

La mise en voix du texte  
*La nuit juste avant les forêts* de Bernard-Marie Koltès

Maria da Glória Magalhães dos Reis  
UnB - Universidade de Brasília



Synergies Brésil n° spécial 1 - 2010 pp. 141-147

**Résumé :** *Ce travail propose une réflexion sur les contributions que la pratique théâtrale, qui comprend aussi bien la lecture et la mise en voix du texte théâtral que les jeux dramatiques, peut apporter à l'apprentissage du Français Langue Étrangère en favorisant le développement de l'expression orale à travers les interactions réelles. L'hypothèse de notre recherche, qui a été effectuée dans le cadre d'études doctorales à l'Université de São Paulo (USP), est que la réalisation des activités basées sur la matérialité du texte, unie à un travail qui prend en compte les dimensions affectives et corporelles du sujet, peut aider dans la construction d'une nouvelle énonciation en langue étrangère. L'expérience pratique qui a fondé notre étude a été réalisée à partir de la lecture de la pièce « La nuit juste avant les forêts », de Bernard-Marie Koltès (1988). Nous avons relevé trois thèmes principaux évoqués par les étudiants participants dont nous avons cherché à approfondir l'analyse : l'expression orale et la conversation, la vision de l'expérience avec le texte et le jeu dramatique, et les représentations par rapport au vocabulaire et à la grammaire.*

**Mots clés :** *FLE, lecture, texte théâtral, jeu dramatique*

**Resumo:** *O presente trabalho propõe uma reflexão sobre as contribuições que a prática teatral (que inclui a leitura e a recitação de textos teatrais mas também interpretações dramáticas) pode trazer à aprendizagem do Francês Língua Estrangeira, favorecendo o desenvolvimento da expressão oral através de interações reais. A hipótese da nossa pesquisa, realizada durante estudos doutorais na Universidade de São Paulo (USP), é que a realização de atividades baseadas na materialidade do texto, unida a um trabalho que leva em consideração as dimensões afetivas e corporais do sujeito, pode ajudar na construção de uma nova enunciação em língua estrangeira. A experiência prática que serviu de base ao nosso estudo foi realizada a partir da leitura da peça “La nuit juste avant les forêts” de Bernard-Marie Koltès (1988). Levantamos três temas principais: i) a expressão oral e a conversação, ii) a visão da experiência com o texto e a interpretação dramática e iii) as representações em relação ao vocabulário e à gramática.*

**Palavras-chave:** *FLE, leitura, texto teatral, interpretação dramática*

**Abstract :** *This work intends to reflect upon the contribution that the use of drama, specially reading and text mise en voix, as well as theater games, may bring to the learning process of French as a foreign language. We believe that the application of these techniques may*

*promote speaking development due to the real instances of interaction they represent. The hypothesis is that the conjunction of text based activities with an approach linked to the subject's affective and body dimensions may positively influence a new enunciation construction in the foreign language. The practice on which this research was based involved consisted of reading the play « La nuit juste avant les forêts », by Bernard-Marie Koltès (1988). It was noted three main recurrent themes: aural expression and speaking, the perspective of text and play, and vocabulary and grammar representations.*

**Keywords:** *FLE, reading, theatrical text, dramatic games*

Cet article présente quelques réflexions surgies à partir d'une recherche réalisée entre 2003 et 2007 à l'Université de São Paulo. Le travail se basait sur des activités théâtrales (des jeux dramatiques et théâtraux) et des improvisations sur le texte « La nuit juste avant les forêts » de Bernard-Marie Koltès (1988). L'objectif de la thèse était de proposer une réflexion sur l'utilisation de la pratique théâtrale pour favoriser la production orale en langue étrangère. Cette hypothèse se fonde sur l'idée que par l'expérience vivante de la mise en voix et de la mise en espace d'un texte théâtral, l'apprenant peut surmonter les inhibitions initiales de parler une langue étrangère.

Le cadre théorique de la recherche était basé sur trois principes fondamentaux, à savoir, tout d'abord, sur le rapport intrinsèque entre le texte théâtral, le corps et la voix, deuxièmement, sur l'idée de subjectivité de la langue et, troisièmement, sur l'activité même du jeu.

Le texte théâtral a une relation assez relative avec le langage parlé selon le souci plus ou moins naturaliste des dramaturges dont la production peut être variable selon les écoles. Les dramaturges créent des « effets de conversation » qui ne reproduisent pas un vrai échange car il est présent, également, dans le dialogue théâtral, une composante esthétique. L'acteur, ou toute personne dans la position de « dire » le texte, doit, donc, pouvoir articuler chaque réplique sans difficulté et avec plaisir. Cet effet esthétique passe par le « poétique », dans la dimension de la fonction poétique du langage, décrite par Jakobson, dans laquelle on met l'accent sur « le côté palpable de signes », sur le signifiant et sur les combinaisons possibles des éléments concrets du langage. Dans ce processus l'auteur ne choisit pas les mots uniquement par sa valeur informative, mais par ses « effets esthétiques » de rythme, d'intonation ou des sonorités.

Ces effets esthétiques peuvent créer chez le lecteur/spectateur ce que Anne Ubersfeld appelle « la contagion passionnelle, la transe, la danse tout ce qui partant du corps du comédien induit l'émotion dans le corps et dans le psychisme du spectateur ; tout ce qui fait que le spectateur de la cérémonie théâtral est induit par des signes (signaux) à éprouver les émotions » (Ubersfeld, 1996 : 42 ).

On peut dire également, en reprenant Brecht, que le théâtre peut produire chez les spectateurs le réveil de la conscience par l'association du plaisir et de la réflexion.

Le plaisir, la transe, la passion et, en même temps, la réflexion sont des éléments qui font que la communication dans le théâtre s'établit de façon aussi complexe touchant l'individu dans ses aspects physiques, mentaux et émotionnels.

Pour aborder la subjectivité dans la langue, il nous paraît opportun de citer un petit extrait d'un entretien de l'homme de théâtre Valère Novarina :

*« Parler n'est pas communiquer. Toute vraie parole consiste, non à délivrer un message, mais d'abord à se délivrer soi-même en parlant. Celui qui parle ne s'exprime pas, il renaît. Parler respire et la pensée délire. Toute vraie parole est résurrectionnelle. »*  
(Novarina, 1988)

C'est la parole qui implique le sujet qui parle, qui se délivre en parlant et qui interpelle le sujet qui écoute dans une vraie rencontre de subjectivités, c'est de cette parole-là dont on veut parler. Dans un contexte d'apprentissage d'une langue étrangère, arriver à une vraie communication dans laquelle le sujet peut délivrer sa parole et manifester son désir de cette rencontre avec une langue/culture étrangère, c'est là notre objectif.

Gisele Pierra (1998, 2001, 2006) discute l'importance de la subjectivité dans les pratiques langagières en éducation. Pour cet auteur, l'enseignement théâtral est un instrument puissant et efficace pour libérer l'apprenant de la peur de faire des fautes, pour surmonter ses lacunes des connaissances de la langue étrangère et pour provoquer le désir d'une vraie communication, d'un vrai échange entre subjectivités.

Un des objectifs de notre travail était, donc, inspirés de l'œuvre de Pierra, d'observer ce que faisait l'apprenant devant le blocage de ne pas trouver le « bon mot » pour exprimer ce qu'il désirait en langue étrangère et quelles étaient les ressources qu'il utilisait pour pouvoir communiquer.

On a pu observer que, affronter la peur de faire des fautes et la difficulté de trouver le « bon mot », qui sont des obstacles langagiers au début du travail en langue étrangère, c'est justement ce qui va permettre le développement d'un langage corporel et d'une ouverture d'autres voies sensibles pour les activités théâtrales. Surmonter ces obstacles peut, donc, amener l'apprenant à une diminution de l'inhibition et à une libération gestuelle en le faisant s'exposer au risque de prendre la parole de plus en plus souvent, ce qui favorise l'acquisition de la langue étrangère. Au moment où les mots manquent, le travail du corps et de la voix entre en jeu, accompagné d'une écoute mutuelle, qui peut aider dans le déblocage de l'expression.

Pour atteindre le plaisir de l'expression dans le langage théâtral, on a utilisé des exercices et des pratiques corporels et vocaux et le texte esthétique. Des pratiques qui unissent le corps, la voix et le texte et qui comprennent des exercices d'échauffement, jeu et improvisation.

Les séances comprenaient une première étape d'échauffement dans laquelle on travaillait le corps, le regard, le geste, la voix et la respiration. C'était le moment

de préparation pour le jeu qui s'est montré d'une importance cruciale pour le développement d'un travail dans lequel on éveille le corps et la respiration. Dans un deuxième temps, les apprenants préparaient par deux des improvisations et, tout de suite après, c'était le moment de mise au point, de discussion de leurs productions. Pour finaliser, on proposait une étape de re-jeu.

Des exercices sur la matérialité du texte, en mouvement, c'était le cœur du travail, étant donné que l'important à la fin des séances c'était d'avoir la conscience que l'on peut jouer sur le rythme, la marche, la respiration, le regard et le geste en rapport avec la matérialité du texte. D'où le choix du texte de Koltès qui s'appuie sur des langages comme de la musique et sur le système musical qui existe à l'intérieur du langage parlé.

Il convient de souligner que notre hypothèse se basait sur l'idée que la force lyrique, la musicalité du texte et le travail du corps peuvent aider l'apprenant dans la confrontation de la langue étrangère, puisqu'il s'agit vraiment d'une confrontation, comme le dit Patrick Anderson : «L'acte d'apprendre une langue excède le fait d'apprendre lui-même dans la mesure où parler la langue de l'autre, saisir la langue de l'autre, c'est confronter (et se confronter à) sa propre étrangeté à soi-même » (Anderson, 1999 :268).

En ce qui concerne les improvisations, on peut dire que les thèmes étaient extrêmement variés, des fois ils avaient un rapport avec le texte, des fois avec les sujets de discussions qu'on avait à la fin de chaque séance avant l'étape de re-jeu. De façon globale, nous avons suivi les séquences proposées par Viola Spolin sur les notions de lieu (Où), personnage (Qui) et activité (Quoi) (Spolin, 1999 et 2000) et des exercices inspirés de l'œuvre des auteurs Augusto Boal (1987), Maria Lucia Pupo (2005), Jean-Pierre Ryngaert (1991) et de notre propre expérience en théâtre. Les apprenants travaillaient par deux et les autres formaient le public.

Après les improvisations on discutait la production de chaque groupe. L'idée était qu'il n'y avait pas, pendant les séances, les notions de « juste » et « faux », ce qu'on évaluait c'était si le groupe avait « communiqué ». Il était aussi le moment des suggestions, faites par le public, pour améliorer la production des collègues. Ce moment de discussion très riche éveillait parfois des thèmes abordés dans les séances suivantes. La dernière étape était la reformulation du jeu en incorporant les suggestions et les nouveaux concepts.

Dans le cours de notre expérience, on a identifié les représentations que les apprenants avaient de l'apprentissage du français et qui nous ont servies de base à nos réflexions en didactique de langue étrangère. On a observé que le travail sur le texte théâtral et le jeu leur a rendu possible un éloignement de l'aspect formel de l'apprentissage, ce qui a angoissé certains et amusé d'autres. Cet écart les a menés à un autre type de rapport avec la langue par ses aspects poétiques et ludiques, ce qui, à mon avis, a proportionné à la plupart de participants un vécu très enrichissant à propos d'une expérience esthétique. Par la découverte de l'intonation, des gestes, du corps, le sujet découvre, également, qu'il possède un corps signifiant, comme l'affirme Frédéric François, dans la préface de l'ouvrage *Rencontre des langues - Question(s)*

*d'interaction*. de Marie-Thérèse Vasseur, « avec lequel il peut montrer, mimer, modaliser, se débrouiller » (Vasseur, 2005 : 8).

On a pu également observer les deux types d'échanges dont parle Gisele Pierra en 2001. Le premier dit « échange authentique » lié aux discussions qui se passe entre les sujets pour l'élaboration des improvisations et des mises en scène et aussi celui établi avec le chercheur/enseignant. Et un deuxième type de communication, non moins important, appelé par l'auteur d'« échange esthétique », basé sur le théâtre en tant que mimesis de la communication. Dans un travail sur les pratiques théâtrales on vit dans une ambiance favorable à la simulation où le « comme si... » dont l'élément fondamental est le plaisir ludique de passer pour un autre en utilisant le corps, la voix, le geste, bref le non-verbal, apparaît comme une ressource expressive au-delà du linguistique.

Dans ces échanges authentiques et esthétiques, on observait souvent que les apprenants se sentaient bloqués par « les mots qui manquent » dans la communication, or, il est important de relever que l'on peut considérer la langue étrangère comme la langue du « manque », du « vide ». Autrement dit, on peut donc s'apercevoir que ce processus de confrontation avec la langue de l'autre ne se passe pas de façon impunie. Il faut surpasser cette frontière de découpage avec la langue maternelle et vivre l'expérience du vide. Ce passage peut se faire par le travail esthétique/théâtral qui permet une possibilité créative dans l'écoute de soi-même et des autres, par la mise en jeu des diverses prosodies, par l'émotion, le désir et le plaisir de l'expression. Par l'exploitation des potentialités de la relation avec la matière sonore de la langue, l'apprenant est confronté avec une grande fréquence à ses structures et cela favorise la compréhension intuitive et implicite de phénomènes propres de la langue étrangère et la production inductive de règles. C'est pourquoi l'apprenant peut acquérir un grand nombre de structures naturellement sans que ce soit l'objet d'une réflexion grammaticale.

A partir de ces points de réflexion, on pourra esquisser pas vraiment une conclusion, mais des idées qui nous inspirent à faire le point sur des concepts pas toujours assez présents dans la didactique de langue.

Tout d'abord, il nous paraît important de préciser que la notion de sujet dont on parle dans notre travail, c'est le sujet qui est constitué « dans et par le langage » comme le disait déjà Benveniste dans « De la subjectivité dans le langage » en 1966. Si l'on considère le sujet de façon globale dans ses affects, son corps, sa voix, on peut, en tant qu'enseignant, le toucher d'une façon plus approfondie dans le développement de ses capacités d'expression, en l'interpelant dans son désir par un travail qui comprend des processus non-conscients. Pour ce fait, il faut rompre avec l'image utilitariste de l'être humain et rompre aussi avec l'image utilitariste de la langue en considérant la relation langue-sujet dans une dimension subjective.

En envisageant cette dimension subjective de l'apprenant, il nous semble essentiel de mettre en relief la différence entre les concepts de besoin et désir. On parle souvent de nos jours de l'analyse de besoins, mais il est intéressant

d'ouvrir la discussion au « désir » de l'apprenant. Le désir qui engage l'identité du sujet et qui naît de l'écart entre le besoin (qui vise un objet spécifique et s'en satisfait) et la demande (qui est formulée et s'adresse à autrui), selon le dictionnaire de psychanalyse de Laplanche et Pontalis (1967). On peut également reprendre Jacques Lacan pour qui le désir de l'homme trouve son sens dans le désir de l'autre « parce que son premier objet est d'être reconnu par l'autre. » (Lacan, 1966 :146).

Il n'y a que dans les échanges qui exigent la présence d'affections et du corps que le désir de communication peut s'exprimer de façon plus libre et naturelle, des échanges qui mobilisent tout le sujet dans ses aspects cognitifs, corporels et émotionnels. Des échanges qui vont permettre à l'apprenant de « se constituer une parole autre, c'est-à-dire un devenir autre » (Anderson, 1990 :173).

Dans notre métier d'enseignants, on peut constater une présence importante du phénomène que la psychanalyse appelle « transfert ». Dans notre expérience, on a pu vérifier la présence de ce processus de façon significative car l'enseignant-chercheur participait de façon active au développement d'un projet commun avec les apprenants. Dans le travail esthétique sur le texte et le jeu théâtral, l'enseignant prend moins le rôle de celui qui détient le savoir mais, plutôt, de celui qui construit un projet avec l'apprenant ce qui permet une relation qui va au-delà du conscient. Il est important de relever qu'il y a cet espace d'intersubjectivité entre l'enseignant et l'apprenant et que cet espace agit sur l'apprentissage.

En guise de conclusion mentionnons que la capacité d'expression comprend, à notre avis, sur le plan personnel, le développement de la spontanéité, de la créativité et de la faculté de s'impliquer, de se situer et de s'exprimer en tant qu'individu, la possibilité d'apporter une réponse personnelle à chaque situation, de prendre le risque et d'accepter l'erreur. Par contre, je ne pense pas que le théâtre soit la seule voie pour travailler toutes ces habiletés. C'est à nous, aux chercheurs en langue et aussi aux enseignants de créer des activités qui encouragent les étudiants à découvrir l'aspect intonatif, musical, corporel et gestuel de la langue et, en étant créateurs et créatifs, entrer avec les apprenants dans un projet commun de communication entre subjectivités.

On peut reprendre encore une fois les paroles de Valère Novarina qui illustrent de façon admirablement poétique notre propos :

*« La parole ne se communique pas comme une valeur marchande, comme une denrée, comme de l'argent, elle se transforme, elle passe et elle se donne. Vivante de l'un à l'autre, la parole est fluide ; elle passe entre nous et se transforme de nous avoir traversés. » (Novarina, 1999 : 27)*

## Bibliographie

Anderson, P. 1990. *Apprendre une langue étrangère ? Enjeu de la parole de l'apprenant et constitution du moi*. Thèse pour le doctorat (Université de Franche-Comté) sous la direction de Jean Peytard.

- Anderson, P. 1999. *La didactique des langues étrangères à l'épreuve du sujet*. Besançon : Presses Universitaires de Franche-Comté.
- Benveniste, E. 1966. *Problèmes de linguistique générale*. Paris : Gallimard.
- Boal, A. 1987. *200 exercícios e jogos para o ator e não-ator com vontade de dizer algo através do teatro*. São Paulo: Civilização Brasileira.
- Koltès, B.-M. 1988. *La nuit juste avant les forêts*. Paris : Les éditions de Minuit.
- Lacan, J. 1966. *Écrits*. Paris : Ed. du Seuil.
- Laplanche J., Pontalis, J.-B. 1967. *Vocabulaire de la psychanalyse*. Paris : PUF.
- Novarina, V. 1999. *Devant la parole*. Paris : POL.
- Novarina, V. 27 juillet 1988. *Notre parole*. Journal Libération.
- Pierra, G. 1998. *Chemins de paroles - d'une pratique théâtrale en Français Langue Étrangère vers une esthétique de l'expression*. Série Travaux de didactique. Montpellier : Université Paul Valéry.
- Pierra, G. 2001. *Une esthétique théâtrale en langue étrangère*. Paris : L'Harmattan.
- Pierra, G. 2006. *Le corps, la voix, le texte*. Paris : L'Harmattan.
- Pupo, M. L. S. B. 2005. *Entre o Mediterrâneo e o Atlântico: uma aventura teatral*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- Ryngaert, J.-P. 1991. *Le jeu dramatique en milieu scolaire*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael.
- Spolin, V. 1999. *O jogo teatral no livro do diretor*. Tradução: Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: Editora Perspectiva.
- Spolin, V. 2000. *Improvisação para o teatro*. Tradução: Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: Editora Perspectiva.
- Ubersfeld, A. 1996. *Lire le théâtre III - Le dialogue de théâtre*. Paris : Éditions Belin.
- Vasseur, M.-T. 2005. *Rencontres des langues - Question(s) d'interaction*. Paris : Didier.