nous devons être à travers nos rôles ? Tout n'émane que de la conversation ordinaire ? Voici un schéma qui regroupe tous les éléments de tout phénomène de communication: (théâtrale et ordinaire)



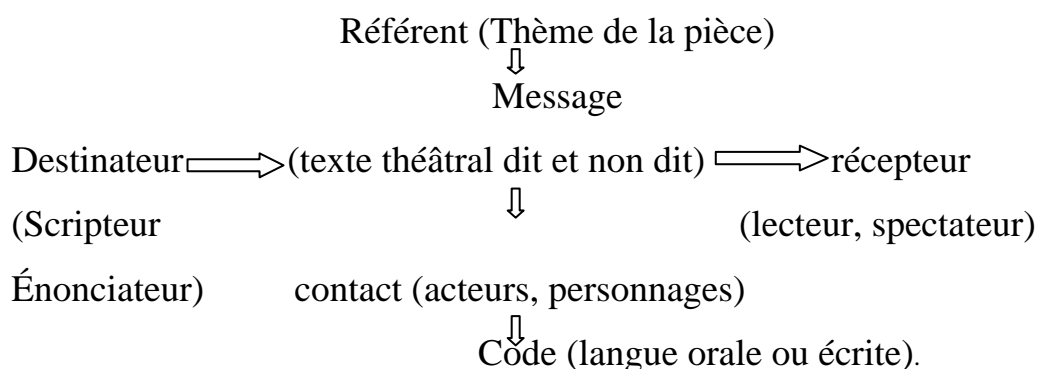
¹⁵ VION.R, *La communication Verbale*, Hachette, Paris, 2000, p.38.

¹⁶ Ibid, p.38.

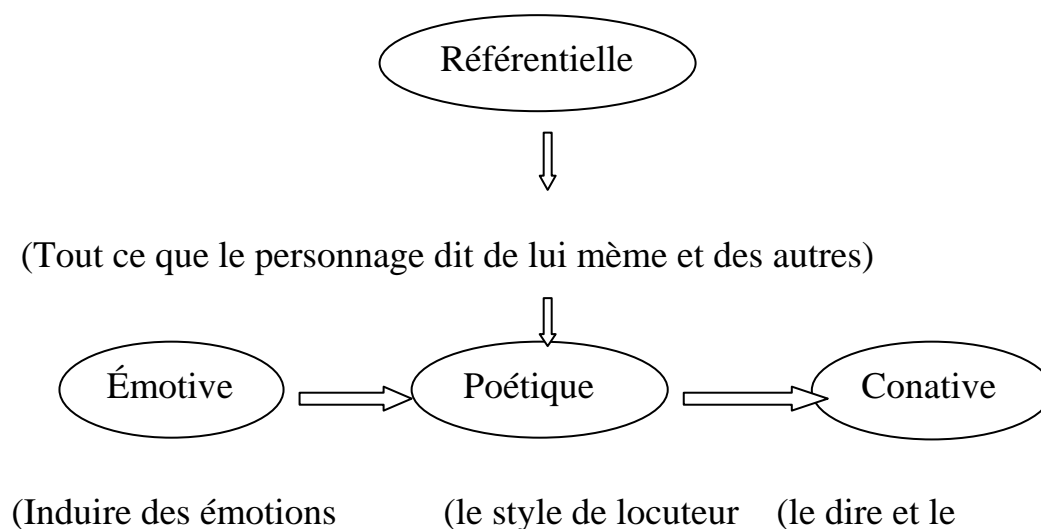
Ce schéma ne peut pas être généralisable mais transportable ; car la théorie statique de l'information, la sémiologie et la pragmatique de la communication sont comme des concepts et des méthodes pour délimiter l'intérêt et le champ d'application de la communication.

I-2-1 Application du schéma de Jakobson dans le théâtre :

Pour faire une distinction plausible entre la conversation ordinaire et la conversation théâtrale il nous faut partir du schéma incontournable dans la communication, celui de Jakobson. Son application dans le théâtre n'en modifie nullement les éléments de base qui le composent mais y apportent des éléments nouveaux appartenant exclusivement à l'univers théâtral. Converti donc dans le théâtre, ce schéma sera :



Les six facteurs correspondent ainsi à six fonctions :



par le vocabulaire de la passion, exclamation gestuelle)
registre de langue)
faire se confondent visant un public)

Phatique

(Le discours du personnage et la gestuelle)

Métalinguistique

(Le locuteur prend le code comme objet de son discours ça existe seulement dans le théâtre)

« Application du schéma de communication de Jakobson dans le théâtre »

En somme, une courte lecture du schéma ci-dessus révèle qu'un discours nettement référentiel fournit des renseignements, fait acquérir un savoir, informe d'un événement, met au courant sans interpréter ni porter de jugement de sorte que toutes les autres fonctions soient présentes, autrement dit la fonction référentielle est au sommet, sa présence nécessite obligatoirement les autres fonctions.

Mise à part le fait que le théâtre soit multifonctionnelle, il nous paraît aussi judicieux de parler de l'énonciation dans le théâtre car c'est aussi l'un des points qui dissocient la conversation ordinaire au discours théâtral.

En fait, le discours théâtral est sous-tendu par une double énonciation. A travers les propos des personnages se fait entendre le discours de l'auteur qui, par l'intermédiaire de personnage s'adresse à un destinataire caché mais toujours présupposé, le spectateur.

Selon sa théorie des actes de langage « *Quand dire, c'est faire* », Austin démontre que lorsque nous parlons, nous avons une intention. Dans le théâtre cette intention peut être traduite en acte.

A en croire Kerbrat Orecchioni qui a travaillé sur la pragmatique conversationnelle, il existerait trois modalités distinctes d'énonciation. Austin en parle aussi dans sa huitième conférence de "*Quand dire c'est faire*."¹⁷ Les trois modalités sont :

- Acte locutoire (parfois encore appelé expressif et performatif qui réside dans tout énoncé objectif).
- Acte illocutoire ou conatif, qui détermine comment l'énoncé doit être reçu par récepteur (ordre, menace, promesse).
- Acte perlocutoire (ou stratégique) qui tend à créer par la parole un effet sur l'interlocuteur.

I-2-2 La communication théâtrale :

Revenons à ce stade du travail sur la communication théâtrale proprement dite. Comme tout acte de production sociale, le théâtre est un art inscrit dans le réel du monde. Son circuit est communicatif. Il ne peut pas échapper à la question de la communication. Etant acte communicatif, le théâtre s'inscrit dans un système de signes ayant un fonctionnement. C'est ce qu'on appelle la sémiologie théâtrale.

Au sujet de la sémiologie théâtrale, Roland Barthes affirme dans ses Essais critiques que "*le théâtre constitue un objet sémiologique privilégié*"¹⁸. La sémiologie selon Saussure est une "*science qui étudie la vie des signes au sein de la vie sociale*"¹⁹. Ne trouvons nous pas que le théâtre aussi

¹⁷ ORECCHIONI.C.K, *Les actes de Langage dans le discours*, Nathan, Paris, 2001, p.22.

¹⁸ KOWZAN.T, *Sémiologie du théâtre*, Nathan, Paris, 1997, p.7.

¹⁹ Ibid, p.8.

"est une imitation de la vie" ! Toute interprétation des actions humaines se fait par la médiation des signes.

Rappelons que, le spécifique de l'art théâtral, se rattache aux conditions dans lesquelles ; un texte est transmis au destinataire, c'est -à -dire les paramètres vocaux, les intonations, ...etc. exploités par les exécutants.

Ces paramètres peuvent être transférés métaphoriquement. La mimique par exemple est une forme de métaphore qui peut véhiculer un signe de joie ou un signe de malaise. Ce procédé métaphorique est défini comme "*transfert par substitution analogique*". C'est encore dans ce sens que Tadeusz Kowzan traduisant du polonais la citation d'Irena Slaruinska, qui a étudié le fonctionnement de la métaphore dans l'oeuvre dramatique.

Il dit : "*[...] au théâtre, c'est le geste, le regard, le son musical, la lumière qui se chargent des grandes émotions. Pourtant le poète ne s'en remet pas entièrement à ces moyens d'expression; pour s'assurer de la précision de leur effet, il recourt encore à la parole et lui confie la garde. Cette garde, elle est assumée par la métaphore [...]. C'est elle qui- avec d'autres moyens- construit la forme théâtrale de l'œuvre : avec l'information directe fournie par le texte secondaire[didascalies] avec le dialogue, l'accessoire qui est mentionné, la gestuelle inscrite dans le dialogue, la scénographie, etc.. .La métaphore verbale s'entrelace avec la métaphore théâtrale qu'incarne souvent un accessoire, un détail du décor, la couleur, l'effet de la lumière ou de la musique [...]. Mais la métaphore est non seulement gardienne de la forme théâtrale, elle doit veiller avant tout sur les significations transmises par cette forme, sur la précision sémantique du message»²⁰.*

²⁰ Ibid, p.122.

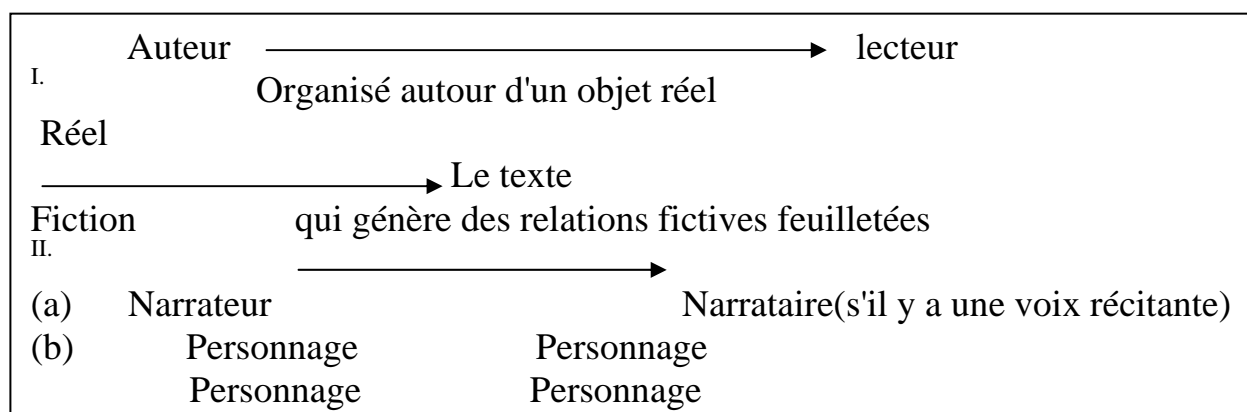
Ceci dit, l'art de la mise en scène paraît être une transposition des signes verbaux du texte en signes visuels, un relais entre les didascalies et le dialogue, une transposition susceptible d'avoir le caractère métaphorique. En fait, Nous ne faisons pas une étude philosophique de la métaphore ni de la sémiotique, mais nous voulons démontrer que le théâtre s'empare d'une particularité due à la multiplicité des moyens d'expression, à la pluralité des niveaux simultanés de communication. Comme nous l'avons observé, l'art théâtral est " *tout un langage*" et les signes qui y sont utilisés sont puisés la vie sociale.

Outre, la sémiologie dans la communication théâtrale, nous nous devons d'aborder le thème de la communication théâtrale sous un autre angle. Nous parlerons du théâtre en tant que production textuelle qui doit être lue, puis jouée, de sorte que cette production ait sa place dans un monde réel et fictif.

Nous verrons qu'il existe deux plans d'énonciation/ réception : le premier concerne le texte lu et le deuxième vise le texte joué ; œuvre littéraire et matière du spectacle.

Les schémas qui suivent, nous permettent d'expliquer les deux plans. Ils renferment tous les éléments de la communication.

Dans un premier temps, prenons le texte théâtral en tant que production artistique littéraire écrite; voici le schéma :



« Schéma (1) »

Selon ce schéma, et sur le premier plan, ce qui est primordial c'est l'objet réel existant dans sa dimension la plus large. C'est le texte tel qu'est créé par le dramaturge ou bien par l'auteur. C'est ainsi que pour Jean Vilar le texte demeure le premier. Le metteur en scène donne une vocation pour faire vivre la pièce : *"Le créateur au théâtre, disait A Couprie, c'est l'auteur. Dans la mesure où il apporte l'essentiel [...]. Le texte est là, riche au moins d'indications scéniques incluses dans les répliques même des personnages [...]."*²¹.

Alors, le texte théâtral étant une production/ réception, suit un certain rythme de décodage, c'est une écriture qui nécessite une vraie lecture. *C'est l'effet conjugué de l'auteur et du lecteur qui fera surgir cet objet concret et imaginaire qu'est l'ouvrage de l'esprit : il n'y a d'art que pour et par autrui"*²².

Restons toujours sur ce schéma (1) et cette fois-ci tournons notre regard sur le deuxième plan. Nous trouvons que la situation d'énonciation/ réception est fictive, dans la mesure où il y a une voix récitante de l'objet réel qui est le texte, le narrateur qui n'est pas le créateur que prend le statut de l'auteur à son tour, le lecteur devient un narrataire tant qu'il n'y a pas une médiation directe entre l'auteur, l'objet et le lecteur.

Ainsi pour nous résumer, la production du texte s'établit selon une relation réelle et réversible Auteur/Lecteur, l'auteur produit un texte, mais puisque celui-ci n'existe que lu, c'est le lecteur qui actualise ce texte.

Secondo, Une autre norme régit le texte dans la communication théâtrale ; c'est l'univers de la représentation autrement dit, refuser la condamnation

²¹ COUPRIE.A, *le théâtre*, Nathan, Paris, 1995, p.50.

²² Ibid, p.52.

du texte à l'écrit. Dire que l'acte d'écrire et l'acte de parler sont deux langages très proches en apparence mais complètement différents dans la mesure où leurs conditions d'emploi sont opposées. Pour mieux renforcer ces propos, nous citerons Pierre Larthomas. Il l'élucide très bien et fait transparaître les quelques divergences et conditions : le texte est presque toujours hors du temps où il écrit. Car il est un fait que *"Parler, c'est parler à quelqu'un dont on épie les réactions; tandis que écrire, c'est écrire pour un absent, ou écrire pour soi. Le langage parlé n'existe qu'en fonction d'une situation donnée, celle des interlocuteurs; il est lié souvent à une certaine action; le scripteur lui, fait abstraction ordinairement de sa propre situation pour en créer artificiellement une nouvelle. Pour Larthomas l'action qui lie acte et éléments verbaux n'existe guère pour lui. Une autre différence que Larthomas suggère est celle de langage. Le langage parlé, ou sens étroit du terme, est accompagnée de tout un ensemble de signes extra- articulatoires. Autre différence encore pressée par le temps, notre parole est le plus souvent imparfaite et nous en avons cruellement conscience; aussi la rectifion- nous sans cesse. Le texte, lui est un donné rectifié... Enfin, la différence essentielle c'est que langage parlé et langage écrit ne s'insèrent pas dans le même temps. La parole est toujours actualisée et celui qui la prononce vit le même temps que celui qui l'écoute; il vivent tous deux un temps que l'on pourrait qualifier de "partagé". Tandis que pour le texte, il y a décalage entre le moment où le texte est rédigé et le moment où il est lu; ensuite parce que l'auteur tend à créer un temps particulier à son œuvre qui n'est ni le temps réel vécu par l'auteur ni le temps réel vécu par le lecteur, mais une*

sorte d'un temps artificiel fictif, celui de l'histoire, au sens le plus large du terme²³.

Le tableau suivant illustre les grands axes de cette citation. Il récapitule les marques d'oppositions existant entre le langage écrit et le langage parlé c'est-à-dire texte lu et texte joué :

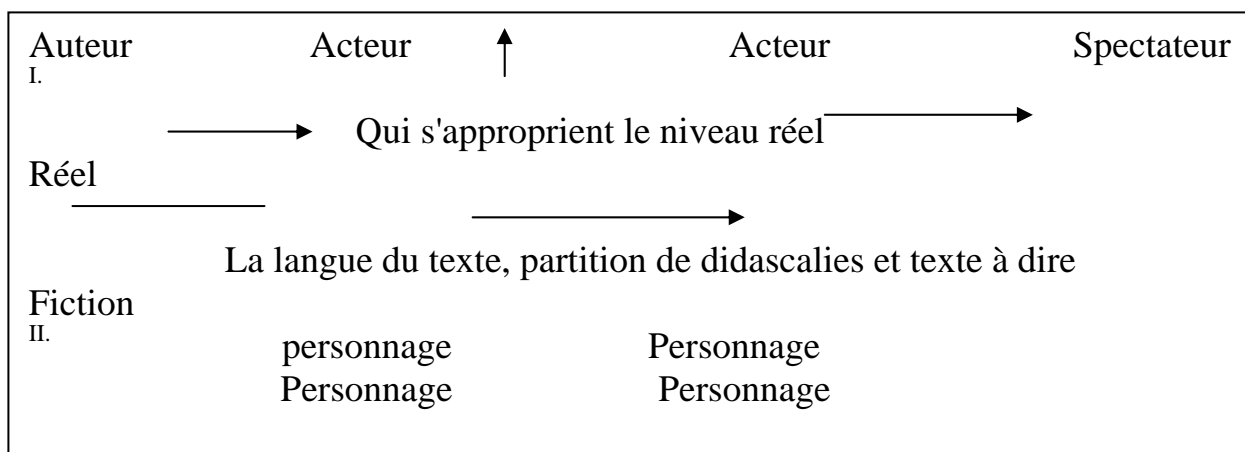
Langage écrit	Langage parlé
Scripteur ↓ Abstraction ordinaire	Interlocuteurs Acte ↔ éléments Exercer une action
Le non-dit dans les didascalies	Ensemble de signes extra-articulatoires
Texte donné rectifié	Actualisation de la parole rectification sans cesse.
Temps artificiel fictif	Temps réel

« **Tableau distinctif entre le langage écrit et parlé** »

C'est vrai que un pareil tableau ne souligne jamais assez l'importance des ces oppositions. Nonobstant les oppositions, parler et écrire restent tout de même deux actions simultanées dans le langage théâtral. Ainsi donc, le dit se fait par la médiation de l'écrit, et l'écrit n'est suffisant qu'avec la présence des acteurs pour le faire revivre.

De ce fait, les éléments de schéma (1) peuvent être remplacés par d'autres en instaurant un relais supplémentaire qui est le réel ou l'acteur : Nous produirons donc un **Schéma (2)** :

²³ LARTHOMAS.P, Op. Cit.p.17.



escape limité, une bouche de lecteur, un corps d'acteur, des corps des spectateurs : le personnage n'est qu'une fiction née des mots, lus par le lecteur, dits par l'acteur, ce n'est que le produit d'une production langagière, ce n'est pas le moteur d'une interprétation.

Dans le texte de présentation " *de la chair de l'homme*" 1995, Valère Novarina explique le rôle et la place qu'occupe l'acteur dans le théâtre : " *Le théâtre n'est pas un lieu où nous figurons, mais un lieu où nous passons avec et que nous avalons. Le lieu où nous ménageons le temps vivifiement et en parlant. L'acteur n'est instrument de rien, ni outil de personne : il ne figure pas. C'est un parlant qui tient dans sa bouche l'espace en vrai, tout un théâtre entre ses dents, un porteur de paroles, orant et carnassier*".

Aussi, Ezra Pound nous informe en quoi consiste le mode d'expression au théâtre. Le mode d'expression au théâtre ne consiste pas en mots, disait Ezra, mais en personnes qui se meuvent sur scène en employant des mots.

I-2-3 Duplicité du dialogue théâtral :

Nous avons affirmé précédemment, que le dialogue ou la parole est le pivot de l'art théâtral ; toute l'esthétique du langage dramatique se révèle dans les répliques qu'échangent les acteurs entre eux sur scène.

En fait, la parole proclamée dans le théâtre dans un décor s'associe à des mimiques, à des jeux de scène. Son circuit ne s'arrête pas sur place, il va au delà de la scène.

Ce constat nous conduit directement à mettre en relief le titre de cette section avec son contenu et de chercher en quoi consiste la duplicité du dialogue théâtral. Qui dit mieux sa richesse ?

Répondre à cette question demanderait la production de tout un article, mais nous allons essayer de souligner seulement ce que nous pensons essentiel et irréfutable.

En effet, la parole se caractérise par sa duplicité parce qu'elle participe à deux situations d'énonciation :

1-L'auteur s'adresse au public par le biais d'une représentation, cette dernière est considérée comme acte d'énonciation.

2- Les personnes entre eux même échangent des propos dans un cadre énonciatif (situation représentée).

Nous citons la problématique de la communication théâtrale que Patrice Pavis a évoquée dès la première édition de son dictionnaire du théâtre. Il a distingué une communication interne et une communication externe en signalant les différents axes de la communication possible : comédien-spectateur, personne- spectateur, personnage, comédien- comédien, spectateur - spectateur.

En plus, Nous avons remarqué la possibilité d'une double lecture de l'œuvre théâtrale : une lecture possible lorsqu'il s'agit d'une représentation sur scène effectuée par des personnages et l'autre lecture quand on découvre que cette représentation n'est qu'une actualisation d'énoncés écrit antérieurement. Ainsi donc, c'est la raison pour laquelle les paroles dites

sur scène ne surgissent que décalées d'elles même, doublées par l'écrit qu'elles laissent transparaître.

Par conséquent, cette double lecture se diffère dans les deux cas, du point de vue "récepteur": le lecteur peut traiter le texte comme un espace, parcourable en tous les sens (sauter des scènes, revenir en arrière , faire des comparaisons entre les passages)

Alors que le spectateur reçoit le texte sous un discours virtuel, les énoncés dans leur irréversible succession.

En somme, le discours théâtral constitue un secteur du discours littéraire caractérisé par une double scène énonciative.

La réflexion pragmatique met en opposition le discours " ordinaire" et le discours "théâtral. Ce dernier n'est traversé pas la théâtralité et les actes de langages lui font une acception particulière de plus en plus.

Ainsi, les énonciations proférées sont adressées à deux destinataires distincts : l'interlocuteur sur scène et le public.

Jusqu'ici nous parlions du premier destinataire qui est l'interlocuteur sur scène, maintenant jettons un regard sur le deuxième destinataire qui est le public et élucidons davantage sa participation primordiale à la réussite ou bien à l'échec d'une pièce théâtrale.

Comme dit Alain dans " *Ce grand creux de chair*"²⁴ : le public est un phénomène à la fois artistique et social. Le théâtre ne peut se passer du public. La présence de celui-ci donne le sens à la représentation.

En acceptant ou en refusant l'œuvre de l'auteur, du metteur en scène et des comédiens, le public la porte à l'existence ou la condamne au néant.

²⁴ Ibid, p.35.

Même s'il n'extériorise pas ce qu'il pense sur l'œuvre " *les réactions sont perçues par l'émetteur : un silence absolu une immobilité accrue*"²⁵.

Par la médiation du public, le théâtre et la société se renvoient l'un à l'autre leur image. Copeau suggère qu'*il faut que le théâtre produise des images, des formes et des fonds populaires dont tout un peuple pourrait tirer enseignement et faire sa nourriture spirituelle*"²⁶

Enfin, il convient de dire que tout l'ensemble qui caractérise le théâtre est au service du public. Il ne vit que par et pour un public, ne fonctionne que parce que le public participe à cette vie. Soit il est enthousiasmé par la qualité du spectacle et il applaudit; soit il reste indifférent et par le fait même émerge d'une façon sourdide une protestation objective. Le public fait le procès de la représentation.

C'est lui qui impose à l'œuvre dramatique une certaine forme de dicta à l'auteur et son langage.

I-3 La scène théâtrale

Nous avons déjà dit auparavant que le théâtre est un ensemble des actions communiquant un langage bien déterminé. Une scène où se réalisent et se traduisent les pensées, les idées des auteurs. Le texte est le premier volet dont la représentation est en charge.

D'ailleurs, on considère le texte comme mode de fonctionnement du langage²⁷ il est alors le lieu où se mettent en place des réseaux discursifs où la parole va émerger : « *Le texte est lui-même une structuration spécifique d'une opération discursive* »²⁸. En plus, ce qui va contribuer à

²⁵ UBERSFELD.A, Op.Cit.p.79.

²⁶ BOUDHEB.B, *Théâtre comédien un tout*, Elhikma, Alger, 2000, p81.

²⁷ UBERSFELD.A, *Lire le théâtre*, Paris, Editions Sociales, 1982, p.288.

²⁸ MEZGUEDLI.Z, *Oralité et stratégie scripturale dans l'œuvre de Mohamed Khair Eddine*, thèse de doctrat nouveau régime, Paris, 2001, p.235.

montrer cette opération discursive ce sont les gestes, les mimiques et le décor car tout est langage en théâtre dit-on. Donc, la scène théâtrale est un lieu où se manifeste le langage de chaque élément (répliques, didascalies, acteur, gestes, décor, mimiques).

Afin d'être au service du public et de répondre à leurs besoins de la vie quotidienne.

I-3-1 Les gestes, les mimiques, le décor :

Mise à part le langage verbal, il y a d'autres éléments d'autres langages qui peuvent contribuer à la transmission du message du texte théâtrale, parmi lesquels on trouve le langage para verbal et le langage non verbal. Parmi eux, nous nous intéressons aux gestes, aux mimiques et au décor.

Les inflexions, l'intention, le débit de la voix donnent au texte de multiples sens. Tout ce qui fait travailler le cheminement de la propagation des idées et la sensibilisation du public est permis en théâtre comme dit Ionesco : « *Tout est permis au théâtre, incarner des personnages mais aussi matérialiser des angoisses, des présences intérieures, il est donc non seulement permis mais recommandé de faire jouer les accessoires, faire revoir les objets, animer le décor, concrétiser les symboles. De même que la parole est continuée par le geste, le jeu, la pantomime qui, au moment où la parole devient insuffisante, se substituent à elle, les éléments scéniques matériels peuvent l'amplifier à leur tour* »²⁹.

Entre la parole et le geste coexiste une réciprocity d'appui dans la mesure où ils ont la même signification.

²⁹ COUPRIE.A,Op.Cit. p.25.

En effet, le geste désigne un mouvement du corps employé à signifier quelque chose, il est « *l'âme du jeu comme les mots sont le corps de la pièce* » affirme Cordan Graig.

Lorsque l'acteur n'emploie d'autre langage que le geste celui-ci prend la forme du mime. Le geste peut exprimer deux vérités ; la vérité des actions physiques ordinaires et la vérité intérieure du personnage.

Le geste théâtral diffère du geste de la vie ordinaire parce qu'il doit « *se chercher du maximum de signification dans le minimum de temps* »³⁰.

En parlant de l'intensité de l'expression, parfois les gestes peuvent traduire ce que nous ressentons mieux que les paroles l'expriment. D'où la constatation selon laquelle « *les grandes douleurs sont muettes* » Voilà pourquoi certains conçoivent l'art du geste plus importance que l'art du verbe. Comme le montre Jean Louis Barrault : « *l'art de l'acteur est composé à la fois de l'art du geste et de l'art du verbe, appelés communément la mimique et la diction, la mimique s'adresse à la vue et la diction à l'ouïe. L'acteur dans son jeu doit arriver à la synthèse du geste et du verbe* »³¹.

En outre vient le décor. Le décor est un élément essentiel du langage dramatique plus ou moins inspiré par le texte. Il dépend étroitement des formes de l'espace. Cette partie d'action considère tout objet à la fois réaliste et symbolique. Son exploitation reste instable vu le développement qu'apporte chaque époque. C'est un monde qui s'inscrit dans l'irréel mais entouré du pays du réel. Hugo écrit : « *Le théâtre n'est pas le pays du réel, il y a des arbres de carton, des palais de toile, un ciel de haillon [...] C'est le pays du vrai : il y a des cœurs humains sur la*

³⁰ Op.Cit.p.156.

³¹ In *Langage dramatique*,Op.Cit, p.85.

scène, des cœurs humains dans la coulisse, des cœurs humains dans la scène. »³².

En résumé, nous pouvons dire que le décor est considéré comme mode de fonctionnement du langage où se mettent en place des réseaux discursifs.

I-3-2 Oralité théâtrale :

Il nous est indispensable de souligner la nature du discours au théâtre. Celui-ci est de prime abord un discours textuel dont « *l'écriture est vue comme une parole, comme un praxis semblable à celle de l'oralité, comme une activité qui laisse dans le texte des traces qui réfèrent à l'énonciation, à une situation de communication donnée qu'on cherche à reconstruire* »³³. Cette reconstruction du discours nécessite une reconstruction imaginaire des conditions d'énonciation qui seules permettent de promouvoir le sens. Nous visons ici la représentation. C'est la représentation qui donne un sens au discours théâtral qui est fait pour être dit dans les conditions et le code de la représentation. Il s'agit d'une matérialisation de la parole. L'exercice pratique du théâtre donne à la parole ses conditions concrètes d'existence sans lesquelles le dialogue en tant que texte serait parole morte non signifiante.

Alors, pour que le discours théâtral ait sens dans la représentation, le concept de l'oralité doit prendre place dans les conditions d'exercice de la parole.

³² In *Les termes clés de l'analyse du théâtre*, Op.Cit, p.53.

³³ Op.Cit, p.135.

CHAPITRE II :

Apprentissage de FLE et Oralité

Introduction :

Dans ce chapitre, nous allons tenter de jeter un coup d'oeil sur l'état de l'oral dans nos établissements-nous disons bien l'oral car il traverse l'apprentissage de FLE d'une manière flagrante- encore, nous voulons mettre l'accent sur ce phénomène interactionnel qui trouve sa place dans les techniques théâtrales. Nous avons mentionné tout en exposant les stratégies de l'enseignement de l'oral, que ces dernières sont les mêmes techniques qui sont destinées aux professionnels du théâtre c'est à dire aux acteurs, mais les intentions sont différentes.

L'apprenant se sert de la physiologie de la parole (respiration, voix, diction, prononciation, articulation...) pour répondre aux obligations de l'apprentissage, tandis, que l'acteur joue pour répondre aux obligations de son rôle en tant que personnage.

II-1 Oralité dans l'apprentissage de FLE

L'oralité regroupe traditionnellement les traits définitoires d'un oral qui est irréductible à l'univers de l'écrit et qui demeure l'apanage des sociétés sans écritures. Au plan didactique, l'oralité constitue une composante de l'oral en classe de FLE qui, à partir des références, devient l'ensemble des faits et des processus liés à une parole communautaire qui se déploie dans des contextes ritualisés.

Elle s'inscrit dans la répétition, la récitation, la choralité et réfère à une mémoire identitaire.

Elle met en jeu, dans l'illocutoire d'une dramatisation, la voix et le corps par une diction spécifique.

Elle repose en dominante sur un monde d'énonciation des sociétés gnomique mettant en œuvre un style formulaire marqué par des traits métriques et rythmiques liés à la mémorisation.

Ces éléments qui sont les objectifs essentiels visés par l'oralité ne sont pas exploités et appliqués à bon escient dans nos programmes. Les obstacles de la mise en place de la pratique de l'oral sont techniques et pratiques. Nos établissements sont en effet organisés autour de la parole du maître et non des élèves si bien que ces derniers sont habitués à un oral de diffusion plus que d'interaction, l'enseignant monopolise la parole, ne donne aucune importance à l'oral des apprenants car il est ressenti comme une perte de temps, le fait de parler pour ne rien dire...

De ce fait l'oral asservit en toute sa puissance l'écrit. Les outils pour remédier à ces obstacles sont à chercher du côté des sociolinguistes³⁴, aussi de la pragmatique selon laquelle il faut analyser le langage en situation (Je – ici – maintenant) avec sa polyphonie, analyser les actes du langage (dire, c'est faire, c'est agir le plus efficacement possible) et l'enchaînement de ces actes du langage.

En plus, il faut considérer l'oral comme un phénomène interactionnel et un événement communicatif lié à l'action, au corps et aux gestes.

A cet égard, des didacticiens comme M. Rober Bouchard suggère d'autres propositions dans un article intitulé : « Les composantes de la situation orale »³⁵ concernant davantage l'enseignement secondaire. Il propose un métalangage oral et commencer par observer nos propres pratiques de l'oral élèves et adultes, en plus les pratiques de l'oral ne concernent pas de cours de français langue étrangère mais la vie scolaire

³⁴ BARLON.C, BARLON.M, *L'expression orale et les techniques de travail en groupe*, Dossier didactique, Nathan, Paris, 1979, p.6.

³⁵ Ibid.21.

aussi même sociale afin de préconiser un bain linguistique favorable pour la pratique du FLE.

En feuilletant les manuels algériens, nous trouvons que les activités orales (récitation, les exercices de mise en voix, la lecture, les comptes rendus oraux d'une visite, d'une lecture ou d'un spectacle, les tentatives de reformulation et de multiples jeux théâtraux) ne sont pas aussi importantes que les activités correspondant à l'écrit, apprentissage des règles grammaticales, de conjugaison ou orthographe. La plupart des programmes sont basés sur l'analyse des différents types de textes. Prenons comme exemple le niveau moyen³⁶. Nous rencontrons à chaque prise de parole des questions posées qui demandent des réponses directes n'incitant pas une interaction et qui doivent être préparées déjà à l'écrit et n'ont pas à l'improviste. Bien qu'il existe des pages qui présentent des documents sur lesquels apprenants et enseignants peuvent parler et échanger des connaissances, ils y passent inaperçu.

En fait, l'intérêt pour l'oral et la résistance pour l'oral de l'institution scolaire, de la place que l'oral y occupe et de la valeur qu'on lui donne. Les instructions officielles, à cet égard préconisent un oral spontané avec des courts échanges questions / réponses, en plus les apprenants doivent être à la disposition de leurs enseignants pour qu'ils aboutissent à un apprentissage parfait du FLE par le biais de l'oralité.

En somme, la pratique de l'oral en classe est bénéfique pour l'apprentissage du FLE. Dans l'oral, ce sont les éléments dits « *para ou extra linguistiques* »³⁷ tels que l'intonation linguistique et expressive, les pauses les accents de l'insistance, les gestes et mimiques qui facilitent la

³⁶ *Le français en projet*, 2ème année moyenne, Manuel ONPS, Algérie, 2004/2005.

³⁷ COURTILLON.J, *Elaborer un cours de FLE*, Hachette, Paris, 2003, p.48.

compréhension des modalités de la parole (l'interrogation, la négation, le doute, la surprise, l'indignation). Cela implique la présence de différents aspects dans la production orale.

1. Aspects linguistiques (aspects phonétiques, lexicaux, grammaticaux).
2. Aspects pragmatiques.
3. Aspects expressifs.

II-2 A propos de l'oral en classe de FLE :

Dans ce chapitre nous voulons détecter le statut de l'oral en classe de FLE en se basant sur les résultats d'un sondage d'opinion qui a eu lieu au niveau de nos institutions et auprès des instituteurs où une bonne partie des enseignants se voient des automates, ils sont là que pour inculquer un certain savoir dans un temps bien déterminé. Ils se voient parachuter des textes « supports » pour faire acquérir aux apprenants des compétences qui se limitent généralement à l'écrit. Le rôle de l'enseignant consiste principalement à apprendre à leurs élèves à construire des phrases correctes c'est-à-dire la compétence linguistique, la mobilisation à la compétence de communication reste réduite.

Sur le terrain il est encore plus net que l'oral n'est pas évalué spécifiquement et s'il est prise en compte dans une évaluation globale des possibilités de l'élève au moment de l'orientation, c'est souvent d'une façon intuitive, marginale et surtout très variable d'une classe à l'autre.

En plus, il n'y a pas de moyens « officiels » d'enseignements, même au sens large, permettant de travailler l'oral régulièrement et spécifiquement.

Ajoutons encore que les pistes didactiques et les indications méthodologiques sont extrêmement maigres.

Un autre problème vient s'ajouter aux autres éléments, c'est que la formation des maîtres est très lacunaire dans ce domaine, tant en ce qui concerne la didactique que les aspects linguistiques, psycholinguistiques ou sociolinguistiques de la langue orale et de la communication, c'est la raison pour laquelle on se sert de l'oral juste pour enseigner à lire, enseigner la grammaire et la conjugaison, enseigner un vocabulaire de base, enseigner à rédiger correctement et sans trop de fautes d'orthographe des textes simples.

enfin, diverses approches de l'écrit (écoute, restitution orale d'un texte, discussion, ce qui pourrait être travail sur la langue orale en tant que telle devient ou redevient rapidement détour plus ou moins nécessaire pour l'apprentissage de l'écrit.

en fait, il ne s'agit pas d'éliminer l'apprentissage de l'écrit, ni critiquer nos facilitateurs de savoir, mais de diagnostiquer l'état de l'oral en classe de FLE.

A vrai dire, les constats récoltés peuvent se résumer en une formule : il n'existe pas dans le cadre de nos institutions de tous les niveaux de véritable pédagogie de l'oral.

Si l'on veut la créer, il faut s'en donner les moyens, ces moyens peuvent être symboliques quand on soulève les fonctions, les objectifs et l'importance de l'oral ; comme ils peuvent être pratiques : moyens d'évaluation, d'enseignement, formation des maîtres, recherche en didactique, observation.

Revenons aux moyens symboliques, ceux-ci explicitent de plus en plus les enjeux des pratiques orales, sur lesquels on a tant de choses à dire.

Pour l'apprenant, parler en classe ne se réduit pas à « s'exprimer » temps de parole intransitif et gratuit, il parle pour apprendre et il y apprend à

parler notamment des langages disciplinaires tout autant que celui de la communication.

En effet, l'oral exerce diverses fonctions : fonctions de sensibilisation, fonction d'aide à l'apprentissage, objet d'apprentissage dont le choix est laissé au professeur de privilégier l'une ou l'autre fonction à tel moment de son enseignement.

Prenons la première fonction de l'oral ; lorsqu'il est conçu comme une aide à l'apprentissage, celui-ci se manifeste dans la participation en classe pour deux objectifs, le premier pour une communication finalisée à la base des situations d'apprentissage, le deuxième pour structurer un langage des connaissances et pensées.

Dans le premier cas, l'apprenant participe en classe pour apporter des éléments de réponses finalisées par le concept, le savoir, la méthode, le raisonnement à construire. Il ne suffit d'enseigner pour que les apprenants apprennent, maîtriser le langage oral est la condition préalable et nécessaire pour apprendre, maîtriser dont une bonne part relève de compétences de communication : il faut savoir écouter, repérer l'information et la hiérarchiser, interpréter l'implicite de la situation d'échange.

Tandis que le deuxième cas, le discours oral de l'apprenant a un rôle majeur dans la structuration de ses connaissances, de sa pensée et de la langue qui les véhicule.

La tâche orale oblige à prévoir, à anticiper son discours, tout en produisant un énoncé donc à construire une chaîne logique ; c'est aussi trouver, choisir, assembler les mots, des formules, établir des relations, lexicaliser et conceptualiser, c'est nuancer, varier, reformuler en fonction

du destinataire, alors il faut tout un enseignement pour renforcer son apprentissage.

De ce fait, on peut dire que l'oral est un objet enseignable. La maîtrise du langage oral est « *la condition de réussite des élèves dans toutes les disciplines, à la fois moyen de construction des savoirs et objet de savoir, elle est au cœur des processus d'apprentissage* ».

Après avoir passé en revue le concept de l'oral, nous pouvons dire : apprendre de l'oral, c'est avoir conscience et connaissance de la variabilité du langage; l'apprenant doit détenir et maîtriser les outils linguistiques et des stratégies discursives variées : la parole passe par le tâtonnement, l'essai, la mise à l'épreuve des formulations et les reprises.

Ce qui nous semble nécessaire à clarifier est de bien faire la nuance entre "l'oral pour apprendre" et "l'oral à apprendre" du fait que les champs de l'oral est très vaste.

En fait, la pratique orale vise l'acquisition d'un autre savoir que faire de l'oral. Elle réinvesti les acquis disciplinaires dans le discours.

Elle lexicalise correctement (nommer les choses, personnes actions, notions)

Elle permet de faire des choix verbaux adéquats au domaine spécifique du champ traité.

Elle structure les énonces en fonction des contraintes spécifiques de l'étude (syntagmatiser, enchaîner pour faire comprendre, résoudre les problèmes de cohésion et de connexion.)

En outre, l'oral à apprendre "se manifeste dans les genres oraux. Quand l'élève pratique des genres oraux : jeux de rôles, simulation, saynètes ou sketches, théâtre et débat, il apprend des structures de la langue, des

formulations orales. Les compétences requises doivent provenir d'un enseignement spécifique dans la discipline et la performance.

Ainsi, nous remarquons que l'oral, « pour apprendre » repose sur l'apprentissage de certaines compétences langagières au moment de l'oral « à apprendre » c'est à dire le premier n'aura sens qu'en présence de la deuxième. C'est par la pratique des genres oraux qu'on acquiert certaines compétences. C'est la raison pour laquelle *« l'oral doit devenir un objectif d'apprentissage intégré dans toutes les disciplines. Les enseignants veilleront à développer les situations de pratique effective de l'oral par l'élève au cours de son apprentissage : écoute, explicitation des représentations sur des thèmes d'étude abordées, questionnement, compte-rendu d'observation, justification des réponses, argumentation, reformulation des conclusions... »*³⁸

Enfin, nous trouvons donc des composantes de la situation « orale » dont l'apprenant fait part, puisqu'il y'a un « focus » sur lui. C'est l'apprenant qu'on veut lui inculquer ce mécanisme.

Pour ce faire, il faut donc ménager, inventer des dispositifs, autrement-dit dévoiler quelques stratégies de cet enseignement « apprentissage ».

II-2-1 Stratégies d'enseignement de l'oral

S'agissant de la communication, les apprenants et les enseignants de FLE font face à des difficultés. Il arrive que les enseignants du FLE accordent davantage d'importance à la participation des apprenants, afférente aux fonctions du langage liées à l'expression et la communication. L'expression et la communication sont les caractéristiques essentielles du langage. *« En principe, dans l'apprentissage du FLE, les professeurs*

³⁸ DOLZ.J, SCHNEWLY.B, *Pour un enseignement de l'oral*, ESF Editeur, Paris, 1999, p.18.

comme les élèves parlent. Les apprenants sont obligés de parler pour participer à leur propre apprentissage. Cependant dans d'autres matières les élèves s'expriment peu ou pas du tout. C'est toute la difficulté de notre métier, il faut arriver à faire parler les élèves, les écouter, qu'ils s'écoutent entre-eux et conversent entre-eux »³⁹.

Les apprenants ont du mal à s'exprimer, ils se trouvent dépossédés de la parole. C'est la raison pour laquelle ils éprouvent de la peine à accepter le fossé creusé entre la richesse des idées à exprimer et la carence de leurs moyens linguistiques : *« L'apprentissage d'une langue étrangère est un processus qui entraîne une régression. On a des idées mais on ne sait pas les dire. On redevient comme des enfants, balbutiant des mots au professeur, comme les enfants le font avec leurs mamans dans l'espoir d'être compris »⁴⁰*

Un apprenant ou (adolescent) redevient un enfant (infants : sans langage) et cela peut engendrer un sentiment d'insécurité et de refus. Cette insécurité ne peut que nuire à l'apprentissage d'une langue étrangère.

Face à ces difficultés de tout genre, nous observons que certains enseignants prennent dans l'urgence des initiatives d'ordre individuel pour trouver les moyens d'amorcer des solutions satisfaisantes et durables. Leurs tentatives se doivent de s'inscrire dans le champ de la didactique générale des langues pour devenir ainsi des actions d'ordre collectif.

En fait, l'apprentissage d'une langue étrangère nécessite le développement de quatre habiletés langagières chez l'apprenant : l'oral, l'écoute, l'écriture et la lecture... On peut dire que la lecture, l'écoute et l'oral relèvent par nature de l'exercice "de la langue (sujet – objet), alors que

³⁹ *Le français dans le monde*, La didactique au quotidien, Hachette Edicef, Paris, Juillet, 1995, p.33.

⁴⁰ *Ibid*, p.34.

l'écrit est en toute circonstance et à tout âge une activité où on est conscient du médian. Les questions fusent entre autre : comment dire ? " comment épeler ? «Le participe passé s'accorde-t-il ? "Indicatif ou subjonctif" ... (sujet-règles-objet).

En plus, dans le milieu pédagogique, la lecture et l'écoute peuvent être développées d'une façon satisfaisante alors que l'oral reste peu satisfaisant. Ces quatre capacités doivent se développer simultanément. L'une ne peut se détacher de l'autre. Par contre, l'une peut produire l'autre l'autre dans le cadre éducatif.

Malgré ce rattachement étroit, les didacticiens donne une approche très élargie de l'oral c'est-à-dire une pédagogie bien explicite de l'oralité.

De ce fait, l'enseignant engagé dans l'acte éducatif doit prendre en compte l'oralité qui constitue l'espace essentielle de la communication puisque comme le note M. de Certeau " il n'y a pas de communication sans oralité (1983-19-24). La communication s'obtienne principalement par trois situations orales : l'échange à deux interlocuteurs le dialogue, l'échange à plusieurs, le respect des tours de paroles et l'expression orale devant un auditoire (exposé, récitation, théâtre). Ces trois pôles de l'oral véhiculent une approche qu'on appelle communicative. Celle-ci est l'élément de base de tout enseignement ou apprentissage surtout quand il s'agit d'apprentissage d'une langue vivante. L'approche communicative conduit à prendre pédagogiquement en charge l'acquisition de la compétence de communication.

Au fait, l'apprenant se trouve face à un réservoir de moyens qui est la langue (lexique, grammaire, phonétique, prosodie ...) il veut les approprier pour s'en servir.

C'est ainsi que l'enseignant se présente comme " *un guide dans l'obscurité*"⁴¹.

Pour faciliter cette appropriation à son tour, l'apprenant se sert de l'approche communicative. Pour l'apprenant, l'objet de l'engagement n'est donc pas la langue seulement mais le discours qui le construit pour interpréter certaines visions personnelles dans une activité langagière. Il s'agit donc d'apprendre à établir et à entretenir des relations interpersonnelles, interagir oralement, écouter les médias mais de lire, d'écrire à quelqu'un ou à un public, autrement dit, « *ce qu'il faut apprendre, c'est non la langue elle-même, mais à utiliser la langue en situation* »⁴².

Cependant, une bonne partie des enseignants de langues n'a pas vraiment intégré dans leur pratique cette façon de voir les choses. Pour beaucoup, avant de se servir de la langue, il faut d'abord apprendre celle-ci. Le rôle des enseignants consiste principalement à apprendre à leurs élèves à construire des phrases correctes (la compétence linguistique), l'acquisition de la compétence de communication restant la charge des apprenants qui se débrouilleront pour apprendre par eux-mêmes à utiliser, en situation réelle, les éléments linguistiques qu'ils auront acquis.

Dans l'enseignement de FLE c'est la pratique langagière qui est usée, plutôt que le code linguistique. Il ne faut pas nier que la compétence de communication, qui est un aspect central de l'enseignement de FLE, est un concept clé et créé par Dell Hymes. Il a été précisé par la suite par des didacticiens. Pour eux, ce concept est « *l'un des concepts les plus importants développés par Hymes. La compétence de communication fait*

⁴¹ BROOK.P, Op.Cit. p.36.

⁴² CARTON.F, *Enseignement et apprentissage des langues vivantes*, CRDP, Paris, 1994, p.60.

un pendant à la notion de compétence linguistique développé par Chomsky. Pour communiquer, il ne suffit pas connaître la langue, le système linguistique. Il faut également savoir s'en servir en fonction du contexte social ». ⁴³ Les didacticiens soulignent que la notion de compétence de communication telle qu'elle est définie par Dell Hymes a besoin d'être éclairci davantage. Il y a plusieurs définitions possibles pour le concept de la compétence de communication. Nous reprenons certaines définitions ici afin de choisir celle qui fera avancer notre recherche. Selon E.Berard, ces différentes définitions peuvent être schématisées de la manière suivante : ⁴⁴

<p><u>Compétence de communication (CC)</u></p> <p>Pour Hymes CC = règles linguistiques + règle d'usage</p> <p>Pour Canale ET Swain CC = CL+CS+CST</p> <p>Pour Sophie Moirand CC = CL+CD+CR+CS+ actualisation</p> <p>(Phénomènes de compensation, stratégies individuelles de communication)</p>	<p>CC: Compétence de communication</p> <p>CL: Compétence linguistique</p> <p>CS: Compétence Sociolinguistique</p> <p>CST: Compétence Stratégique</p>
---	--

La définition de la compétence de communication que donne S.Moirand est la plus complète mais ses composantes posent certaines difficultés car il n'est pas évident d'en cerner les limites. Pour cela on choisit celle de Hymes parce qu'il contient le mot "usage".

⁴³ BERARD.E, *L'approche communicative*, CLE International, Paris, 1991, p.18.

⁴⁴ Ibid, p.20.

De toutes les façons, enseigner la compétence de communication est un principe retenu dans l'approche communicative qui est basée sur l'oral. D'où restaurer l'oralité en classe de français, c'est en premier lieu appréhender l'approche communicative pour pouvoir envisager en deuxième lieu d'autres stratégies.

1-1 Dialogue impromptu et tours de la parole :

L'enseignant de langue étrangère doit aider à faire travailler le développement d'une compétence communicative.

L'acquisition de cette compétence pourrait préparer les jeunes apprenants à une meilleure interaction conversationnelle qui leur donne ainsi les moyens de se positionner dans un échange sans sentir le complexe d'infériorité dû à leur manque de préparation au monde de la parole.

Pour ce faire, il faut puiser les activités pédagogiques dans les jeux, la musique, le théâtre – ce dernier est le pivot de notre recherche – et c'est ainsi que les cours deviennent, petit à petit, des moments de détente et de plaisir. Il faut surprendre presque, quotidiennement les apprenants dans le but de les motiver.

Il faut donc, que ces jeunes apprenants dépassent le seuil de la classe, avec une attente positive et découvrent le plaisir d'apprendre. Pour cela, *« il est utile de développer en salle de classe des thèmes qui les interpellent, qui leur demandent une implication, plus importante suscitant l'envie de participer à une oralité permanente et indispensable en cours de langue »*⁴⁵.

Restant autour de l'oralité, il est à noter que le dialogue constitue l'essence de tout enseignement et fait partie intégrante de l'apprentissage du français langue étrangère.

⁴⁵ CHIANCA.R , *Moara*, n°11, Jan/Jui, 1999, Brésil, p.67.

Rappelons que ce dialogue n'est pas celui dont on se sert dans la vie quotidienne. Le dialogue quotidien ne correspond pas aux critères de la communication tel que défini dans ce travail. Les exigences grammaticales ou lexicales n'interviennent qu'en second plan, en tant que support de la communication contrairement aux dialogues d'apprentissage.

Pour faciliter la tâche de l'enseignement d'apprentissage du FLE, Isabelle Barrière propose une méthode dans laquelle le dialogue ne reprend pas les structures et les vocabulaires. Il s'agit d'un " *dialogue impromptu*" qui permet aux apprenants de mettre de côté les réflexions grammaticales pour s'intéresser d'avantage à l'aspect communicatif de la langue. L'utilisation de ce dialogue ne demande aucune préparation si ce n'est celle des sujets. Il suffit d'inscrire sur des papiers des sujets de dialogues (chez le boulanger, entre voisins, acheter un timbre à la poste). A la fin de chaque cours, deux apprenants tirent un sujet et le dialogue s'instaure sans aucune préparation. Certes, la situation est fictive mais le dialogue ne l'est pas. Les apprenants exploitent leurs compétences de communication en français et transfèrent également leurs compétences dans la langue maternelle vers le français. Il suffit de consacrer 5 ou 10 mn par cours pour constater une fluidité de la parole, une disparition des peurs et des craintes face aux erreurs éventuelles. L'enseignant est là pour guider et corriger les plus grosses erreurs mais il est spectateur. Dans l'entre fait, les compétences d'autonomie et d'aisance se développent aussi.

Nous pouvons dire, que cette méthode est considérée comme la première étape menant à un bon apprentissage de la langue. Elle traite du côté psychique de l'apprenant face à la langue qu'il apprend. Le fait de sentir

une certaine aisance et une certaine autonomie peut développer d'autres compétences dans la phase de l'apprentissage.

Le dialogue dont on vient de parler s'inscrit dans le mode: apprenant-apprenant ; l'interaction s'élargit quand l'enseignant prend position. Par exemple, l'enseignant organise les tours de la parole en utilisant au besoin les signes ou des éléments non verbaux (Hochement de tête, gestes de mains, mimique, mouvements du corps) et des éléments vocaux (intonation, ton, intensité vocale, accent) qui accompagnent l'échange. Le rituel des prises de parole contribue à la création du langage si on veille sur l'objet du discours. Kramsch écrit : « *on annonce qu'on va prendre la parole, on interrompt des qu'on reconnaît une césure naturelle dans le discours de l'interlocuteur, on encourage son partenaire en donnant des signes qu'on a compris et qu'on est d'accord avec ce qu'il dit, on montre qu'on lui laisse la parole en cessant de parler on en donnant des signes d'hésitation qui l'invitent à offrir de l'aide. On doit éviter les interruptions prématurées* »⁴⁶.

Ainsi donc, il revient aux éducateurs et aux enseignants d'essayer de préparer les jeunes pour ces moments de conversations au cours desquels ils doivent apprendre à se poser des questions et à exprimer leur opinion et leur position sur un sujet donné. Il faut offrir aux apprenants une occasion de choisir des thèmes de conversation.

La classe de langue peut favoriser cet apprentissage et offrir des occasions de discussion qui permettront aux jeunes apprenants de se rendre compte de l'importance de la prise de parole.

⁴⁶ KRAMCH.C, *Interaction et discours dans la classe de langue*, Credif/Hatier, Paris, 1984, p.23.

1-2 Gestes et mémorisation des énoncés oraux :

Selon les récentes analyses sur le processus de communication au cours d'un échange communicatif, les différents participants exercent les uns sur les autres un « *réseau d'influences mutuelles* »⁴⁷ et dans ce sens « *Parler c'est échanger, et c'est aussi changer en échangeant* »⁴⁸.

Tout échange communicatif sous-entend que les participants de cet échange agissent les uns sur les autres à travers l'utilisation qu'ils font de la langue et des codes para-verbaux et non verbaux.

Kerbrat, nous avons déjà cité un peu plus haut ; dit encore que : *"l'émetteur doit non seulement parler, mais parler à quelqu'un et le signaler par l'orientation du corps, la direction dominante de son regard et la production de marqueurs verbaux d'allocution"*⁴⁹.

Par ailleurs, Il faudrait donc se demander quels éléments paraissent les plus efficaces dans la mémorisation d'énoncés oraux et exercent une certaine influence dans l'enseignement apprentissage du FLE.

La communication est un processus social intégrant différents modes de comportement : la parole, le geste, le mimique, l'espace interindividuel et le regard. Parmi les comportements non verbaux, nous nous intéresserons aux gestes. Nous verrons et citerons quelques recherches qui ont été effectuées pour montrer l'importance et l'efficacité des gestes dans la transmission et la mémorisation des informations.

En parlant, « *les gestes accomplis exercent une fonction communicative* »⁵⁰ et sont parfois plus expressifs que d'autres éléments de communication.

⁴⁷ ORECCHIONI.K, *Les interactions verbales*, Tome1, Armand Colin, Paris, 1990, p.63.

⁴⁸ Ibid, Tome 2, 1994, o.17.

⁴⁹ Ibid, p.18.

⁵⁰ FEYREISEN, *Oralié et gestualité*, Harmattan, Paris, 1998, p.45.

Une étude de Cohen et Otterbein (1992) a montré à travers une situation bien contrôlée que l'auditeur est sensible à la présence des gestes. Ils ont trouvé que les sujets se souvenaient mieux des phrases illustrées par des autonomes ou des gestes descriptifs. Il est utile d'examiner l'effet des gestes dans deux tâches : l'une de mémoire et l'autre de reconnaissance.

Pour ce faire, nous allons décrire les deux expériences qui ont été menées par Cohen et Otterbein.

52 étudiants ont participé à l'expérience dans un premier temps. Les chercheurs ont demandé à un acteur de réciter devant une caméra vidéo et d'une manière naturelle 76 phrases d'une longueur de 6 à 12 mots.

Chaque phrase est enregistrée à deux reprises, une fois sans aucun geste ensuite, avec un mouvement de la main.

A partir de là, des montages à plusieurs reprises ont été effectués sur l'illustration des gestes. La procédure fut un rappel de la dernière phrase écrite. Ils ont procédé au test de reconnaissance en demandant de décider pour chaque énoncé s'il avait été présenté antérieurement ou non. En ce qui concerne le rappel de phrases présentées avec gestes, ils ont obtenu le pourcentage moyen de rappels corrects s'élève à 25% en présence d'un geste illustratif contre 12.5% en présence d'un geste non illustratif.

D'un autre côté le test de reconnaissance a donné une reconnaissance des phrases présentées avec gestes illustratifs ou non.

A cet égard, et en guise de résultat un commentaire a été donné par Cohen et Otterbein : *"Le taux de rappel est moindre que celui obtenu avec des pantomimes. L'étude montre par ailleurs que les gestes non illustratifs constituent les indices de rappel moins efficaces que les gestes illustratifs."*

Enfin on note que la présence de geste influence également la reconnaissance des énoncés"⁵¹.

Une deuxième expérience est contradictoire c'est à dire elle n'est pas en faveur de l'hypothèse selon la quelle les gestes favorisent la mémorisation d'un énoncé en accentuant son caractère distinctif. Mais elle s'accorde avec l'idée d'une intégration en mémoire d'informations présentées dans les modalités auditive et visuelle.

Embrassant toujours les mêmes démarches mais les conditions cette fois-ci étant différentes ainsi que l'objectif.

Les mêmes phrases que dans l'expérience précédente ont été utilisées. Chaque phrase était enregistrée dans trois manières sans gestes, avec un geste illustratif normal, avec un geste illustratif "bizarre".

Cette expérience à abouti aux résultats suivants : les phrases présentées avec un gestes illustratif normale sont mieux rappelées que les phrases présentées sans gestes. Les phrases sans questions sont même mieux mémorisées que celles présentées avec un geste bizarre. Ces résultats sont confirmés par l'analyse du taux de rappel phrase par phrase.

Ainsi des nombreuses expériences étaient menées en ce sens. Nous en citons deux afin d'aboutir à notre tour à une observation que les gestes sont une manifestation de l'oral qui peut contribuer à l'apprentissage de la langue du fait qu'ils facilitent la mémorisation des énoncés oraux.

Le mouvement en parlant, fournit des outils mnémotechniques de deux types. D'une part, la mémoire associative qui déclenche le souvenir d'un mot ou d'une phrase en reproduisant le geste qui lui a été associé au moment de l'apprentissage. D'autre part, lorsqu'une suite de gestes est mémorisée comme un enchaînement gestuel, chaque mouvement entraîne

⁵¹ Ibid, p.358.

le suivant et déclenche par-là le segment ou la phrase suivante : technique bien connue dans les pratiques du théâtre gestuel : *"la continuité gestuelle serait alors à l'image d'un phénomène qui se produit sur le plan prosodique l'analyse acoustique de productions orales montre que les schémas mélodiques et temporels s'enchaînent dans une architecture sonore globale »*⁵².

Pour cela, nous disons que le travail sur la continuité gestuelle a pour conséquence d'améliorer la fluidité de l'expression.

En outre, chez les apprenants d'une langue étrangère, le travail gestuel ou corporel permet d'assurer certaines phases d'apprentissage, surtout du côté articulatoire. Il détourne l'attention de l'étudiant. Par son articulation, il fournit un moyen d'accroissement de l'énergie. C'est ainsi que nous utilisons un jeu expressif qui amplifie les accents naturels : *" apprendre une langue étrangère signifie apprendre un nouveau code de coordination entre geste et parole, plusieurs types de gestes peuvent être utilisés pour travailler cette coordination. L'enseignant peut puiser dans les registres expressifs, les types d'élocution, le jeu théâtral, le mouvement symbolique ou des frappes marquant les accents »*⁵³.

II-2-2 Stratégies d'apprentissage de l'oral:

Le terme d'apprentissage est réservé aux activités auxquelles se livre celui qui veut parler, lire, écrire et comprendre une langue étrangère. Il s'agit des démarches concrètes, conscientes, volontaires dont le but est de déclencher ou d'alimenter une acquisition.

Dans ce stade du travail, c'est la tâche de l'apprenant que nous voulons souligner. Notre centre d'intérêt sera donc l'apprenant.

⁵² LLORCA.R, *Eléments d'analyse du rythme de la parole en français*, Thèse de doctorat, Université de Franche Comté, Besançon, Paris, 1997, p.19.

⁵³ Ibid, p.20.

L'apprenant fait tout un ensemble d'actes d'acquisition. Ce sont ces techniques s'exerçant avec des supports du texte, de documents et d'enregistrement.

Nous avons signalé à plusieurs reprises que l'oral fait partie des compétences langagières de sorte que l'une ne s'acquiert qu'en présence de l'autre.

Le travail sur l'oral s'effectue ainsi en liaison étroite avec l'écoute et la lecture.

En soulignant l'importance de l'écoute, le programme d'apprentissage par l'oral met en avant le partage de la parole qui, pour reprendre la formule de Montaigne est une moitié à celui qui parle et l'autre moitié à celui qui l'écoute. Ce maxime de Montaigne vaut de deux côtés : celui d'enseignant et celui d'apprenant.

L'apprenant doit passer par la phase de l'écoute pour deux objectifs :

- Ecouter pour apprendre, donc pour écrire, prendre des Notes...
- Ecouter pour participer à un dialogue.

Le dialogue suppose la prise en compte de la parole d'autrui dans sa propre parole. On y reconnaît le point de vue qui y est exprimé. On demande des reformulations, on reprend cette parole pour présenter soi-même une reformulation puis, le cas échéant, une objection. La référence faite à cette parole, pour exprimer accord ou désaccord traduit la réalité de l'écoute.

L'écoute est aussi celle du professeur dans son dialogue avec les apprenants.

Conscient de la mise en jeu de soi et de prise de risques que peut comporter la parole pour les apprenants. L'enseignant est appelé à accepter de participer à toute parole énoncée par les apprenants. Il

accompagne le sens qui cherche à se dire, aide l'apprenant à s'exprimer et aide à reformuler certaines phrases avec lui. Ceci sans empêcher l'apprenant de se diriger lui-même.

L'objectif que peut se fixer l'enseignant c'est de faire en sorte que l'apprenant soit capable de participer activement à son propre apprentissage. Que l'apprenant soit un acteur de son apprentissage mais pas un simple consommateur.

D'ordinaire, nous pensions le rôle de l'enseignant comme étant le producteur de l'apprentissage : *« il définit ce qui va être acquis, les moyens à mettre en œuvre pour réaliser cette acquisition, les modalités de mise en œuvre de ces moyens, il évalue enfin le résultat de l'apprentissage »*.⁵⁴ L'apprenant, quant à lui, fait ce qu'on lui dit, comme on lui dit; il entre dans l'enjeu réception/production. La participation à l'oral peut approuver l'autonomisation des apprenants avec l'aide d'un enseignant. L'apprenant lui-même détermine les objectifs et les moyens et évalue son apprentissage et/ou son acquisition. Du même coup l'apprenant qui augmente considérablement les chances que son apprentissage s'accorde avec son processus d'acquisition, simplement parce qu'il sait ce qu'il fait et pourquoi il le fait.

Mais alors, il ne s'agit pas de laisser l'apprenant diriger son apprentissage : il faut lui apprendre à le faire c'est pourquoi nous ne parlons pas d'autonomie mais d'autonomisation c'est-à-dire de formation de l'apprenant à l'autonomie. Il s'agit d'apprendre à apprendre. Cela consiste à acquérir les avoirs et les savoir faire qui rendront l'apprenant capable de :

⁵⁴ CARTON.F, Op.Cit, p.53.

- Se donner un objectif, délimiter les comportements langagiers qu'il souhaite maîtriser.
- Sélectionner les moyens d'atteindre ces objectifs, les supports d'apprentissage et les techniques d'utilisation de ces supports.
- Organiser son apprentissage dans le temps et l'espace.
- Evaluer les résultats obtenus en fonction des objectifs visés.
- Evaluer l'apprentissage en tant que tel.

Cette perspective rend l'apprenant de plus en plus conscient de son rôle dans ce processus enseignement / apprentissage.

Puisqu' il est censé apprendre une telle langue étrangère il doit suivre les conditions d'un bon apprentissage proposées par l'enseignant en les appliquant à bon escient.

Une autre technique vient s'ajouter à la pratique de l'oral. Elle concerne la parole adressée à un auditoire soit sous forme improvisée, soit sous forme préparée.

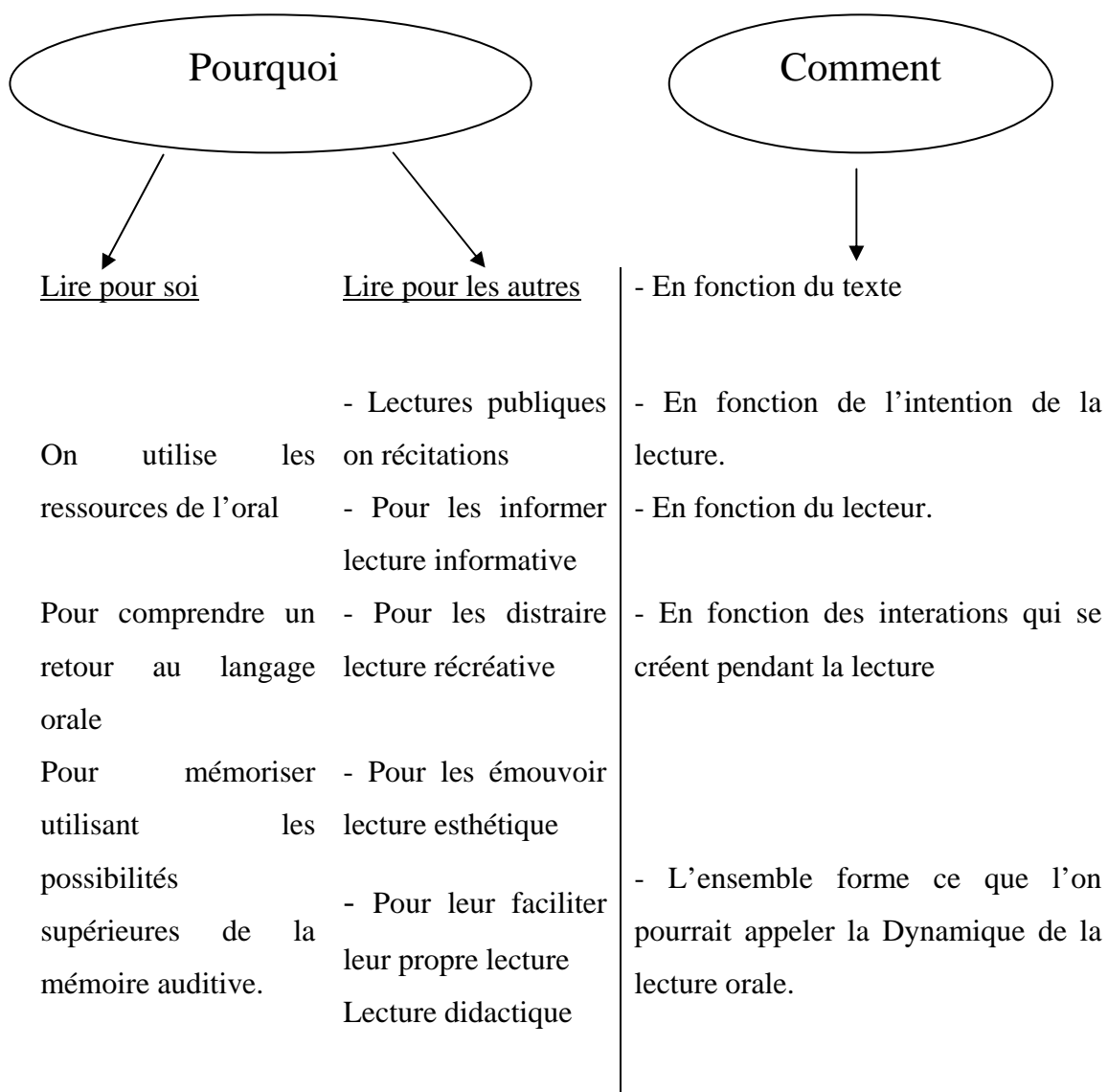
Il s'agit d'une activité intellectuelle qu'on appelle lecture.

2-1 Lecture et apprentissage de l'orale

La lecture est un acte individuel qui a des conséquences didactiques importantes. Elle peut être silencieuse ou orale. La lecture orale répond à des besoins sociaux, la lecture silencieuse répond à des besoins individuels.

A l'école primaire déjà, elle joue un rôle important dans le développement intellectuel des élèves puisque la nature du travail qui leur est demandé les oblige à la pratiquer : lire pour soi le texte d'un énoncé de problème qu'il va falloir résoudre ou d'un exercice de grammaire dont les difficultés doivent être surmontées.

A la maison, l'enfant apprend ses leçons en lisant et relisant silencieusement dans son livre de langue. Plus tard, s'il poursuit des études, la lecture silencieuse devient une nécessité de tous les faits, de toutes les théories contenues dans les livres. En ce qui concerne la lecture orale, et pour aborder une démarche raisonnée de sa pédagogie, deux questions se posent : « pourquoi? et Comment? »⁵⁵ Pour répondre clairement à ces deux questions nous reprenons la schématisation suivante:



⁵⁵ POUZALGUES.J.C, *Méthodes et techniques*, Nathan, Paris,1989, p.133.

Nous remarquons que quand la lecture à voix haute est pratiquée, elle peut être destinée à un auditoire ou pour soi. On lit pour soi en tant que simple lecture pour répondre à des besoins individuels, pour développer ainsi le mécanisme de déchiffrement⁵⁶ qui peut être de nature lexicale, syntaxique ou sémantique. Parfois nous faisons la lecture d'un texte à plusieurs reprises, cette répétition n'est pas fortuite mais vise à faire travailler les ressources de l'oral (intonation, accent, geste, rythme) ; à mémoriser certains énoncés afin de s'en servir en pratiquant la langue.

Restons toujours dans la colonne du « pourquoi ». Cette fois-ci, on lit pour les autres, pour le destinataire selon leurs attentes. Le lecteur agit sur l'auditoire par l'intermédiaire du texte mais il réagit en même temps au texte et aux réactions de l'auditoire à sa propre lecture.

En résumé, on lit pour soi selon les intentions et on lit pour les autres selon leurs attentes.

Enfin, la lecture englobe plusieurs éléments et agit sur plusieurs mécanismes.

II-3 Approche théâtrale en FLE :

Le théâtre « *est l'art de produire des émotions par le rapport actif aux paroles d'une œuvre mise en situation* »⁵⁷ c'est par cette notion de "paroles" et par cette idée de mise en situations" qu'il croise la pédagogie du FLE. Pendant le cours de langue étrangère, l'apprenant reçoit un bagage linguistique censé lui permettre de communiquer dans cette langue étrangère, mais il a rarement l'occasion de mettre en pratique ses acquis en dehors des moments consacrés à l'expression orale. Nous pouvons dire que le théâtre peut être source d'apports considérables dans

⁵⁶ Ibid, p.65.

⁵⁷ PIERRA.G, *Pratique théâtrale et didactique du français langue étrangère*, in Travaux Didactique du FLE, n°36, Montpellier III , 1996, p.31.

un cours de langue étrangère puisqu'il est basé sur l'échange des paroles en situations et non pas sur un savoir passif de la langue. La compétence orale bénéficie particulièrement du travail effectué en classe par les apprenants; cela implique dans la majeure partie des cas un travail de groupe.

Ce travail ne paraît pas évident et spontané. Au contraire il nécessite une mise à part des réflexions didactiques permettant d'exploiter le théâtre au profit d'un apprentissage du FLE : une pédagogie langagière tire de la pratique théâtrale son objectif communicatif.

Nombreux sont ceux qui ont travaillé récemment sur l'approche théâtrale en FLE. Gisèle Pierra, par exemple, son souci porte sur les pistes et les informations possibles les plus riches sur les textes. Ceci pour permettre à un enseignant d'utiliser à bon escient les ressources que peut apporter le théâtre dans l'enseignement d'une langue étrangère.

En fait, selon G. Pierra, le travail théâtral est une création esthétique qui répond à des exigences précises : le rapport sujet apprenant une langue étrangère au langage et à la théâtralité⁵⁸ et la qualité poétique de la spectacularisation par la mise en scène du texte, qui, doit tenir compte des techniques théâtrales indispensables pour que le corps et la voix deviennent souple et libres au sein du texte.

Ces paramètres constituent l'originalité de l'approche théâtrale en FLE que nous éluciderons davantage.

L'approche est basée sur le sujet apprenant qui se lance vers l'inconnu de lui-même à la découverte de soi par les textes afin d'apprendre une langue étrangère au sens propre du mot.

⁵⁸ Ibid, n°38, 1997, p.169.

En somme, Pierra nous explique comment la pratique théâtrale peut servir à l'enseignement et à l'apprentissage du FLE, sans que le produit littéraire perde sa théâtralité ou bien son existence. Nous voulons signaler ici qu'il ne faut pas confondre objectif communicatif est objectif théâtral : le travail théâtral vise en effet la création originale d'actions et de situations non pas spontanées mais inspirées par une œuvre. On doit se référer à un texte parce que seule la pratique du texte peut sensibiliser l'apprenant aux dimensions structurales, phonétiques et prosodiques de la parole, une parole mise en action dans les répliques et les indication scéniques.

Alors, la source mère où on doit puiser pour répondre au processus enseignement apprentissage du FLE est le texte avec ses atouts internes et externes.

II-3-1 Texte théâtral en classe de FLE:

Comme tout support didactique, le texte théâtral peut donner accès à « *l'appropriation de la langue* »⁵⁹. Sa structure permet d'exploiter les composantes de la langue à bon escient par l'intermédiaire de la lecture à haute voix.

En effet, les apprenants sont habitués à la lecture de textes narratifs, et cherchent le plus souvent, à adopter la posture de lecteur correspondant à ce genre de discours, quelque soit le texte qu'ils ont sous les yeux. Or, le texte de théâtre les déroutent parce qu'il n'y a pas de narrateur et qu'il y a des didascalies. Les lire coupe l'élan et par là-même la bonne compréhension du dialogue, ne pas les lire en gêne la compréhension

⁵⁹ PRIEUR.J.M, in *Travaux Didactiques*, Op. Cit. p173.

dans la mesure où certains jeux de scène sont indispensables à cette bonne compréhension.

D'ailleurs, nous avons déjà effectué cette expérience avec les élèves, et pour que chacun joue son rôle convenablement c'est-à-dire associé aux gestes, ils nous demandent l'explication du texte de la scène, phrase par phrase et mot par mot.

A cet égard, nous adaptons une progression linéaire sous forme de séances qui amènent les élèves à lire différemment un texte de théâtre et dans le but que nous visons à atteindre.

Cette progression est vue comme piste d'exploitation permettant aux élèves de visualiser ce qu'ils lisent.

En fait, les séances sont différentes et variées, nous nous intéressons dans cette section à celle qui a une relation avec le texte ; le travail sera établi en séances comme la pièce en acte :

Séance 1 : à dominante écrite

Cette séance n'est qu'une introduction au monde dramatique ; un moment de réflexion qui n'est pas évalué par une note chiffrée. C'est un outil de travail pour l'enseignant par lequel il essaye de faire émerger les représentations à travers l'écrit.

On demande à chaque apprenant ce que le théâtre représente pour lui en leur donnant un début de phrase afin de les influencer le moins possible, il devient encore plus soucieux quand on le couple avec la remise d'un devoir.

A ce moment, la classe devient un atelier d'écriture que l'enseignant doit prendre en considération, afin de connaître le niveau de ses apprenants à l'écrit et le traiter après par des remèdes efficaces.

Séance 2 : à dominante oral

Après avoir découvert leurs compétences à l'écrit, il est temps de dévoiler leurs connaissances pour enrichir le lexique.

Cet exercice permet de prendre en considération le « déjà- là » des élèves. On écrit le mot théâtre sur le tableau et on invite les élèves à donner tous les mots ou expressions qui leur viennent à l'esprit en rapport avec ce mot. L'enseignant distribue la parole, écrit les mots au tableau sans aucun classement et sans aucun commentaire. Dans le deuxième temps, en général, les élèves sont invités à demander des éclaircissements sur la présence d'un terme ; ils se demandent sur le choix du terme et demandent leur sens à ses camarades. Une interaction s'installe dans la classe, les apprenants font coûte que coûte pour montrer leurs compétences langagières en plus, pour défendre leurs points de vue vis à vis du théâtre.

Séance 3 : à dominante vocabulaire

On distribue le texte théâtral ou bien on mentionne la scène sur laquelle nous voulons travailler. Les apprenants lisent silencieusement le texte; on leur demande de souligner les mots difficiles que l'enseignant expliquent après une lecture qu'on appelle idéale de sa part; il précède à une analyse simple d'un texte littéraire tout en mettant le point sur la polysémie du mot théâtre.

Cette séance permet d'enrichir le lexique et de comprendre quelques vocabulaires qui sont spécifiques au texte théâtral.

Séance4 : à dominante orthographe

Les apprenants ont entre les mains le même texte; mais cette fois-ci nous voulons réutiliser le vocabulaire nouvellement acquis.

Le texte se transforme en un texte à « trous » après avoir effacé quelques mots. On leur demande de le compléter sous la dictée.

De ce fait, il y a une imprégnation qui s'est faite, qui leur permet de commettre peu d'erreurs et d'avoir leur attention à porter sur les accords. On peut envisager également de leur demander de mémoriser ces mots avant de faire cet exercice dans le cas d'une classe faible en orthographe.

En somme, ce sont les grands axes qu'on peut exploiter d'un texte théâtral, à cet égard, le champ est très vaste en ce qui concerne les jeux sur les règles grammaticales, la conjugaison...etc.

II-3-2 Techniques théâtrales et acquisition du FLE :

Les méthodologies du FLE sont diverses. Nous essayons de mettre le point sur l'expérience de la pratique théâtrale vue par G .Pierra comme possible outil de didactique du FLE.

Nous avons cité précédemment, comment le texte théâtral peut être exploité et bénéfique pour l'apprentissage du FLE. Ainsi donc ne pouvons nous pas insister sur le fait que énumérer les compétences des lecteurs ne suffit pas mais qu'on doit leurs faire prendre conscience de la nécessité de la représentation.

Le fait de démontrer la spécificité de chaque art (l'art textuel et l'art de la représentation) suppose un investissement tant physique que mental de la part de l'apprenant .Comme il nécessite une disponibilité totale et un caractère de bienveillance de l'enseignant : « *Pour créer une atmosphère où les apprenants se sentent à l'aise, il faut que l'enseignant soit chaleureux, sensible, tolérant, patient et flexible ; qu'il inspire la*

confiance, le respect de soi et des autres et un sentiment d'acceptation ; qu'il ait une personnalité forte et soit une source de stabilité ; comme on le voit, il s'agit de traits de caractère que l'on souhaiterait trouver chez tous les enseignants »⁶⁰.

En d'autres termes, la pratique théâtrale ne va pas de soi. Elle met en exergue toute une méthodologie, susceptible de servir l'intérêt de l'enseignant et de l'apprenant en même temps. Cette méthodologie englobe plusieurs techniques. Et puisque, nous ne pouvons pas les exposer toutes, nous prenons deux qui sont à notre avis principales et qui peuvent réunir les autres techniques.

Dans le cadre de la communication, l'implication de la personne est entière, dans sa complexité physique et psychologique et dans la langue qu'elle parle. Celui qui parle doit concevoir la langue comme un tout. Elle est sonorité, rythme mais aussi regards, gestes, silence, élans, émotions, jeu et créativité.

Nous pensons en effet donc que c'est le théâtre et la répétition d'une pièce qui peut procurer tout cela à travers deux techniques qui sont l'échauffement verbal et l'improvisation.

Ces deux phases complémentaires (échauffement verbal et improvisation) constituent vraiment l'objectif de toute pratique théâtrale.

L'échauffement dit verbale, se fait à l'instar d'une répétition théâtrale. Il répond toujours à un objectif linguistique précis : on travaille sur le rythme et la prononciation ; sur la conjugaison ou sur les réflexes de la répartition.

⁶⁰ P. Bogaards, « *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères* », Col, LAL, Crédif, Hatier/Didier, Paris, 1991, p11

Cet échauffement se pratique en groupe, debout et en cercle pour faire semblant qu'il s'agit d'une scène où il y a des acteurs qui s'entraînent. L'enseignant annonce le commencement de l'activité; il doit intervenir si nécessaire. Son rôle apparaît quand il fait travailler les gestes avec la parole. Il insiste sur les gestes et la physionomie qui accompagnent la parole. Cette technique peut être appliquée même en dehors d'une pièce théâtrale, par exemple dans l'apprentissage des phrases complexes ou pour faire l'intonation des différentes phrases interrogatives, exclamatives...etc.

La gestuelle peut être une solution dans le cas d'un blocage devant une lecture correcte d'une phrase interrogative.

N'importe quel stéréotype de l'oral, peut être travaillé de cette manière afin de surmonter l'appréhension de « faire des fautes ».

La technique de l'improvisation est un exercice qui vient en deuxième lieu ; ce moment de jeu et de détente est aussi un outil pédagogique efficace qui renforce ce que nous avons dit à propos de l'échauffement verbale ; il s'agit d'entrer dans « l'acte de parler » avec plus d'assurance.

C'est un travail sur l'aisance et l'assurance dans l'expression, c'est la raison pour laquelle l'enseignant se charge d'expliquer aux apprenants de garder en tête qu'on improvise pour pratiquer la langue et non pas pour faire une performance d'acteur ; c'est-à-dire, l'aisance a pour objectif la pratique de la langue et non pas la construction d'une performance d'acteur.

A cet égard, l'apprenant entre dans le jeu à l'improviste « *il ne dit pas de quoi il parle, il parle .il ne sur joue pas, il joue .il n'illustre pas une situation, il la réalise* ». ⁶¹

Dans cette perspective, le premier avantage de l'improvisation consiste à libérer l'apprenant de ses réticences à s'exprimer, à jouer avec sa voix et son corps.

Le deuxième avantage c'est d'explorer ses lacunes et les combler.

En somme, ce sont les grands axes de la pratique orale et théâtrale qui traitent principalement les frustrations d'un apprenant dont les possibilités langagières sont réduites. L'Apprenant s'habitue à prendre le risque de parler, prend progressivement confiance en lui-même ; afin de s'exprimer totalement en langue étrangère et de progresser finalement dans son acquisition.

⁶¹ THIEBAUT.N, in *Travaux Didactiques*, Op.Cit.p213.

Deuxième partie :

**Théâtralité et
didactisation**

CHAPITRE I :
Le statut du théâtre dans
l'enseignement algérien

Introduction :

Dans ce chapitre de la partie pratique, nous voulons dévoiler la réalité du théâtre en Algérie et de voir son exploitation dans les manuels et les programmes ; que se soit au niveau du lycée ou bien à l'université, nous avons la phase pré universitaire, l'autre est universitaire ; ces deux phases peuvent bien répondre à notre démarche.

I-1 Théâtre contemporain et son statut en Algérie :

Que dire du théâtre purement algérien, si ce n'est que celui-ci côtoie timidement le genre romanesque Il est un genre qui n'a pas une notoriété suffisante pour lui permettre de percer dans un contexte colonial qui ne laisse l'expression suivre son cour au même percer dans la société algérienne colonisée, qui n'est pas prédisposée à aller voir des pièces au risque d'être mal considéré par les traditionalistes.

Toutefois, quel que soit les entravent du théâtre, celui-ci existe et a existé avec les premières pièces de Ksentini, Bechtarzi, Allalou. Celui-ci s'inspire essentiellement de la tradition orale, malgré son ouverture vers une certaine imitation européenne.

Ainsi, de nombreux thèmes et des personnages puisés dans le fond populaire se trouvaient réinvestis dans les écrits des écrivains algériens tels que Kateb Yacine qui articula la structure narrative autour du personnage de Djeha (devenu Nuages de Fumée ou Moh Zitoun) qui dénonçait la malhonnêteté des Muftis, la cupidité de certains Cadis et des Riches, l'hypocrisie et les travers de la société.

Cette association syncrétique de deux formes apparemment antithétique, marquait la représentation artistique et littéraire algérienne.

De ce fait, il donnait naissance à une autre théâtralité, à une autre forme de théâtre mariant « tradition » et « modernité ». Saadeddine expliquait ainsi l'apport de la « tradition orale » au théâtre en Algérie : « *L'histoire à laquelle puisent les auteurs algérois est constituée de récits merveilleux et légendes dorées, transmises depuis des siècles de bouche à oreille. Non pas des textes. Cette particularité tient sans doute au caractère purement populaire du théâtre algérois (qui est un théâtre comique) dont les auteurs ne sont pas des érudits.(...) Les œuvres algérois ne sont pas des reconstitutions car les auteurs puisent toujours leurs sources dans le fond commun que le peuple a constitué de la civilisation et de l'histoire arabe.* »¹.

Les signes culturels populaires sont annonciateurs d'une sorte d'épopée et d'une remise en question du langage conventionnel. Deux modes de représentation se mêlent et fabriquent une image syncrétique qui parfois met face à face deux systèmes de signes singuliers mais qui finissent par contribuer à la mise en œuvre du sens global et à la définition du discours global.

Par ailleurs, il faut souligner que certaines pièces qui sont jouées en Algérie étaient destinées à un public ayant suivi sa fonction dans les universités d'El Machrek ou de Tunisie.

Donc, mêmes les pièces qui sont adaptées des pièces françaises sont jouées dans un arabe littéraire, ce qui éloigne d'avantage cette pratique du grand public.

¹ CHENNIKI.A, *Théâtre algérien, itinéraires et tendances*, Thèse de Doctorat, 1993, p.77.

Toutefois, d'autres pièces sont jouées en arabe dialectal en prenant une thématique puisée dans la tradition arabe et au centre la figure emblématique de « Djeha ».

En exploitant les figures de Djeha, le théâtre algérien, en apparence non politisé, envoie des clins d'oeils à public à qui pèse le poids de la colonisation.

Aussi, dans sa préface à l'ouvrage de Allalou (*l'aurore du théâtre algérien*) le sociologue Abdelkader Djeghloul écrit : « Avec Djeha, la culture cesse d'être un acte normatif pour devenir spectacle. Au sérieux d'une éloquence mal à l'aise dans son habit occidental ou machrekin, il substitue le rire. Jeux des acteurs mais jeux de mots. Langue arabe remise au travail, disant à nouveau le réel vécu à partir de la mise en œuvre de plusieurs niveaux de langue. Langue populaire certes, mais non pas langue vulgaire »²

Une pièce en trois actes et quatre tableaux, elle est inspirée du *Malade Imaginaire* et du *Médecin malgré lui* de Molière. Arlette Roth était la première étudiante qui avait préparé une thèse de Doctorat sur le théâtre algérien affirme que cette pièce a constitué un tournant capital dans l'histoire de l'art scénique en Algérie. Elle écrit : « [...] Deux comédiens, Allalou et Dahmoune, eurent l'idée de mettre en scène les facéties de Djeha. Ce fut une triple innovation : dans les genres, dans les thèmes, dans la langue. Les premières pièces jouées en arabe dialectal avaient développé des thèses sociales et développé de nobles sujets tels le patriotisme. Djeha était une grande farce en arabe dialectal. [...] elle remporta un vif succès et connut quelques représentations supplémentaires. »³

² DJEGHLOUL.A, *L'aurore du théâtre algérien*, Cahier du CDSH, Oran, 1982, p.3.

³ Op. Cit., p.25.

En évoquant les aventures de Djeha, nous ne tardons pas de faire allusion à la pièce de Kateb Yacine *Le Cercle des Représailles* sur laquelle nous allons mener notre enquête écrite et verbale. Nous trouvons que Kateb fut l'un des écrivains qui employa le personnage de Djeha dans ses écrits

Ainsi, Djeha est présent dans son texte satirique *La Poudre d'intelligence*, représenté par Nuage de Fumée publié en 1959 et dans toute ses pièces écrites après l'indépendance (*Mohammed prend ta valise ; La guerre de deux mille ans ; Palestine trahie ; Le roi de l'ouest*).

Ce théâtre dont nous venons donc de parler est semblable pour nous aux Sketchs. D'ailleurs, même de nos jours, nous voyons que parfois quelques pièces, que ce soit de Allalou, de Bechtarzi sont diffusées par l'ENTV (Entreprise Nationale de Télé-Visuelle).

Or, le jeune public algérien d'aujourd'hui ne s'y intéresse pas du tout vu le centre de préoccupation et l'appartenance de ces pièces à une époque où le développement des techniques scéniques est très développé en Europe mais demeure réducteur chez les comédiens de cette époque.

Par contre, si nous observons la période de 1945, 1962, le théâtre devient. Après l'indépendance, il suit les préoccupations de l'actualité. Et il rend compte de multiples paradoxes vécus par la société algérienne.

Ainsi, pour ce qui est de son avenir, nous reprendrons un entretien qui a été réalisé par Nadjet Khadda avec Ziani-Chérif Ayad un comédien, réalisateur et directeur du théâtre national Algérien il envisage le théâtre de demain : « *Le théâtre algérien a besoin d'une vraie refondation des institutions.[...] L'état actuel de notre théâtre nécessite une réflexion sur plusieurs axes [...] il faudra réfléchir sur le*

statut de l'artiste, réfléchir à la façon de professionnaliser et de sécuriser les métiers du théâtre par d'autres forme que la fonctionnarisation. [...] il faudra une formation sérieuse pour tous les métiers de la scène : éclairage, son, décors, costumes D'autre part, tout le personnel actuel des différents théâtres devra être recyclé pour intégrer les données nouvelles de la scénographie"»⁴.

Cependant avec les années 1970, ont vu naître une contestation sociale et paradoxale de la société.

D'autres dramaturges se feront connaître avec leurs pièces. Nous citerons Slimane Benaïssa avec *Boualem Zid elGuedam*

Certains écrivains comme Mohammed Dib, Assia Djebar sont des romanciers mais aussi des dramaturges.

Quelque soit ce qui a été dit , par des hommes de terrain le théâtre algérien, qu'il soit formel ou informel, est un théâtre « d'occasion » qui se joue à des moments bien précis.

Mais, si nous avons à juger son statut par rapport au public algérien, nous dirons qu'il perce certes, mais avec « timidité », car nous pensons qu'indépendamment des grandes villes : Annaba ; Sidi Belabes, Alger ; Oran, le public n'est pas prédisposé à se déplacer vers de nombreux théâtres, d'ailleurs qui ont fermé leur porte du fait qu'ils ne produisent plus partout.

Après la décennie noire nous citerons à titre d'exemple le théâtre de Médéa qui a fermé ses portes et retransformer vers d'autres activités.

Le théâtre de Médéa est à l'instar, de la majorité des locaux aménagés autrefois pour cette pratique mais. Qui ont fermés leur porte vu d'autres paramètres tel que la violence.

⁴ Cité dans revue, *Europe littéraire Algérie littérature et Arts*, 2003, p.128.

Nous n'irons tout de même pas jusqu'à dire que le public algérien n'est pas éduqué dans le sens de la réception théâtrale. Il faut voir les salles dans la capitale lors de la représentation de *Rak khuya wana chkoun* jouée par *Sonia* à la salle Mouggar, pour ne citer que cet exemple.

Seulement, il est à remarquer, que le jeune public né dans l'années80-90 déserte partiellement si ce n'est totalement les salles de théâtre. A l'ère du numérique, des chaînes T.P.S ou canal, la jeune génération préfère voir un film d'action qui fait vibrer leur sensibilité qu'assister à une pièce qui traite le malheur ou une thématique sociale des plus contraignante.

Est-ce pour cette raison que les nouveaux manuels ne les prennent pas en considération ? Est-ce pour le caractère idéologique que les pièces théâtrales sont dépossédées de l'outil didactique le plus proche d'eux ? Nous pensons qu'il est temps que le théâtre, avec des séquences à choisir par les didacticiens et les pédagogues, doit regagner et les manuels scolaires et d'autres zones d'activités.

Ceci n'est qu'un enrichissement qui est double ; d'abord, le théâtre d'expression française peut avoir des vertus didactiques tel que la communication orale.

D'autre part, il peut éduquer les générations à l'amour du théâtre qui reste même dans notre pays une pratique « bourgeoise ».

I-2 Phase pré universitaire :

Dans l'espoir de rencontrer le théâtre dans le programme pré universitaire, nous avons jeté un coup d'œil sur tous les manuels scolaires que ce soit le nouveau ou l'ancien.

En ce qui concerne l'ancien programme, nous avons trouvé au niveau du lycée, que le théâtre est conçu dans ses aspects linguistiques, quand nous disons «théâtre », il ne s'agit pas d'une exploitation au sens propre du mot, mais la présence du théâtre est très limitée ; un seul extrait est présent dans le manuel dans le but d'expliquer le style direct et le style indirect.

L'enseignant ne s'intéresse guère à cet extrait en tant que production littéraire spécifique mais il est vu comme un simple texte qui peut répondre aux besoins linguistiques de la langue : les formes du discours, conjugaison des verbes..

Au secondaire, l'accent se met de plus en plus sur le récit, sa forme, ses fonctions, tous les textes supports sont des contes.

Pour ce qui est du nouveau programme, l'inexistence d'un extrait d'une pièce théâtrale est quasi- totale.

I-3 Phase universitaire : le théâtre conçu dans ses aspects historique. :

Le théâtre, dans le cursus universitaire, existe. Cette affirmation nous est permise dans le sens où, selon le programme (nous officiel) disponible au niveau du département des langues étrangères de Ouargla, celui-ci se doit d'être enseigné- seulement .Ce que nous trouvons d'ailleurs fâcheux, c'est l'inexistence quasi-total d'un axe qui traite le théâtre algérien en tant que tel.

Le théâtre qui est plutôt pris en considération et qui est enseigné c'est le « théâtre universel ». Nous entendons par théâtre universel, le théâtre

du XVII, XIX et XX éme siècle et qui est enseigné, hormis les universités algériennes, dans les université du monde à savoir la France, le Canada, les pays d'Afrique Sud- saharienne pour ne citer que cela.

Ainsi, certains modules prennent en charge l'enseignement du théâtre. Et en première année universitaire licence français, le module de « Textes et Histoires », décrète l'enseignement des mouvements et courants littéraires.

L'enseignement se faisant, il est impératif donc de parler du courant classique. Certes, le choix des pièces étudiées est laissé à la discrétion des enseignants mais les pièces les plus abordées sont : *le Cid* de Corneille ; *Phèdre, Iphigénie* de Racine ; *Amphitryon, Tartuffe* de Molière. Leur analyse mettra essentiellement l'accent sur la tragédie, la comédie, le drame. Pour ce qui est de tragique, il est impératif de traiter la codification de la tragédie qui a eu lieu au XVII ème siècle et avec elle les règles de trois unités (action, temps, lieu, les cinq actes), De même, l'accent se doit d'être mis sur les personnages et leurs spécificités. En effet, les personnages mis en scène, dans le théâtre classique, doivent appartenir à un rang élevé, et doivent être confrontés à un destin exceptionnel qui les mènera vert la mort tragique. Ce qui éveillera chez le spectateur la crainte et la pitié par le recours aux fonctions du théâtre de cette époque à savoir l'identification et la *catharsis*. La tragédie, dans son processus d'enseignabilité, se doit d'être confronté à la comédie. Celle-ci, contrairement à la première, met l'accent sur la fin euphorique de l'histoire d'un héros issu d'un milieu modeste ou moyen.. L'enseignant, lors dans l'exécution de sa tâche, il doit mettre en évidence le caractère de la comédie à savoir le *rire* qui est suscité chez le spectateur, à travers le lexique ou les actions les plus grossières.

Quant au drame, celui-ci fait appel à la fois à la comédie et à la tragédie.

L'enseignement du drame marquera en effet, l'évolution du genre théâtral pour parler du drame bourgeois (XVII^e siècles avec Diderot, Beaumarchais) et du drame romantique au XIX^e S avec *la Préface* d'Hernani et de *Cromwell* de Victor Hugo.

Ainsi, l'enseignement traitera des concepts très importants sur le plan analytique comme celui de « l'éclatement des genres » au XIX^e qui conduira le théâtre français à marquer un tournant et à anticiper sur le théâtre du XX^e s.

Ainsi, le déroulement du théâtre dans sa dynamique diachronique s'achèvera avec le drame romantique pour le reprendre en troisième année dans les deux modules de : « Textes et Histoires III » et « théâtre ».

Cependant, avec le module de T.H3, le théâtre sera abordé dans sa dynamique diachronique.

Ainsi, l'enseignant pourra marquer la transition entre le drame romantique et le théâtre surréaliste par l'étude de la pièce de *Ubu Roi* d'Alfred Jarry. Cette pièce est d'autant plus importante, à notre sens, puisqu'elle annoncera le théâtre surréaliste et repensera tout le théâtre avec sa thématique, ses personnages, sa mise en scène,...

De même, l'enseignant, en abordant le théâtre surréaliste doit analyser les pièces des dramaturges les plus illustrés tel Ionesco avec *La Cantatrice Chauve*, *Le Rhinocéros* ; Anouilh avec *Antigone*, Samuel Beckett avec *En Attendant Godot*.

Dans ces pièces, l'enseignant insistera sur « l'anti-théâtralité » puisqu'elles remettent en cause la notion du « Communicabilité » qui est l'essence même du théâtre. Là, il pourra aussi faire un parallèle avec le théâtre antique et souligner l'intertextualité entre eux. Il pourra

éventuellement prendre deux pièces pour mettre en évidence ce concept théorique en prenant deux pièces bien précises tel *Antigone* d'Anouilh et *Antigone* de Sophocle ou même choisi un autre corpus : la pièce *La Guerre de Troie* n'aura pas lieu de Jean Giraudoux et la pièce *Andromaque* d'Euripide

Pour ce qui est du module de « théâtre », l'enseignant abordera la technicité et les modalités de la mise en scène dans des pièces bien précises. Il pourra mettre éventuellement l'accent sur le rôle des didascalies en insistant sur leurs valeurs informationnelles à savoir les noms des personnages, indication du lieu, de l'action, marques de division du texte, les indications scéniques...

Il est à noter que dans le théâtre classique, les didascalies ont une place réduite, c'est surtout dans le théâtre moderne qu'elles ont pris de l'importance. Force est de dire alors que dans ce module en particulier, le travail se fera sur le théâtre moderne. Ainsi, si le travail se fait sur théâtre moderne, les tâches à réaliser sont à la fois multiples et d'ordres critique et analytique. Et il doit insister sur un certains nombres de points que nous jugeons nécessaires et pertinents :

D'abord sur le plan de l'histoire, dans le passé, le théâtre sert à raconter une histoire qui mimait une action. Mais depuis, le début du siècle, celle-ci s'est fragmentée en laissant place à un sujet qui se réduit à l'état de squelette.

Ainsi, dans *En Attendant Godot* ou *La Cantatrice Chauve* ; il n'y a pas d'histoire réelle. Cette absence de sujet rend compte d' « une crise du sujet » qui est le résultat d'un contexte socio-historique désastreux. Les dramaturges confrontés à la complexité du réel, à son absurdité, reflète cela à leur manière. En effet, la réalité dépasse toute fiction et échappe à toute acception objective. Le fait de raconter c'est croire à un sens, mais, hélas rien ne s'en dégage. Même le langage a perdu sa

signification de communication, la parole échappe au locuteur. La conception du langage a alors changé. Le langage n'est ni le reflet d'une pensée logique, ni d'une pensée extralinguistique.

Donc, le théâtre n'offre pas à lire car il ne « dit » pas mais il « répond » et reçoit des sens ; même la conception du personnage a changé. Le personnage est relégué au rang d'accessoires, il est dépossédé de son nom, il se résume à un numéro, ou à une fonction, « elle, » « il », deux de Ionesco ou *N° des Paradies* d'Adamov, ou encore à des relations commerciales « *le dealer* », le « *client* » dans *la solitude des corps* de Koltès

Pour ce qui est de l'évolution du langage, l'enseignant développera l'idée que le langage dramatique s'est modifié. Avant, le théâtre se confondait avec la belle langue, un « langage noble », cela est dû à la confiance que l'humanité a du « mot », il signifie tout et en dévoile. Le théâtre moderne est devenu une « tragédie du langage ». Ainsi, dans la *Cantatrice Chauve* nous remarquons l'ambiguïté de la parole, son incompatibilité. Prenons par exemple cet extrait :

Mary : « pourquoi êtes- vous venu si tard !

Vous n'êtes pas polis il faut venir à l'heure, compris ?

Asseyez –vous quand même, et attendez maintenant »

Le langage s'est automatisé et exprime la dérision des êtres. Le théâtre montre et dit l'incompréhensible. A la manière se substitue « l'être là », a la représentation, la présentation au théâtre de la belle langue, le travail sur la langue.

Le langage rend compte de la banalité de la communication, tellement elle est difficile ou même impossible. Les personnages parlent pour ne rien dire ou pour exprimer la peur et l'angoisse du « silence » et de l'incommunicabilité. L'incommunicabilité verbale est soutenue aussi par celle du corps qui passe par le corps réel du comédien. Ainsi,

Adamov exprime l'impossible harmonie des personnages par leurs pas de danse en retard ou en avance sur la musique. Et là, les exemples ne sont qu'une sorte d'illustration de notre pensée sur ce que nous estimons être faisable dans le contexte universitaire.

Le temps et l'espace doivent aussi être un des points culminant que l'enseignant doit développer sur le plan pratique. Il doit montrer cette « déconstruction » du temps qui depuis Bergson et Proust nous conduit vers une nouvelle connaissance où le temps vécu ne correspond pas au temps mesuré. A titre d'exemple, il travaillera la pièce *La cantatrice Chauve* de Ionesco qui commence dès son début par ce phénomène « *un long moment de silence anglais, la pendule anglaise frappe dix-sept coups anglais...* ».

Par ailleurs, avant de conclure, nous remarquons que les modules cités brillent, dans la réalisation des tâches pédagogiques, par l'absence quasi-totale du théâtre algérien. Toutefois, celui-ci pourra être envisagé dans d'autres modules comme Textes et Histoire II où traite essentiellement les littératures de Tiers monde, ou encore dans le module de Littérature Maghrébine.

Cependant, jusqu'à nos jours, et là nous sommes aussi catégoriques, aucune pièce de théâtre algérienne n'est étudiée au sein de notre université. Pourtant, ce ne sont pas les pièces qui manquent. Nous émettrons peut être une toute petite exception des pièces de Kateb Yacine regroupées dans *le Cercle des Représailles* à savoir, *la Poudre d'intelligence* ou encore *Le Cadavre encerclé* évoqué et non étudiées. Certes, la production théâtrale n'est pas aussi consistante en Algérie si nous la comparons à celle produite en France, mais il n'en demeure pas moins que le théâtre est là formel ou informel ; tel n'est pas la question.

Là encore, nous dirons que nous n'avons pas le droit de comparer le théâtre algérien qui a vu le jour en Algérie avec les pièces étrangères vers les années vingt au théâtre français qui a fleuri pendant le siècle classique, XIX s et au XX s ; du moins jusqu'aux années 50.

De nos jours, même en France, la production théâtrale est aussi timide qu'en Algérie.

Par conséquent, même dans les universités françaises, on se penche plutôt vers la production antérieure. Or, cela n'excuse à aucun cas l'inexploitation du théâtre algérien dans le cursus universitaire.

Ainsi, pour mettre fin à ce chapitre qui est très épineux pour nous, puisque rien ne légitime ces informations, nous tenons à conseiller ou plutôt à émettre une remarque -du moment que nous ne sommes pas en position de conseillé. Celle-ci consiste à dire aux enseignants que quelque soit le module assuré parmi ceux cités, il est impératif à nos yeux qu'il y ait concertation entre eux, ne serait- ce pour éviter les redondances et donc aboutir à un enseignement diversifié et performant ayant accès à la fois à la littérature mondiale et à la littérature nationale algérienne via sa composante : le théâtre.

De même, pour aboutir à des résultats satisfaisants, la coordination est de rigueur entre enseignants - ce n'est pas par souci de parrainage, loin de nous cette idée- mais seulement que certains impératifs du terrain le demande et l'exige même.

L'absence du programme officiel signé par la tutelle est l'une des causes suffisantes pour cela. Vous pouvez me contredire sur ce point et me dire que c'est absurde que le ministère concerné impose un programme spécifique à ce niveau de l'enseignement supposé développé, l'esprit d'analyse, de critique et de synthèse. Or ; nous pensons le contraire, d'autres paramètres font que cela doit se faire et d'urgence car nous constatons que l'université algérienne est sinistrée.

Rappelons le, notre but n'est pas de faire un procès de l'enseignement supérieur en Algérie ; mais chemin faisant, nous avons voulu, là insister sur la nécessité de la coordination entre toutes les « fractions » universitaires, sensibiliser la tutelle sur l'importance de la constitution d'un projet interne à l'université qui contribuera à son tour au renforcement et à la solidification du projet de société ; même si cela se fait via un paramètre très insignifiant qui est le théâtre.

Enfin, nous tenons à reconnaître que la majorité des informations citées dans cette partie du chapitre est basée sur notre expérience personnelle d'étudiante à l'université de Ouargla ainsi, que sur l'expérience professionnelle de certains enseignants dont nous nous abstenons de citer les noms.

CHAPITRE II :
Pour une didactisation du théâtre
en FLE

Introduction :

Dans ce chapitre, nous répondrons directement à notre problématique, nous accédons à la didactisation du théâtre tout en exploitant les techniques dites théâtrales (langage du corps). Nous définissons également l'espace classe, dans la progression pédagogique dont le but de préparer le terrain, ensuite nous décrivons de déroulement de l'expérience.

II-1 Progression pédagogique :

En choisissant le sujet de mon mémoire, nous nous sommes interrogés sur la démarche suivie dans la partie pratique : comment peut-on passer à la mise en pratique des techniques théâtrales en classe de F L E ?

En fait, la réalisation de ce projet avec les apprenants demande une description des pôles, qui peuvent contribuer à l'élaboration de cette expérience pédagogique : c'est-à-dire la représentation,

Il s'agit dans un premier temps, de s'interroger sur le choix de la scène (l'œuvre) exploitée en classe de FLE en tant que support.

En effet, on doit réfléchir sur les motivations qui conduisent à telle œuvre et non pas à une autre, pour déterminer toutes les raisons qui ont contribué à ce choix et éviter des choix obscurs.

Dans un deuxième temps, on essaye de voir la place de la classe dans le choix de la séquence; il se détermine dans deux éléments : le niveau visé et les besoins de la classe.

Dans un troisième temps, nous nous intéressons au savoir enseigné : comment peut-on aborder le texte de théâtre en tant que support écrit destiné à la représentation ?

Ce sont, les trois pôles du triangle pédagogique existant dans tout processus : enseignement/ apprentissage

II-1-1 Les motivations du professeur :

Ainsi, la motivation personnelle du professeur est un élément fondamental qui ne doit pas occulter les autres facteurs. Il faut se méfier de ses élans, envers une œuvre ou de ses propres répulsions car si l'enseignant choisit la séquence, tout en éprouvant sa sympathie particulière, il tombe dans le piège de désintéressement de ses apprenants ; il construit son cours pour lui et non pour ses élèves.

Son enthousiasme doit être souvent à l'origine de celui de l'élève.

A cet égard, nous nous impliquons dans le choix de la scène selon les besoins des apprenants et non pas selon nos besoins personnels.

Pour arriver à le faire, nous essayons d'imiter le médecin dans son cabinet de travail : comment il se comporte avec ses patients, pour que leur santé s'établisse, le choix de la séquence se fait après avoir diagnostiqué les symptômes de la non acquisition de l'apprenant en langue étrangère : où résident ses difficultés ? , Comment les détecter ? Quel remède lui conseillé vu comme efficace ?

II-1-2 Le projet de classe :

2-1 Le niveau visé :

Tout projet n'a d'intérêt que s'il est adapté aux besoins des élèves. Il ne s'agit pas de faire correspondre absolument le niveau des cours avec celui des élèves, mais il faut le rechercher à travers des exercices .On fait tendre les apprenants vers une activité difficile qui soutient leur attention.

Nous devons prendre garde à rester dans le champ de leurs préoccupations en évitant deux écueils : d'une part, perdre leur intérêt par la trop grande évidence ou la simplicité du travail ; d'autre part, ne jamais réussir à éveiller leur intérêt par un projet très lointain de

leurs préoccupations. Il s'agit donc de rester en relation avec leurs centres d'intérêt tout en gardant des objectifs élevés.

2-1 Les besoins et les moyens de la classe :

Le projet de la classe ne peut donc se mettre en place qu'en fonction de la classe concernée. Il faut alors déterminer un certain nombre de critères qui vont justifier les choix de l'année : Quel est le niveau des élèves à l'oral, à l'écrit, Pour la compétence linguistique ? Pour l'analyse d'un texte ? Quelle est leur culture ? Quelle est leur origine scolaire ? Quelles œuvres ont-ils étudiées ? Quels outils savent – ils utiliser ? Quelles sont leurs ambitions par rapport au français ?... Tous ces renseignements ne sont pas donnés au professeur en début d'année ni à travers une seule activité. Divers moyens existent pour être à même de connaître suffisamment les apprenants :

Tout d'abord, on lance le rythme de travail, on donne le programme dans le but de dessiner les contours de la classe, pour voir leur motivation et leur intention.

En second lieu, tous les autres renseignements sur les élèves viennent de leur pratique : dans le moment d'une interrogation orale, pour juger leur expression, ou bien lors des questions qu'ils se posent face à un texte.

Durant toute l'année, la connaissance des compétences des apprenants, ainsi de celles de leurs ambitions devient de plus en plus clair. Pour nous, Il s'agissait donc, d'une classe de Terminal Lettre ayant un but commun; cependant ils n'avaient pas le même passé en français, ni les mêmes intérêts pour la matière ni les mêmes compétences.

Certains ne savaient pas construire un texte en français, ni une phrase correcte du point de vue de la langue.

Certains autres ne s'expriment pas du tout à l'oral. En ce qui concerne le théâtre, la moitié d'entre eux ne connaît le mot théâtre qu'en tant un

lieu où se pratique un jeu, et où on est comme spectateur. Leurs connaissances sur ce genre sont maigres et très superficielles : ils connaissent l'histoire de la pièce qu'ils ont suivie, tout cela en arabe, dans leur langue maternelle.

2-3 Pourquoi choisir cette scène ?

En fait, le choix de la scène de «Marchand et Nuage de Fumée » n'a pas été choisi à l'aveuglette mais d'après la motivation de la classe ; une scène comique et courte de Kateb Yacine convient, avec une classe d'élèves qui ne lisent pas et aiment ce qui est comique, dans le but de se distraire et de changer l'air de l'étude, avec ses obligations.

La plupart avait l'habitude de lire tout texte de façon naïve et de tout prendre au pied de la lettre, persuadée que le sens est évident.

II-1-3 Comment entrer dans le texte de théâtre ?

Il ne s'agit pas dans un premier temps de définir ce qui est analysable dans un texte de théâtre, et quels sont les outils dont on dispose pour cela.

Anne Ubersfeld explique dans «Lire le théâtre » que la richesse de cet art est qu'il peut être compris même de ceux qui n'ont pas tous les codes : notre rôle consiste à jouer alors précisément sur cette diversité de réception et de compréhension, et à approfondir la sensibilité de chacun tout en leur donnant les moyens de l'exprimer.

En plus, nous pouvons travailler sur d'autres axes du texte : l'espace et le temps comme nous pouvons aussi travailler sur la dichotomie entre la scène et la salle, sur les didascalies, l'unité de temps et de lieu, nous pouvons aussi étudier les objets à travers la place du corps, du décor et des accessoires ou bien à travers l'étude de leur fonction.

Enfin, il est fructueux de mettre en relation l'étude des personnages et celle de leur discours, en utilisant en particulier le modèle de Grimas ou les fonctions de Jakobson qui fournissent un cadre à l'étude des

prises de parole par les personnages en déterminant le rôle de chacune. Alors, il faut faciliter aux apprenants comment réinvestir ces outils dans le texte de théâtre et à bon escient.

II-2 Déroulement de l'expérience pédagogique :

Après avoir passé en revue le statut du théâtre dans l'enseignement algérien, nous pouvons dire que le théâtre n'a été conçu que comme un genre littéraire, plus précisément un art textuel, dont l'exploitation est limitée : il répond à des besoins linguistiques et historiques ; il n'est pas vu dans sa globalité, dans ses différentes dimensions : esthétiques ainsi que langagières ; Ces dernières sont la visée même de tout apprentissage d'une langue étrangère car il ne suffit pas de connaître seulement les aspects linguistiques et historiques d'un genre, mais il faut aussi s'en servir.

C'est la raison pour laquelle nous avons fait l'option dans ce chapitre de décrire en quelque sorte l'expérience pédagogique menée avec les apprenants dans le but de concevoir le support théâtral dans sa dimension langagière, et de stimuler un espace de créativité chez les apprenants en faisant jouer des petits dialogues théâtraux.

L'expérience a eu lieu dans notre région, au sud où la pratique d'une langue étrangère ne se fait pas en dehors de la classe. Chez nous le français garde son propre statut en tant que langue étrangère ; le mot « étranger » reste un terme réservé ou attribué au français, une bouée de sauvetage pour ceux à qui nous reprochons la non- pratique de la langue.

En effet, l'expérience s'est déroulée en classe avec des lycéens en dehors de leur programme préétabli. Les premières séances furent une préparation qui a permis de créer un climat de confiance et de désinhibitions indispensables à la libération de l'expression ; une phase préparatoire pour avoir accès au monde dramatique.

A cet égard, nous avons donné un aperçu sur la spécificité du texte théâtral pour que l'apprenant puisse déceler l'esthétique et les atouts de cette production littéraire.

Après avoir mis, les apprenants sur la scène théâtrale, nous avons écrit le mot théâtre sur le tableau pour demander ensuite au groupe d'apprenants ce que le théâtre signifie pour eux. Le but que nous voulons à atteindre ici était : en premier lieu : ouvrir un débat sur ce terme, susciter une discussion entre les partenaires pour mieux se connaître.

En second lieu, vérifier leurs connaissances en théâtre.

En ce qui concerne la vérification des connaissances, il a fallu essayer de la rendre aussi interactive que possible. Cela nécessite un effort de la part de l'enseignant. Pour avoir les outils qui répondraient graduellement au gré des besoins du groupe. Ces outils en général, peuvent être sous forme d'affiches, d'images publicitaires incitant à parler en toute spontanéité.

Face à cette fluidité de l'expression, l'enseignant s'efface devant la parole des apprenants, il provoque seulement la discussion dans le groupe, nous orientons et dirigeons le débat. Ceci permet à l'enseignant de mieux gérer sa classe, de dessiner l'espace de la classe qui se définit par un type de communication, un mode de parole dû à l'écoute mutuelle :

- 1-Respect de l'autre et donc de ses mots aussi rares soient-ils.
- 2-Une parole toujours en construction, une parole construite en commun..
- 3-Une parole discrète mais précise, qui ne se renie pas
- 4-Une parole qui incite à la confiance : dire ce que l'on fait, faire ce que l'on dit.

L'idéal dans ce mode de parole est de trouver un rythme propre à

l'identité du groupe.

Autrement dit, l'apprenant ne doit pas concevoir les mots de l'enseignant en tant que parole divine, mais ils restent une référence sur lesquels il construit ses propres mots donc sa propre parole.

En effet, notre présence nous semble vécue comme une donnée incontournable dans la mesure où nous devons être crédible. Alors, il faut que l'enseignant donne l'impression que par ses déplacements au sein du groupe il se met à l'écoute de l'autre et dessine par là un espace de classe. Lors des phases de vérification de connaissances, la place qu'il occupe dans la classe lui permet de solliciter tel ou tel, de cadrer le groupe, de favoriser l'écoute. Ses mouvements doivent être perçus comme utiles au groupe, nécessaires, constructifs.

En somme, la présence de l'enseignant, la gestuelle linguistique adaptée au contexte du groupe, parole respectueuse et respectée sont quelques pistes qui permettent la création d'un espace classe aussi fragile soit-il.

Après avoir préparé l'espace de la classe, les apprenants sont prêts à recevoir tout ce que leur maître donne, nous franchissons le seuil de la salle avec confiance et nous y travaillons de manière empirique, nous trouvons toujours même souvent une réponse satisfaisante. C'est à ce moment que nous avons évoqué dans la première partie, plus précisément dans le deuxième chapitre.

Il nous semble intéressant de signaler que le texte théâtral choisi est un extrait de la pièce de Kateb Yacine « *Le cercle des représailles* », ce choix n'est pas fortuit.

D'ailleurs, la scène est tirée d'une comédie, d'une farce intitulée « *la poudre d'intelligence* ». Au cours des discussions nous remarquons que les apprenants ont un penchant vers la comédie, pour eux il ne s'agit pas d'entrer dans les obligations de l'apprentissage mais c'est un

moment de distraction, de détente et de plaisir.

En outre, ils ont tendance à sous estimer les productions littéraires algériennes, ils nient complètement l'existence du théâtre en Algérie par ignorance, seuls les français et les anglais produisent des films et seuls les égyptiens jouent des pièces théâtrales.

Ils sont arrivés même à dire que les algériens n'ont jamais écrit une pièce théâtrale pour qu'ils puissent la représenter sur scène.

Cette situation critique du théâtre algérien vis-à-vis les apprenants, nous oblige de consacrer une séance dans laquelle nous expliquons à nos élèves la réalité du théâtre en leur faisant connaître les précurseurs et les écrivains phares de ce genre littéraire avant même de distribuer et faire la lecture et l'interprétation du texte choisi.

Dans le but d'arriver à une représentation de la scène, nous avons passé par plusieurs phases qui sont divisées ainsi :

II-2-1 Sensibilisation au texte :

Dans cette phase, nous parlons de l'écrivain du texte choisi comme support, afin de situer la scène dans la pièce et pour ne pas perdre le temps de la lire toute entière, ensuite les apprenants-acteur se préparent moralement quand ils découvrent les personnages.

A ce moment, ils comprennent le sens de la pièce, font la distinction entre leurs personnes et les personnages de Kateb Yacine.

Nous commençons par dire que le nom le plus prestigieux du théâtre algérien des années 50, est celui d'un auteur francophone, il s'agit de Kateb Yacine.

Le théâtre a été pour lui non seulement une passion, mais aussi et surtout un mode d'expression qu'il a particulièrement privilégié. Il écrit en langue française d'une manière spontanée sans se préoccuper des exigences techniques de la scène ; il fait équipe avec J M Sarreau,

metteur en scène belge pour monter le (Cadavre encerclé) ; sa première production théâtrale et le premier d'un ensemble publié sous le titre : Le Cercle des représailles:

Dans cet ensemble, il a fait alterner le tragique, le comique, le dramatique et il achève sur un poème épique. Il n'est pas condamné à terme pour représenter l'Algérie dans un moule tragique seulement, mais le comique aussi, est une autre forme au service de la patrie.

Nous revenons pour dire, que cette pièce a été occupée par une séquence comique : La poudre d'intelligence qui semble répondre à une conception du jeu théâtral qui fait consensus.

Cette pièce met en scène une variante de Djeha qui réactualise la verve de ce personnage populaire et mythique et l'oriente contre les nouveaux puissants de l'époque.

Dans « La poudre d'intelligence » Djeha a été remplacé par Nuages de Fumée, qui rencontre : Mufti, Cadi et Marchands, qu'il ridiculise.

« La Poudre d'intelligence » tourne en dérision : les arrivistes, les faux-dévots et les opportunistes. Nuages de fumée se présente pour les dépasser tous, grâce à son intelligence et sa ruse ; tels sont les caractères implantés chez Djeha.

Nous clôturons cette séance, par donner les grands axes de l'écriture théâtrale chez Kateb, afin de mettre en valeur son style vis-à-vis des apprenants qui dévalorisent toute production littéraire algérienne.

Dans son théâtre Kateb insère des moments de danse et de chant en alternance avec les dialogues ; le jeu est nourri par l'humour populaire, les jeux des mots. Il a l'ambition de produire un « théâtre révolutionnaire » conformément à l'air du temps.

Ce qui caractérise son théâtre aussi c'est que :

Il situe l'action sur une très longue durée historique.

Il fait des personnages, des héros symboliques, en même temps, des

êtres prosaïques.

Il transporte leur auditoire dans des récits de grand souffle où les gestes héroïques succèdent aux séquences comiques, grotesques ou mesquines. Ses histoires s'ancrent dans un discours très réaliste.

Au cours de ces explications et de ces élucidations, nous remarquons, que les apprenants sont plus motivés qu'avant parce qu'ils ont changé leurs points de vue face au théâtre algérien.

Finalement, ils comprennent qu'il ne s'agit pas de jouer simplement pour se distraire où pour passer le temps, mais il s'agit de prime abord ; de faire travailler leurs compétences et leurs habiletés langagières ; afin de rendre la dignité de ce genre littéraire.

Ils se rendent compte et sentent une certaine responsabilité dans la perte et la dégradation du théâtre sur notre territoire alors qu'ils jugent le statut de cette production sans qu'ils sachent que Kateb Yacine, Mustapha Kateb, Mohammed Boudia peuvent apporter au monde un tel langage ;, qui peut frapper même les professionnels du théâtre. Pour eux, cette séance est un moment de découverte.

II-2-2 Lecture et compréhension :

Pour que la lecture de la scène corpus se fasse, on distribue aux apprenants le texte à jouer .On leur demande de faire une lecture silencieuse, plusieurs fois, puis de souligner les mots difficiles. Sans expliquer, Nous leur demandons de lire à haute voix en passant devant l'auditoire, c'est le moment, même de distribuer les rôles ; pour qu'ils prennent conscience q'il ne s'agit pas d'un simple texte écrit mais d'un dialogue qui sera instauré dès le départ.

L'inquiétude fut la première réaction dans la classe, alors que c'est une simple lecture ; le fait de leur demander de passer devant l'auditoire, c'est un exercice qui, pour un apprenant demande un abandon de soi pouvant remettre en question l'image qu'il a de lui-même dans le

groupe classe.

L'action se fait, à plusieurs reprises; dans le but de, traiter cette phobie de l'auditoire et de travailler sur la prononciation chez certains apprenants.

Entre temps, nous procédons à l'explication des mots difficiles proposés par eux. En les réutilisant dans des phrases personnelles pour enrichir le lexique, mémoriser quelques expressions et donner un vocabulaire.

L'explication du texte doit être faite réplique par réplique ; mot par mot.

D'ailleurs, quand ils comprennent les répliques et les didascalies, ils peuvent associer la gestuelle, le corps avec ce qu'ils disent.

II-2-3 le langage du corps :

Le texte est lu, compris, même s'il est exploité, en dehors de son contexte. Le texte est considéré, comme le point de départ et d'arrivée; c'est la raison pour laquelle, nous demandons aux apprenants de mémoriser leurs rôles parce que au plan pédagogique, le texte mémorisé s'adapte très bien aux objectifs de l'enseignement d'une langue.

L'apprenant ne cherche guère ses mots, mais il se préoccupe de donner sens à ses mots en utilisant son corps.

En fait, le corps joue un rôle capital, il joue d'ailleurs un rôle plus fondamental que la parole.

C'est le nouveau théâtre qui s'est rendu compte, que le corps avait une place privilégiée. Cette conception a été développée par Antonin Artaud qui fut l'un des premiers théoriciens du théâtre à montrer, au début du xx ème siècle, l'importance du corps dans le travail de l'acteur.

Nous n'avons pas l'intention de faire des étudiants des professionnels du théâtre, mais c'est juste de montrer, l'importance du langage du corps.

En fait, c'est le corps qui nous pousse à dire des choses, c'est le mouvement qui peut nous pousser à dire quelque chose que nous n'avons pas, peut être pas prévu de dire au départ.

En outre, un simple mouvement du corps peut faire rêver le spectateur d'une manière différente.

Pour ce faire, on lance une improvisation sur le texte mémorisé pour initier les apprenants aux actions théâtrales secondaires, on attribue les personnages et on effectue une correction phonétique précise, pour que les erreurs ne soient pas mémorisées.

II-2-4 Représentation et mise en scène :

C'est la phase finale, dont les techniques théâtrales d'une représentation doivent être exploitées.

Il est nécessaire, d'aménager la salle de classe pour déterminer un espace de jeu accessible à tous les élèves. On peut mettre les tables en U, contre les murs et placer les chaises devant. Cela permet d'avoir des élèves assis sur les tables et sur les chaises, assurant à tous une bonne visibilité. Aucune chaise ne doit empiéter sur l'espace de jeu.

En ce qui concerne, la mise en scène, nous demandons aux apprenants de dessiner le décor en respectant toutes les indications scéniques données par Kateb Yacine. Ce travail a pour but, de faire en sorte que les apprenants visualisent le décor, passent de la didascalie à la représentation.

Cet exercice est par ailleurs, intéressant, car il constitue un exercice de " lecture/ action".

Les apprenants sont en demi cercle, ce qui laisse un espace de jeu visible et accessible à tous. Cet espace de jeu, doit être bien délimité

afin qu'il n'y ait pas de confusion possible entre personne et personnage. Il est très important de bien fixer les limites entre la réalité et le jeu. De plus, une bonne acquisition de la notion personne/ personnage, indispensable dans le jeu du théâtre, permet de bien distinguer les deux, quand elle est correctement acquise" corporellement". En somme, ce que nous remarquons, dans cette phase, c'est que le démarrage est parfois un peu lent, les apprenants –acteurs ont du mal à commencer car les apprenants- spectateurs, attendent impatiemment la représentation de la scène pour accéder après à une discussion très pertinente sur le rôle joué par chacun; pour valoriser ou dévaloriser le déroulement de la représentation en se référant aux méthodes proposées par leur enseignant.

CONCLUSION

A l'issue de cette recherche et au cours de l'expérience pédagogique, nous sommes arrivés à donner des constats qui sont relatifs à l'exploitation du théâtre en classe du FLE

Le premier constat doit se faire sur l'enseignant, son rôle est vu comme essentiel dans le processus d'apprentissage. Il doit prévoir dès le départ, l'objectif de ses soucis pour susciter préalablement l'éveil et l'attention chez l'apprenant sur l'objet d'étude. Pour ce faire, l'enseignant doit donc mettre les conditions favorisant l'apprentissage comme le suggère Paul Boogards dans cette citation :

« Qu'il y ait apprentissage ou non, cela dépend de l'apprenant ; l'enseignant ne peut que mettre en place les conditions favorisant l'apprentissage : son rôle est de se mettre au service de l'apprenant qui, lui, peut profiter de ses services, ou non »¹.

Etre au service de l'apprenant ne paraît pas une tâche aussi facile ! L'enseignant doit s'adapter. Il doit être informé sur la variation et l'importance relative des caractéristiques de ses apprenants intervenant dans le processus d'apprentissage, c'est ce qui nous paraît ne pas être évident dans une classe hétérogène.

Le deuxième constat se fait sur notre objet d'étude qui est l'apprenant face à l'apprentissage de l'oral en FLE.

Utilisant les techniques et les observations que nous proposons dans ce travail, une véritable amélioration de l'oral est à attendre. L'enseignement et l'apprentissage du FLE se trouveraient changés tant au niveau de l'apprenant qu'au niveau de l'Enseignant.

¹ COURTILLON.J, *Elaborer un ccurs en FLE*, Op.Cit.p,29.

Conclusion

Suite à la représentation de la scène, les apprenants éprouvent du plaisir lorsqu'ils réussissent un exercice difficile et quand ils aperçoivent leur progression et leur acquisition de nouveaux savoirs et /ou savoir faire.

Ensuite, grâce aux techniques proposées par l'approche théâtrale, l'apprenant pourra bien dépasser certaines difficultés qui font face à l'apprentissage du FLE, nous citons par exemple la fluidité de l'expression qui provient de la confiance en soi.

Demandons à un apprenant de jouer un rôle devant l'auditoire, il prendrait tous les risques d'un acteur : répétant sans cesse ce qu'il a à dire. Il éviterait les stéréotypes des mots sans portée... Il parlerait à haute voix, claire et intelligible. Il jouerait son rôle d'une façon naturel notamment au début du discours. Il essayerait coûte que coûte de dépasser le quotidien et embêtant le trac. Il pourra pour ainsi dire, canaliser cette peur du débutant en variant le ton, la mimique, les gestes et en utilisant l'espace...L'apprenant pourra surmonter toute ces fossées et son oral s'en sortirait amélioré d'une façon saillante.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages :

- 01 - ALBERT.M.C, SOUCHON.M, *Les textes littéraires en classe de langue*, Hachette, Paris, 2000.
- 02 - ARNAUD.J, *Recherche sur la littérature Maghrébine, Le cas de Kateb Yacine*, L'Harmattan, Paris, 1985.
- 03 - BANGE.P, *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*, Crédif / Hatier, Paris, 1992.
- 04 - BARLOW (CH) BARLOW (M), *L'expression orale et les techniques de travail en groupe*, Dossier didactique, Nathan, Paris, 1979.
- 05 - BAYLON.C, *La communication*, Nathan, Paris 1999.
- 06 - BERARD.E, *L'approche communicative*, CLE international, Paris 1991.
- 07 - BONN.C, *Echanges et mutation des modèles littéraire*, Harmattan, Paris, 2004.
- 08 - BOUDHEB.B, *Théâtre, comédien, un tout*, El hikma, Alger, 2000.
- 09 - CARTON.F, *Enseignement et apprentissage des langues vivantes*, CRDP, Paris, 1994.
- 10 - CHAALA.M, *Kateb Yacine, L'homme libre*, Casbah Edition, Alger, 2003.
- 11 - COUPRIE.A, *Le théâtre*, Nathan, Paris, 1995.
- 12 - COURTILLON.J, *Elaborer un cour de FLE*, Nathan, Paris, 2003.
- 13 - DOLZ.J, SCHNEWLY.B, *Pour un enseignement de l'oral*, ESF Editeur, Paris, 1999.
- 14 - DORT.B, *La représentation émancipée*, Col, Actes Sud, Paris 1988.
- 15 - FEYREISEN, *Oralité et gestualité*, Harmattan, Paris, 1998.
- 16 - GRAIG.E.G, *De l'art du théâtre; Penser le théâtre*, Paris, 2000.
- 17 - GUILOINEAU.J, *Le théâtre*, Larousse, Idéologies et Société, Paris, 1987.

- 18 - KATEB.Y, *Le cercle des Représailles*, Seuil, Alger, 1959.
- 20 - KOWZEN.T, *Sémiologie du théâtre*, Nathan, Paris 1997.
- 21 - KRAMCH.C *Interaction et discours dans la classe de langue*, CREDIF/Hatier, Col LAL, Paris, 1982.
- 19 - LARTHOMAS.P, *Le langage dramatique*, Presses Universitaires de France, paris, 1980.
- 22 - MAURER.B, *Une didactique de l'orale, du primaire au lycée*, Edition Bertrand- La Coste, Paris, 2001.
- 23 - ORECCHIONI.C.K, *Les interactions verbales*, Armand Colin, Tome 1,3, Paris, 1990.
- 24 - ORECCHIONI.K.K, *Les actes de langage dans le discours*, Nathan, Paris, 2001.
- 25 - POUZALGUES.J.C, *Méthodes et techniques*, Nathan, Paris, 1989.
- 26 - PRUNER.M, *L'analyse du texte de théâtre*, Nathan, Paris, 2003.
- 27 - RAVONS.E, GUICHARD.S, *L'explication de texte à l'oral*, Armand Colin, Paris, 2002.
- 28 - SEOUD.A, *Pour une didactique de la littérature*, Crédif / Hatier, Paris, 1997.
- 29 - THEURET.F, *Le texte de théâtre*, Hachette, Paris 2003.
- 30 - UBERSFELD.A, *Les termes clés de l'analyse du théâtre*, Seuil, Paris, 1996.
- 31 - UBERSFELD.A, *Lire le théâtre*, Edition Sociales, Paris, 1982.
- 32 - VION.R, *La communication, verbale*, Hachette Paris 2002.

Articles :

- 01 - LE Français dans le monde, *La didactique au quotidien*, juillet, 1995, Hachette, Edicef.
- 02 - ROSALINA.C, *Revue de Moara*, n° 11, Jan /juill., Brésil, 1999.

03 - PIERRA.G, *Pratique et didactique du Français langue étrangère*, in Travaux Didactiques de FLE, N° 36, Université Montpellier III, Paris, 1996.

04 - Colloque National sur, *La littérature et la poésie algérienne*, communications, office des publication universitaire Hydra, Alger, 1982.

05 - STANBOULI.M, *Regard sur le théâtre algérien*, in Amal Promesses, Mars 1976. Alger.

Thèses :

01 - MEZGUELDI.Z, *Oralité et stratégies scripturales dans l'œuvre de Mohammed khair Eddine*, Thèse de doctorat d'état, Université Lumière Lyon 2, Janvier sous la direction de Charles Bonn, Paris, 2001.

02 - LLORCA.R, *Eléments d'analyse du rythme de la parole en français*, Thèse de doctorat, Université de Franche Comté, Besançon, Paris, 1987.

03 - CHENNIKI.A, *Théâtre algérien Itinéraires et tendances*, Thèse de doctorat l'ancien régime, Paris, 1993.

Dictionnaire :

01 - CORVIN.M, *Dictionnaire encyclopédique du théâtre*, Larousse, Paris 1970.

02 - SIMON.A, *Dictionnaire de théâtre français contemporain*, Larousse, Paris, 1970.

Manuels d'enseignements :

01 - Le Français en projet, 2^{ème} année moyenne, ONPS, Algérie, 2004/2005.

02 - Guide de professeur, première année secondaire lettres, Office national des publication Scolaire.

Bibliographie

03 - Guide de professeur, première année secondaire (Sciences-Technologie), Office national des publication Scolaire.

04 - Projet de programme, 1^{ère} année secondaire, Janvier 2005 Alger.