

Numéro 10 / Année 2017

Synergies Espagne

Revue du GERFLINT

**Musiques, théâtre et didactique
de la langue-culture française**

Coordonné par Anna Corral Fullà
et Sophie Aubin



GERFLINT

Synergies Espagne

numéro 10 / Année 2017

Musiques, théâtre et didactique
de la langue-culture française

**Coordonné par Anna Corral Fullà
et Sophie Aubin**



REVUE DU GERFLINT
2017

POLITIQUE EDITORIALE

Synergies Espagne est une revue francophone de recherches en sciences humaines et sociales particulièrement ouverte aux sciences du langage et de la communication, aux travaux de didactique de la langue-culture française, aux approches musicales, linguistiques et culturelles.

Sa vocation et de mettre en œuvre, en Espagne, le Programme Mondial de Diffusion Scientifique Francophone en Réseau du GERFLINT, Groupe d'Études et de Recherches pour le Français Langue Internationale. C'est pourquoi elle publie essentiellement des articles dans cette langue mais sans exclusive et accueille, de façon majoritaire, les travaux issus de la pensée scientifique des chercheurs francophones de son espace géographique dont le français n'est pas la langue première. Comme toutes les revues du GERFLINT, elle poursuit les objectifs suivants : défense de la recherche scientifique francophone dans l'ensemble des sciences humaines, promotion du dialogue entre les disciplines, les langues et les cultures, ouverture sur l'ensemble de la communauté scientifique, aide aux jeunes chercheurs, adoption d'une large couverture disciplinaire, veille sur la qualité scientifique des travaux.

Libre Accès et Copyright : © **Synergies Espagne** est une revue française éditée par le GERFLINT qui se situe dans le cadre du libre accès à l'information scientifique et technique. Sa commercialisation est interdite. Sa politique éditoriale et ses articles peuvent être directement consultés et étudiés dans leur intégralité en ligne. Le mode de citation doit être conforme au Code français de la Propriété Intellectuelle. La rédaction de *Synergies Espagne*, partenaire de coopération scientifique du GERFLINT, travaille selon les dispositions de la Charte éthique, éditoriale et de confidentialité du Groupe et de ses normes les plus strictes. Les propos tenus dans ses articles sont conformes au débat scientifique et n'engagent que la responsabilité de l'auteur. Toute fraude scientifique (plagiat, auto-plagiat) sera communiquée à l'entourage universitaire et professionnel du signataire de la proposition d'article. Toute procédure irrégulière entraîne refus systématique du texte et annulation de la collaboration.

Périodicité : Annuelle

ISSN 1961-9359 / ISSN en ligne 2260-6513

Directeur de publication

Jacques Cortès, Professeur émérite, Université de Rouen, France

Président d'Honneur

Julio Murillo Puyal, Professeur émérite, Université Autonome de Barcelone, Espagne

Rédactrice en chef

Sophie Aubin, Universitat de València, Espagne

Rédactrice en chef adjointe

Elena Moltó, Universitat de València, Espagne

Secrétaire de publication

Julia Morillas Climent, Colegio Nuestra Señora de Loreto, Espagne

Révision des résumés et traductions en anglais

Ángela Magdalena Romera Pintor, UNED, Espagne

Titulaire et éditeur : GERFLINT

Siège en France

GERFLINT

17, rue de la Ronde mare

Le Buisson Chevalier

27240 Sylvains-lès-Moulins - France

www.gerflint.fr

gerflint.edition@gmail.com

Siège de la rédaction en Espagne

Institut Français de Valence

C/Moro Zeit 6

46001 Valencia - Espagne

Contact : synergies.espagne@gmail.com

Comité scientifique

Joaquín Díaz-Corrалеjo (Université Complutense de Madrid, Espagne), Brigitte Lépinette Lepers (Universitat de València, Espagne), Paul Rivenc (Université Toulouse-Jean Jaurès, France), Javier Suso (Université de Grenade, Espagne).

Comité de lecture permanent

Belén Artuñedo Guillén (Université de Valladolid, Espagne), Françoise Olmo Cazevielle (Université Polytechnique de Valence, Espagne), Yves Loiseau (Université Catholique de l'Ouest, France), Ángela Magdalena Romera Pintor, (Université Nationale d'Éducation à Distance, Espagne), Pascal Sanchez (Centre International d'Études Pédagogiques, France), Mario Tomé (Université de León, Espagne), Jesús Vázquez Molina (Université d'Oviedo, Espagne), Jacky Verrier (Université Rovira i Virgili, Tarragone, Espagne).

Évaluateurs invités pour ce numéro

Encarnación Arroyo (Université Toulouse Jean Jaurès, France), Lorraine Baqué Millet (Universitat Autònoma de Barcelona, Espagne), Ana Barri Almenar (Conservatori Superior de Dansa de València, Espagne), Ramon Lladó Soler (Universitat Autònoma de Barcelona, Espagne), Monique Martinez Thomas (Université Toulouse Jean Jaurès, France).

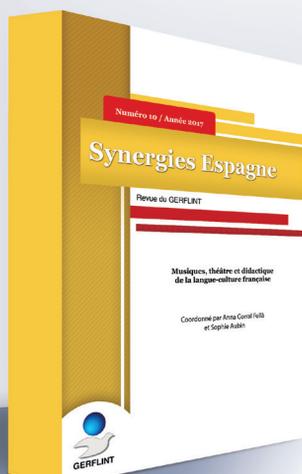
Patronages et partenariats

Institut Français d'Espagne (antenne de Valence), Fondation Maison des Sciences de l'Homme de Paris, Sciences Po Lyon (Partenariat institutionnel pour Mir@bel, France), EBSCO Publishing (USA), ProQuest (UK).

Numéro financé par le GERFLINT.

PROGRAMME MONDIAL DE DIFFUSION SCIENTIFIQUE FRANCOPHONE EN RÉSEAU

Synergies Espagne n° 10 / 2017
<http://gerflint.fr/synergies-espagne>



Indexations et référencements

Carhus+
Data.bnf.fr
Dialnet
DOAJ
EBSCOhost : Communication Source
Ent'revues
ERIH PLUS
Héloïse
JournalBase (CNRS-INSHS)
Journal Metrics (Scopus)
JournalSeek
MIAR
Mir@bel
MLA International Bibliography
REDIB (CSIC)
ROAD (ISSN)
Scopus
SJR SCImago (Scopus)
SHERPA-RoMEO
Ulrich's

Synergies Espagne, comme toutes les *Revues Synergies du GERFLINT*, est indexée par la Fondation Maison des Sciences de l'Homme de Paris (Pôle de soutien à la recherche) et répertoriée par l'ABES (*Agence Bibliographique de l'Enseignement Supérieur, Catalogue SUDOC*).

Disciplines couvertes par la revue

- Ensemble des Sciences Humaines et Sociales
- Culture et communication internationales
- Sciences du langage, littératures francophones et didactique des langues-cultures
- Ethique et théorie de la complexité



Synergies Espagne n° 10 – Année 2017
ISSN 1961-9359 / ISSN en ligne 2260-6513

Musiques, théâtre et didactique de la langue-culture française

Coordonné par Anna Corral Fullà et Sophie Aubin

Sommaire

Gisèle Pierra	7
Préface	
Le théâtre, la musique...	
Des arts puissamment liés à la parole à travers les langues	
Anna Corral Fullà, Sophie Aubin	11
De ce dixième numéro	
Musiques, théâtralité et étude de la langue-culture française	
Cécilia Debergh	19
L'anacrouse comme modèle pour appréhender le travail phonétique en langue française	
Sandrine Fuentes, Syrine Daoussi-Diaz	39
L'interjection vocalique <i>ah/ha</i> dans <i>Le malade imaginaire</i> : un vecteur émotionnel en classe de français	
María Luisa Fernández-Echevarría	59
L'imaginaire en paroles-musique: interprétations phonologiques et diversité	
Flavie Fouchard, Estefanía Marceteau Caballero	73
Parlers et réalités sociales dans la chanson populaire (1960-2000) : exploitations pour un cours de langue-culture française en contexte universitaire	
Marc Viémond, Eva Robustillo Bayón	91
De l'étude de chansons au chant : une approche globale de l'exploitation de la chanson en cours de français à l'université	
Pratiques théâtrales, musicalité et enseignement-apprentissage du français	
Francisco de Asís Palomo Ruano	105
Le théâtre francophone et la transmission de la composante culturelle en didactique des langues	
Emma Bahillo Sphonix-Rust	119
L'atelier théâtral en classe de français dans l'enseignement secondaire espagnol	
Maria Pavlovskaya	129
Création théâtrale bilingue pour l'émergence de la langue d'héritage à l'adolescence	

Vasumathi Badrinathan	139
Autonomie de l'apprenant en français : quel rôle pour les techniques théâtrales ?	
Alex Cormanski	153
<i>Jouer du corps</i> : Réflexions sur le statut et la place du corps-énonciateur de l'apprenant dans le processus d'apprentissage des langues	
Sylvain Fustier	171
Entre didactique des langues et pratiques théâtrales, un consensus à trouver	
Traduction théâtrale et terminologie de la danse	
Cristina Vinuesa Muñoz	185
La traduction théâtrale: un enjeu collectif, une méthode	
José Juan Pacheco Ramos	203
La terminologie française du ballet : des mouvements nommés en français	
Comptes rendus d'ouvrage et résumé de thèse	
Sophie Aubin	215
<i>Langue française et culture francophone en domaine ibérique.</i> María Teresa García Castanyer, Lluna Llecha-Llop García, Alicia Piquer Desvaux (éds)	
Daniela Antonchuk	219
Résumé de la thèse intitulée <i>Bilinguisme et accès à une troisième langue : L'accès à la langue espagnole par les bilingues russo-roumains</i>	
Florence Ferment	223
<i>La Rose de Printemps</i> , Vladimir Dimitrijevic Gauthereau	
Annexes	
Profils des contributeurs	229
Projet pour le n° 11, Année 2018	235
Consignes aux auteurs de la revue <i>Synergies Espagne</i>	237
Le GERFLINT et ses publications	241



ISSN 1961-9359

ISSN en ligne 2260-6513

Préface

Le théâtre, la musique... Des arts puissamment liés à la parole à travers les langues

Gisèle Pierra

Laboratoire Dipralang (EA 739)
Université Paul-Valéry Montpellier3, France

Le langage n'est essentiel que s'il exprime une sensation

Nathalie Sarraute

Quels que soient le statut de la langue-culture françaises et la diversité de ses contextes d'apprentissage, les enseignants-chercheurs en didactique font face à l'interrogation récurrente de l'accès à la parole...Mais quelle parole ? Comment, par nos recherches et nos pratiques, pouvons-nous orienter les motivations souvent velléitaires des apprenants vers un *désir et un plaisir durables d'appropriation* de langue et de culture nouvelles? Les contributions à ce numéro 10 de *Synergies Espagne* montrent clairement qu'un accès esthétique initié par les arts que sont la musique et le théâtre peut être une clé ouvrant à un type de travail d'appropriation plus sensorielle, plus incarnée, des langues.

Depuis les trente dernières années des recherches dont celles de Jean-Marie Prieur, Patrick Anderson, Joëlle Aden,... ont montré l'importance de *la subjectivité* dans les apprentissages. Il devint soudain vital de pouvoir dire « Je » dans l'espace pédagogique pouvant se faire artistique parfois. Un apprentissage plus *impliqué* des langues et des cultures prenait le pas sur la leçon de convenance. Ainsi, ne plus instrumentaliser les langues et les apprenants revenait à leur permettre de pouvoir dire « Je » en toutes langues. C'est dire que *Vivre* leurs apprentissages *entre les langues et les cultures* modifiait utilement certaines représentations inhibantes et construisait peu à peu leurs identités plurielles par les sensations.

Comme l'a montré de son côté Henri Meschonnic, *les Arts du Langage* sont une ressource fondamentale, à la fois théorique et pratique, qui dynamise fortement l'apprentissage des langues. Ils conduisent tout droit à la mise en action de nouveaux comportements langagiers, plus sensibles, autant chez les enseignants que chez les apprenants. En tant qu'Arts du Langage et dans ce même mouvement de subjectivation, *les pratiques artistiques de la parole* telles que le théâtre, la poésie, la chanson, la vidéo, le cinéma, l'atelier d'écriture etc... appuyées sur ces fondements théoriques, ont en effet enrichi de diverses manières le terrain des

pratiques pédagogiques. Car la Créativité, la Présence, le Sensible, liés aux œuvres comme à la communication authentique et ses éléments textuels et sonores, deviennent alors nécessaires à l'appropriation subjective de la langue-culture par le corps émotionnel et la voix. C'est ici que le cours de langue rejoint l'atelier de pratique artistique et que des initiations théâtrales et musicales transmises par l'enseignant permettent d'ouvrir aux techniques minimales de la musique, du chant et du théâtre.

Par ce travail global, interdisciplinaire, initié par le corps et la voix, les inter-langues se font alors paroles sensibles, gestes conscients, musiques relationnelles et authentiques, vécus dans des relations intersubjectives expressives. La qualité émotionnelle apportée aux apprentissages *en (et de la)* langue, la compréhension jouissive de la culture dans les intercultures, induisent tous les transferts utiles. Des acquisitions linguistiques et culturelles d'un type nouveau en découlent. Elles nous font passer à l'ère d'une subjectivité plus assumée dans l'enseignement-apprentissage des langues par un heureux narcissisme linguistique, une implication inter-culturelle qui feraient - enfin - devenir autre... par un intense travail modificateur du sujet dans la langue nouvelle.

Ainsi, se justifie le fait d'accéder *d'abord* à la parole « étrangère » par le plaisir d'un son, d'un mouvement, d'un rythme, de toute une prosodie, qui les englobe et qui suscitera ensuite le véritable sens relationnel du langage. D'où l'intérêt de la musicalité de la parole, du phrasé, dans les chansons et au théâtre. A ce plaisir musical s'ajoute celui d'une corporalité théâtrale travaillée et scénique pour mieux décoder et transmettre les paroles des œuvres. Quand la langue des textes de théâtre se fait matière de son, de rythme, de gestes, d'émotions et de relations dans un espace qui se construit par le langage, on est au cœur du laboratoire de l'expression subjective, de l'esthétique de la diction, de sa musique et du geste dans l'entre-deux des langues. C'est « Je », *toujours lui*, qui devient autre - personnage - par le corps et la voix en représentation scénique. La langue n'est plus asséchée mais incarnée : elle prend corps du sujet qui joue, dans son expression scénique, dans son devenir plurilingue, elle ne sépare plus la (les) culture(s) de la langue elle-même comme l'a montré Robert Galisson, parce que l'apprenant devient alors pleinement acteur de ses apprentissages pluriels liés à des formes artistiques.

Ce numéro 10 de *Synergies Espagne* est riche de sa complexité et des regards divers mais convergents portés sur l'importance de la musique et du théâtre en didactique des langues-cultures. Tout particulièrement, il offre à la communauté universitaire internationale de l'enseignement des langues l'occasion de mettre en articulation très dynamique des arts tels que la musique et le théâtre avec des

pédagogies chaque fois singulières que la didactique des langues et des cultures doit analyser et forcément intégrer dans ses théorisations.



GERFLINT

ISSN 1961-9359

ISSN en ligne 2260-6513

De ce dixième numéro

Anna Corral Fullà

Universitat Autònoma de Barcelona, Espagne

ana.corral@uab.cat

ORCID ID : 0000-0001-7335-2128

Sophie Aubin

Universitat de València, Espagne

sophie.aubin@uv.es

ORCID ID : 0000-0001-7425-3324

Le premier numéro d'une revue se présente toujours comme une sorte de déclaration de principes qui marque une politique éditoriale. Synergies Espagne débute en 2008 avec une monographie autour d'un sujet novateur et à peine traité jusqu'alors qui annonce une ouverture d'esprit au regard des recherches et des études autour de la langue, à savoir : le rapport entre musique, langue et didactique pour la compréhension humaine¹. La revue place ainsi le facteur humain au cœur de sa démarche scientifique et adopte une approche globale de la communication humaine qui se veut pluridisciplinaire. L'inclusion d'une approche musicale de la langue et du langage à des niveaux multiples en est sans aucun doute son originalité majeure. Synergies Espagne reprendra de nouveau cette approche artistique et musicale reliée à la dimension linguistique dans le numéro 4, intitulé Confluences musicales et mobilités musico-linguistiques², et consacrera tout son espace monographique aux rapports entre la musique et la langue.

Le présent numéro de la revue, dans sa dixième parution, se situe dans la lignée de ces deux éditions précédentes et ouvre, cette fois-ci, un espace de réflexion autour des relations entre langue, langage et certaines manifestations artistiques telles que le théâtre, la musique ou la danse. Parallèlement, cette monographie veut s'interroger sur les possibilités que ces expressions esthétiques ouvrent aux acteurs de l'enseignement-apprentissage de la langue-culture française sur des plans divers.

Les 13 articles de ce numéro sont écrits en majorité par des enseignants-chercheurs d'universités et de centres espagnols qui se consacrent aux études françaises en Espagne et quelques auteurs d'autres pays (France, Allemagne, Inde), certains recevant nettement l'influence et la richesse d'autres cultures (russe, chinoise pour ne citer qu'elles). Ils s'organisent autour des trois pôles suivants :

- *Musiques, théâtralité et étude de la langue-culture française,*
- *Pratiques théâtrales, musicalité et enseignement-apprentissage du français,*
- *Traduction théâtrale et terminologie de la danse.*

Chaque article montre d'une manière plus ou moins accentuée et explicite combien il serait difficile de concevoir musique sans théâtre et théâtre sans musique, l'un permettant à l'autre de lui donner toute sa forme, son mouvement, son sens.

L'ensemble est préfacé par **Gisèle Pierra**, sous le titre *Le théâtre, la musique... Des arts puissamment liés à la parole à travers les langues*. C'est pour nous un grand honneur qui contribue à donner, à ce dixième numéro, toute sa valeur. Nous l'en remercions vivement.

La première partie de ce numéro, intitulée *Musiques, théâtralité et étude de la langue-culture française*, est composée de cinq articles à dominante musicale, reliés, d'une manière plus ou moins explicite selon les cas, à la théâtralité, la théâtralisation, aux expressions vocales et corporelles.

Cécilia Debergh met au premier plan l'anacrouse, *entendue comme la présence d'une note ou d'un ensemble de notes avant le premier « temps fort » d'une phrase musicale*³, figure rythmique stratégique commune aux domaines linguistique et musical encore très largement inconnue et inexplorée dans et pour l'enseignement-apprentissage du système musical de la langue française et du français parlé. Après avoir fait le point sur quelques définitions incontournables dans des perspectives comparative et analogique entre les caractéristiques de la parole parlée et celles de la musique (intonation, mélodie, rythme, accent, accentuation), l'auteur nous propose, en s'appuyant sur l'observation de plusieurs exemples de mises en musique de la langue, un modèle pédagogique précis pour une meilleure exploitation des chansons et à une véritable pratique de l'enseignement du rythme de la langue française.

Prenant pour objet de recherche approfondie l'interjection *ah/ha* dans *Le malade imaginaire* de Molière, en raison notamment de la faible présence des interjections dans les ressources et contenus des programmes et d'une insuffisance dans leurs descriptions, malgré la richesse de leurs valeurs dans la communication, **Sandrine Fuentes** et **Syrine Diaz** relie, de façon constante, la musique de la langue-culture française et le théâtre classique français le plus souvent enseigné en donnant à l'émotion le rôle central qui lui revient. Le projet pédagogique progressivement décrit avec ses diverses séances expérimentées dévoile la portée de l'étude des interjections et des éléments prosodiques pour un meilleur apprentissage du français.

María Luisa Fernández-Echevarría nous fournit une analyse phonologique, syllabique et prosodique des paroles de chansons diffusées sous forme de vidéos-clips dont *l'énorme profusion* actuelle en accès libre et gratuit sur Internet suscite logiquement de nouvelles approches de ces documents authentiques : étude du rythme des images et de l'imaginaire, des rapports musique, texte, images, groupes syllabiques, perception. L'auteur se livre alors à un *comptage des séquences prosodiques* dans le but didactique de développer les mémorisations phonologique, syllabique, prosodique, lexicale. Les résultats obtenus invitent le lecteur à *redécouvrir la syllabation*.

C'est dans le cadre du projet « *Acercamiento a la canción francesa: aprender cantando* » qui s'est réalisé à l'Université de Séville en mars 2015 au cours d'une semaine de la Francophonie que les auteurs des deux articles suivants ont mené leurs travaux et expériences pédagogiques.

Sur le versant historique, linguistique et socioculturel de cette *approche de l'apprentissage de la chanson française en chantant*, **Flavie Fouchard** et **Estefanía Marceteau Caballero** ouvrent le premier volet de l'expérience en exposant la problématique du choix (toujours délicat) des chansons qui seront dans ce cas non seulement étudiées mais aussi chantées et interprétées en concert. Elles délimitent un répertoire de chansons populaires considéré comme facteur de progression des étudiants dans la connaissance de la société et de la langue françaises des années 1960-2000. La description détaillée de la méthodologie appliquée pour l'étude ainsi que la bonne compréhension des paroles par un public de niveau hétérogène offre des pistes d'exploitation possible de ce genre de chansons validées par le second volet de l'expérience.

Sur le versant de la pratique musicale et théâtrale, **Marc Viémon** et **Eva Robustillo Bayón** ouvrent le second volet de l'expérience et les salles de répétitions et de spectacles. Même s'ils confirment que la « tâche » organisée n'entrait pas dans une matière du cursus classique mais dans des activités parallèles et optionnelles, elle contribue dans une bonne mesure à légitimer, non seulement l'étude de la chanson française mais aussi celui du chant en français et sa théâtralisation pour l'apprentissage de cette langue-culture en milieu universitaire. L'originalité de la démarche réside dans le véritable montage d'un concert final orchestré, chanté et théâtralisé par tous les acteurs du projet, très loin d'une exploitation superficielle de la chanson française souvent limitée dans le temps et dans l'espace.

Une tendance commune aux auteurs de cette première partie qui utilisent la chanson et sa mise en scène se dégage : la volonté de mettre à profit certaines caractéristiques musicales de paroles qui ont été mises en musique (et en images)

proches du mode parlé, de manière à ce que l'apprenant finisse par se familiariser avec la prosodie, la prononciation, le lexique, les registres, la grammaire du français parlé.

La deuxième partie de ce numéro est composée de six articles autour du pôle *Pratiques théâtrales, musicalité et enseignement-apprentissage du français*. Les auteurs abordent les bienfaits de la pratique théâtrale en classe de langue française dans des contextes divers et avec des objectifs bien différenciés.

Francisco de Asís Palomo Ruano centre son étude sur l'exploitation pédagogique du théâtre pour l'acquisition de la composante culturelle du français langue étrangère et nous expose une expérience pédagogique avec des étudiants de l'enseignement secondaire d'un lycée espagnol. L'article a l'intérêt de proposer un travail à partir de l'inventaire dramaturgique francophone, ouvrant ainsi une fenêtre sur les connaissances culturelles hors hexagone. En adoptant une méthodologie de recherche-action, « repérer, choisir, réutiliser », l'étudiant est amené à connaître, puis à intégrer ces acquis à travers un acte créatif : la rédaction et la préparation d'un texte dramatique.

Emma Bahillo Sphonix-Rust nous présente dans son article une expérience didactique : la mise en œuvre d'un atelier-théâtre réalisé dans l'enseignement secondaire espagnol pour des étudiants de français langue étrangère. L'auteur aborde les bénéfices de la pratique théâtrale pour développer la compétence communicative des étudiants et, en particulier, tout ce qui relève de la production orale : prononciation, intonation et spontanéité. Elle met également en valeur la motivation qu'un tel projet suscite chez les étudiants et son efficacité pour combattre ainsi « la peur du *bien dire* ».

L'article de **Maria Pavlovskaya** se place dans une autre perspective. L'auteur aborde le bilinguisme naturel chez l'adolescent et le déséquilibre qu'il vit entre la dimension biologique, la dimension sociale et la dimension linguistique ; ce fait entraînant un conflit entre « langue d'héritage (langue d'un ou des parent(s)) » et « langue de société ». L'article propose la pédagogie langagière théâtrale inspirée de la méthode Stanislavski pour surmonter le refus de l'adolescent de parler la langue d'héritage et l'amener ainsi à un emploi de la langue en contexte.

Vasumathi Badrinathan s'interroge sur les possibilités qu'offrent les techniques dramatiques pour favoriser l'autonomie des étudiants en tant que prise en charge de leur apprentissage. L'étude s'appuie sur une expérience en classe de français langue étrangère en Inde au sein d'un programme universitaire de licence, un contexte où les pratiques encourageant l'autonomie ne sont pas très développées. L'auteur propose l'intégration des techniques théâtrales en classe de français

langue étrangère et trace un parcours d'action divisé en trois étapes : la phase préparatoire, la phase d'échauffement et la phase du déroulement qui aboutissent à une représentation finale sur scène. L'expérience s'est révélée favorable et capable de mettre les apprenants sur la voie de l'autonomie, comprise, celle-ci, comme processus en constante évolution.

L'étude d'**Alex Cormanski** nous invite à réfléchir sur les divers éléments qui interviennent dans la production orale. Partant du constat que tout acte de parole est de nature fondamentalement interactive et sociale, l'auteur met l'accent sur l'« agir-parler » de l'énonciateur ; celui-ci composé d'éléments extra-verbaux et verbaux. Les pratiques théâtrales s'avèrent ainsi très effectives pour la reconstitution de l'acte de parole, puisqu'elles restituent un contexte et un espace où la mimique gestuelle, la voix et le discours se produisent dans un même mouvement. Dans le cadre de l'enseignement des langues étrangères, l'apprenant est ainsi amené à « habiter le corps d'une langue autre », autrement dit, à « changer de corps ».

La contribution de **Sylvain Fustier** clôt cette deuxième section consacrée aux pratiques théâtrales et à l'enseignement-apprentissage du français. L'auteur, après avoir exposé les disparités et les nombreux points de convergence entre l'art dramatique et la didactique des langues, examine le rôle de l'intervenant-théâtre et du professionnel de l'enseignement dans les projets atelier-théâtre réalisés dans les établissements scolaires. Il met également en exergue la formation pédagogique des intervenants-théâtre en Allemagne et en France entraînant des différences de terminologie dans les deux pays.

La troisième partie de ce dixième numéro réunit théâtre et danse et recueille deux contributions appartenant aux domaines traductologique et terminologique.

Cristina Vinuesa Muñoz se penche sur la spécificité de la traduction théâtrale de textes de la dramaturgie contemporaine, celle-là englobant aussi bien la dimension littéraire de la pièce que sa dimension scénique. L'auteur nous propose une méthode de traduction collaborative qui se manifeste par le fait que plusieurs acteurs interviennent dans le processus de traduction : traducteur, auteur, metteur en scène, comédiens et techniciens. Elle s'interroge également sur les termes de *traduction*, *adaptation*, *version* ou *réécriture* pour définir le labeur du traducteur de théâtre contemporain.

C'est avec grand plaisir que nous présentons la contribution de **José Juan Pacheco Ramos**, car les études qui abordent la relation entre le ballet et la langue sont rares et peu communes dans la recherche scientifique. Il trace le parcours du ballet depuis sa naissance et nous montre qu'il s'agit d'un pèlerinage qui a

été, depuis ses origines, relié à la langue française. Cependant, l'auteur se pose la question de la validité de la terminologie française dans le monde de la danse de nos jours : Qu'en resterait-il donc à l'époque de la mondialisation ? C'est ce que **José Juan Pacheco** tente de nous exposer dans son article.

Ce dixième numéro contient également une partie consacrée à trois contributions rendant compte ou résumant des ouvrages de nature variée. Le compte rendu de **Sophie Aubin** porte sur un livre de recherches en didactique des langues et de l'interculturel, en lexicologie et traduction réunies par trois éditrices scientifiques : Maria Teresa Garcia Castanyer, Lluna Llecha-Llop Garcia et Alicia Piquer Desvaux. Il est suivi d'un résumé en français de la thèse de **Daniela Antonchuk** dirigée par **Julio Murillo** et soutenue en 2016 à l'Université Autonome de Barcelone, portant sur le bilinguisme et l'accès à une troisième langue (l'espagnol) par des locuteurs bilingues russo-roumains. Enfin, le compte rendu de **Florence Ferment** nous fait découvrir le premier roman d'un jeune auteur francophone élève du Lycée Français de Valence (Espagne), Vladimir Dimitrijevic Gauthereau, intitulé *La Rose de Printemps*, manière la plus poétique et prometteuse qui soit de clore ce numéro 10 de la revue Synergies Espagne.

Nous remercions tous les auteurs, évaluateurs et lecteurs de ce numéro pour leur précieuse contribution.

Notes

1. *Musiques, langues, cultures et didactique pour l'apprentissage de la compréhension humaine*, revue *Synergies Espagne* n°1, 2008, Gerflint, numéro coordonné par Sophie Aubin. <https://gerflint.fr/Base/Espagne1/Espagne1.html> [consulté le 15 juillet 2017].
2. Revue *Synergies Espagne* n° 4, 2011, Gerflint, numéro coordonné par Sophie Aubin. <https://gerflint.fr/Base/Espagne4/Espagne4.html> [consulté le 15 juillet 2017].
3. Définition donnée par l'auteur.

Synergies Espagne n° 10 / 2017



Musiques, théâtralité
et étude de la
langue-culture française





ISSN 1961-9359

ISSN en ligne 2260-6513

L'anacrouse comme modèle pour appréhender le travail phonétique en langue française

Cécilia Debergh

Universitat Autònoma de Barcelona, Espagne
cecilia.debergh@uab.cat

Reçu le 23-11-2016 / Évalué le 28-01-2017 / Accepté le 12-03-2017

Résumé

Cet article explore le parallèle que l'on peut établir entre musique et parole dans le cas de la langue française, en particulier dans le domaine du rythme. À partir de l'état des lieux qu'il dresse sur la question, il se propose de montrer que l'on peut développer une analogie entre la figure de l'anacrouse et la logique rythmique du français, et que l'exploitation de cette analogie peut être particulièrement féconde dans la création d'activités pédagogiques visant à faciliter l'assimilation de certaines spécificités (suprasegmentales mais aussi segmentales) de la langue française par les apprenants étrangers. Il rappellera également à cet égard que ce postulat ne peut être opérant que dans une démarche pédagogique intégrative et globale, envisageant la parole et le mouvement comme des phénomènes indissociables.

Mots-clés : anacrouse, rythme, accent, musique, mouvement, verbo-tonal

La anacrusa como modelo para aprehender el trabajo fonético en lengua francesa

Resumen

Este artículo explora el paralelismo que se puede establecer entre música y habla en el caso de la lengua francesa, en particular en el ámbito del ritmo. Partiendo de un recapitulativo acerca del tema, pretende mostrar que se puede proponer una analogía entre la figura de la anacrusa y la lógica rítmica del francés, y que el uso de esta analogía puede ser muy fértil a la hora de crear actividades pedagógicas para facilitar la asimilación de algunas especificidades (suprasegmentales y segmentales) de la lengua francesa de parte de los alumnos extranjeros. Recordaremos también que esta propuesta sólo llegará a ser eficiente dentro de un enfoque integrador y global, considerando el habla y el movimiento como fenómenos indissociables.

Palabras clave : anacrusa, ritmo, acento, música, movimiento, verbotonal

Upbeat as a model to apprehend phonetics in French language

Abstract

This article explores the parallel between music and speech in the case of French language, particularly in the field of rhythm. Beginning with an overview of the subject our study proposes to demonstrate that an analogy can be proposed between the musical figure of the upbeat and the rhythmical logic of French. The use of this analogy can be useful in the creation of educational activities aimed at facilitating the assimilation of some particularities of the French language by foreign learners. In this article we will also recall that this proposal can only be operative in an integrated and global pedagogical approach, considering speech and movement as an inseparable phenomena.

Keywords: upbeat, rhythm, accent, music, movement, verbotonal

Le parallèle entre musique et langage est à la fois consensuel et largement inexploré dans le domaine de la didactique du français langue étrangère. Étrangement familier, il s'apparente à un mirage qui s'éloigne à mesure que l'on s'en rapproche. Si l'on ressent une intuition profonde du potentiel que représente cette lecture particulière, on se retrouve démuné pour analyser la parole à travers ce prisme, ou pour construire des outils pédagogiques concrets qui en tirent parti.

Nous allons ici nous intéresser particulièrement au domaine du rythme, non seulement parce qu'il fait partie de ces notions ambiguës dont l'apparente évidence s'évanouit dès que l'on cherche à les définir, mais aussi parce que les verbo-tonalistes s'entendent sur la priorité à lui accorder dans la correction phonétique, allant jusqu'à considérer que *la notion de progression en prononciation du français est liée à la maîtrise de plus en plus grande du rythme* (Pagel et al, 2012 : 138).

Notre idée est ici de définir et de proposer un outil qui soit en même temps opératoire pour sensibiliser les apprenants au « rythme » du français, pour appréhender et manipuler la matière première musicale que nous utilisons dans nos cours (chanson, slam, etc.) et pour créer des activités qui envisagent le rythme à la fois comme objectif et comme support.

Il conviendra tout d'abord de revenir sur les spécificités prosodiques du français parlé, que nous envisagerons immédiatement à travers le lexique musical, ce qui nous amènera naturellement à proposer le modèle rythmique de l'anacrouse, entendue comme la présence d'une note ou d'un ensemble de notes avant le premier « temps fort » d'une phrase musicale. Nous nous attacherons ensuite à observer que cette figure est naturellement récurrente lorsque la langue est mise en musique. Observer la langue pour comprendre la musique, observer la musique

pour comprendre la langue... Dans ce va-et-vient, nous proposerons des orientations d'activités rythmiques concrètes pour faciliter l'appréhension des caractéristiques prosodiques et segmentales du français dans un contexte didactique.

1. Rappel des caractéristiques prosodiques du français du point de vue musical

a. Intonation, mélodie

Dans le domaine du français langue étrangère, il est habituel d'associer intuitivement la phonétique, et notamment la prosodie, à des termes et des concepts musicaux¹. L'exemple le plus évident qui vient à l'esprit est celui de l'intonation, pour laquelle on fait généralement appel au terme de mélodie, présentant souvent ces deux concepts comme synonymes voire comme des termes interchangeables, comme nous pouvons le relever dans la définition qu'en propose R. Renard : *par ce mot, nous entendons la courbe mélodique telle qu'elle est abstraite, dans sa globalité, par l'auditeur.* (Renard, 1979 : 31).

b. Le rythme du français

La notion de rythme, bien qu'on y ait également largement recours, est beaucoup plus difficile à manipuler malgré son apparente simplicité car, comme le souligne S. Pollicino, elle est et reste *sous le signe de l'ambiguïté* (Pollicino, 2011 : 36). Si l'on ne peut donc évidemment pas avoir la prétention d'aboutir en quelques lignes à une définition globale et satisfaisante, on peut cependant affirmer que celui de la langue française standard tend à être isosyllabique, c'est-à-dire que dans la chaîne parlée, le locuteur s'attachera inconsciemment à donner le même poids, la même importance à chaque syllabe (Intravaia, 2013 : Chapitre 4-2) :

Toutes les syllabes non accentuées sont égales en durée et en intensité et sont toutes prononcées distinctement. Aucune mise en relief significative, en dehors de l'accent d'insistance à valeur expressive. En français, en gros, toutes les syllabes se valent.

Pour reprendre certains qualificatifs de la langue courante fréquemment accolés au terme de « rythme », on pourrait ainsi qualifier celui de la langue française de régulier et fluide (par opposition à des rythmes hachés, syncopés ou saccadés, par exemple²).

Comme le relève Julio Murillo, le rythme se manifeste avant tout par une « *discontinuité* dans le flux phonique », qui s'exprime elle-même, *au plan de l'expression, en premier lieu par des pauses mais aussi par une véritable*

agglutination des allophones pour constituer des mots phoniques (Murillo, 2002 : 301). Au-delà de la pause, l'élément structurant et indissociable du rythme est l'accent, aussi bien pour la musique que pour la langue. Autour de lui s'organisent les fameux *mots phoniques* que décrit J. Murillo, également observés et analysés par Pagel sous le terme de *mot phonétique* (Pagel et al., 2012 : 25).

c. L'accent et l'accentuation

Le *Dictionnaire de la Musique* Larousse définit l'accent comme un *signe musical indiquant l'intensification conférée à un son, afin d'obtenir un relief rythmique ou expressif particulier par rapport aux autres sons d'une ligne mélodique* (2001 : 3). Même si ce terme possède un fort pouvoir évocateur, on conçoit assez facilement le problème épistémologique que pose son utilisation pour décrire les phénomènes acoustico-phonologiques liées à l'accentuation fondamentale du français parlé : en effet, il a été observé que l'accent français primaire se manifeste plus volontiers par un allongement syllabique (critère de durée), souvent doublé d'un sommet mélodique (variation de F_0), et non pas par un pic d'intensité. Cet état de fait a amené la plupart des spécialistes du domaine à préciser le terme, préférant parler d'« accent rythmique » ou d'« accent de groupe » (mettant ainsi en exergue le fait que l'accent français n'est pas lexical), voire évitant simplement son utilisation. D. Pagel, par exemple, parlera plutôt d'*allongement plus ou moins marqué de la dernière syllabe prononcée*, de *position forte* ou de *statut privilégié* de la dernière syllabe du mot phonétique (Pagel, 2012 : 70).

En réalité, le terme d'« accent », si on le considère dans son acception musicale, s'accorde beaucoup mieux en linguistique française à celui d'« accent d'insistance », ou « accent emphatique », à « valeur expressive », qui se manifeste par une intensité acoustique clairement supérieure au reste de la chaîne parlée. L'accent primaire, ou accent de groupe, quant à lui, possède des caractéristiques bien plus proches du *temps fort* de la mesure en musique : un temps « appuyé », un point de repère qui permet à l'auditeur de se situer pour structurer les phrases musicales. Il constitue une sorte de « pulsation » du discours.

Il nous reste à nous pencher sur un dernier aspect essentiel de la structuration rythmique du français : notre langue fait partie des langues « tête à droite », comme le relève J. Murillo, qui observe que *les syllabes non accentuées (y) sont tributaires de la syllabe accentuée suivante et pointe le projet phonatoire qui est en cours à chaque instant* dans la production de la chaîne parlée (Murillo, 2002 : 302). Autrement dit, la logique rythmique et phonologique du français relève de l'intention, de l'anticipation, de la préparation du prochain temps fort que constitue la dernière syllabe du *mot phonique*.

Musique	Langue
Mélodie	Intonation
Rythme	Rythme
Mesure	Groupe rythmique
Note	Syllabe
Temps fort	Accent primaire, accent de groupe
Accent	Accent secondaire, d'insistance, expressif

2. Justification de la pertinence d'un modèle pédagogique basé sur l'anacrouse

À partir des caractéristiques fondamentales du rythme du français parlé, nous avons donc recoupé un certain nombre d'observations et de concepts, musicaux et linguistiques. Imaginons maintenant de pousser plus loin le raisonnement. Même si, bien évidemment, cette proposition ne saurait être exacte scientifiquement parlant, nous suggérons de développer le parallèle entre syllabe accentuée (nous ferons toujours référence ici à l'accentuation primaire, et pas à l'accent d'insistance) et temps fort, ou premier temps de la mesure. Nous avons observé que le fonctionnement naturel du français ne réside pas dans ce qui suit, mais dans ce qui précède (syllabes non accentuées du mot phonique, non séparables par une pause, qui préparent la syllabe finale « appuyée »). Ce phénomène d'anticipation du temps fort, premier (celui qui structure et donne sens), a été observé et défini en musique sous le terme d'anacrouse (ou levée): *note ou groupe de notes dépourvues d'accentuation, commençant une phrase musicale ou une composition, et précédant immédiatement le premier temps fort* (2001 : 24). Pour avoir une idée concrète de ce phénomène, on peut par exemple chanter le début de la *Marseillaise*, pour prendre un morceau connu de tous, et sentir qu'il commence sur une sorte d'élan avant le premier temps fort (situé lui sur /fā/).

Poursuivons notre parallèle : le terme de « phrase musicale » nous indique tout d'abord que nous avons ici affaire à une unité de sens du point de vue musical qui, transposée à notre domaine, peut être assimilée à une phrase. Les premières notes (syllabes) de cette phrase musicale sont inaccentuées, précédant l'arrivée d'une note mise en valeur en début de mesure (pour nous groupe rythmique), sur le temps fort (dernière syllabe du groupe rythmique).

Par ailleurs, l'anacrouse étant, on l'a vu, une préparation, une anticipation du premier temps fort du morceau, elle ne commencera pas, par définition, elle-même sur un temps fort mais sur un silence, autrement dit, pour le musicien (ou pour le

3. Observation d'un corpus (fables de La Fontaine mises en musique, slam, rap)

Pour illustrer et donner une autre perspective à nos propos, nous allons observer comment se « comporte » la langue lorsqu'elle est mise en musique. Pour ce faire, nous avons sélectionné des extraits de trois genres différents : une fable de La Fontaine (adaptée pour un chœur), un slam de Grand Corps Malade et un rap de Diam's. Bien évidemment, notre objectif n'est pas de prétendre établir une règle formelle de fonctionnement, puisque les exemples contradictoires sont légion, mais de mettre en exergue une tendance naturelle, qui vient à la fois confirmer nos analogies et nous servir de base pour une grille de lecture de la matière première que nous avons à notre disposition pour nos cours de langue, ainsi que pour la création d'activités.

La Cigale et la fourmi, Jean de La Fontaine

La célèbre *Cigale et la fourmi* de La Fontaine est structurée à partir d'heptasyllabes et de trisyllabes. Nous travaillerons à partir d'une version mise en musique pour être chantée par un chœur d'enfant.

La cigale et la fourmi

Marimba $\text{♩} = 80$

1 La ci- gale a- yant chan- té tout l'é-

2

3 té se trou- va fort dé pour vue

4 quand la bri se fut ve

5 nue

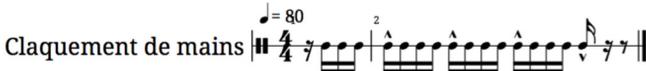
Nous retrouvons non seulement le phénomène d'anacrouse au début du morceau, pour introduire le premier vers (le premier temps fort correspond à /gal/, troisième note et troisième syllabe), mais aussi de nombreux silences situés en fin de groupes rythmiques. La syllabe de fin de groupe rythmique est donc mise en valeur à double titre : parce qu'elle est placée sur le temps fort de la musique, et parce qu'elle est comme « suspendue » par le silence qui la suit. À la fin de la première strophe, nous pouvons également observer une accélération finale, conséquence de l'allongement de la dernière syllabe du groupe rythmique précédent (« dépourvue »), qui

oblige à « doubler » les notes, dans ce cas, à passer de croches à des doubles croches afin d'arriver « au bon moment » à la fin de la mesure, sur le temps fort suivant. (équivalent de l'accélération du débit auquel nous faisons référence dans la première partie de cet article).

Le slam de Grand Corps Malade

Dans le cas de Grand Corps Malade, une observation du corpus nous permet de remarquer qu'il fonctionne sur un modèle rythmique - pour ne pas dire poétique - fixe, et qui varie légèrement et uniquement en fonction des nécessités en syllabes de chaque groupe rythmique : 3+4+4+4. Il peut être symbolisé musicalement de la sorte :

Modèle rythmique Le Grand Corps Malade



*À chaque époque on s'cherche un peu
Et on s'demande si on s'connait*

En général, on retrouve une « respiration », matérialisée par l'anacrouse, en début de cycle (les cycles correspondant à des phrases ou à des groupes de sens). À chaque temps correspond un groupe rythmique d'entre 3 et 4 syllabes, l'accent de groupe tombant inexorablement sur le temps fort. Même s'il existe une certaine variation dans le « flow » du slameur, on est étonnés de l'impression de régularité rythmique qui s'en dégage (qu'on l'apprécie ou non, par ailleurs).

Le rap de Diam's : *la Boulette*

*Y'a comme un goût de haine, quand je marche dans ma ville
Y'a comme un goût de gêne, quand je parle de ma vie
Y'a comme un goût d'aigreur, chez les jeunes de l'an deux mille
Y'a comme un goût d'erreur, quand j'vois le taux de suicide
Me demande pas ce qui les pousse à casser des vitrines
J'suis pas la mairie, j'suis qu'une artiste en devenir moi
J'suis qu'une boulette, me demande pas si j'ai le bac, j'ai que le rap, et je
l'embarque, ou je l'embrasse, je le mate car je l'embrasse
Y'a comme un goût d'atten-tat, comme un goût de Bertrand Can-tat, comme un
goût d'anthrax pendant l'entracte
Y'a comme un goût de foulek foulek chez les mômes
Comme un goût de boulette boulette sur les ondes*

Boulette, Diam's

♩ = 80

Hand Clap | 4/4

1 ja ko mœ gu də 'en kã zə maʁ fə dã ma 'vi:l ja ko mœ gu də

2 'zœn kã zə pa ʁlə də ma 'vi ja ko mœ gu de 'gʁœʁ fe le zœn də lã dœ 'mil ja ko mœ gu de

3 'bœʁ kã zɔvwa lə to də sɥi 'si dmã də mã tʁa sə ki le 'pu sa ka se de vi 'tʁin fɥi pa la me

4 'ʁi fɥi ky naʁ tis tã də 'vni mwa fɥi kyn bu 'le tmã də mã 'tʁa si zə lə 'ba gʁe kə lə 'ʁa pe zə lã

5 'baʁ ku zə lã 'bʁa sa zə lə 'mat kaʁ zə lã 'bʁas ja ko mœ gu də 'tã 'ta ko mœ gu də bœʁ tʁã

6 'kã 'ta ko mœ gu də 'tʁagz pã dã lã 'tʁak ja ko mœ gu də 'fu le 'gfu le gfe le mo:m

7 ko mœ gu də 'bu led 'bu le tsy ʁle 'zɔ: (da) (lɔʁ)

♩ = 70

Pour Diam's, l'analyse est un peu plus complexe mais d'autant plus intéressante. Le début de la strophe fonctionne sur un modèle 6+7, prenant toujours comme base l'anacrouse en début de groupe de parole, ainsi que l'accent de groupe sur le temps fort de la mesure, mis en valeur par un accent d'intensité et par un allongement supérieur à celui de la parole « libre ». De plus, dans le deuxième groupe de 7 notes, le temps fort secondaire de la musique correspond presque systématiquement à une syllabe de fin de mot phonétique (*“marche”, “parle”, “jeunes”, “casser”...*).

Cependant, une fois ce principe mis en place en début de strophe, Diam's s'amuse à jouer rythmiquement autour de ce modèle. Tout d'abord, dans un deuxième temps, elle place un accent d'intensité sur chaque temps, donnant une impression d'accélération et de tension :

J'suis qu'une boulette, me demande pas si j'ai le bac, j'ai que le rap, et je l'embarque, ou je l'embrase, je le mate car je l'embrasse

Notons cependant qu'elle continue à faire correspondre systématiquement les accents primaires naturels de la langue avec la pulsation.

Dans la dernière partie, elle opère finalement un déplacement accentuel sur les mots “foulek” et “boulette”, plaçant l'intensité respectivement sur les syllabes “fou” et “bou”, en contre-temps. On peut y voir aussi bien la transcription musicale d'un accent d'insistance, emphatique, qu'un choix rythmique pour donner du relief à son rap (une interprétation n'excluant par l'autre). Il est également intéressant de relever le fait qu'elle choisit d'appliquer cet effet sur deux termes argotiques.

À travers ces trois exemples, nous avons voulu mettre en évidence le fait que le rythme de la langue parlée tend naturellement à se fondre dans la structure rythmique musicale, et qu'inversement, la structure musicale est fréquemment conçue, consciemment ou non, pour épouser les contours rythmiques naturels de la parole. Il apparaît comme essentiel, pour pouvoir manipuler la langue dans le domaine musical, d'une part de :

- s'entraîner à « lire » ce dialogue entre langue et musique au sein des morceaux que l'on sélectionne et « didactise » pour les apprenants, pour relever aussi bien les passages de « fusion » entre le rythme de la parole et celui de la musique que les moments où, au contraire, l'artiste prend des libertés et s'éloigne de cette correspondance ;
- maîtriser les « patrons rythmiques » fréquemment utilisés quand la parole est mise en musique.

Dans ce cadre, le modèle de l'anacrouse nous semble pertinent de par sa récurrence, et en raison de ses caractéristiques, qu'elle partage avec celles du rythme du français parlé. Modèle pertinent, mais aussi fécond, comme nous allons le constater dans notre dernière partie.

4. Utilisation du modèle à des fins pédagogiques

a. Utiliser la matière première musicale

Lorsque nous nous retrouvons face à une chanson, nous sommes bien souvent démunis pour l'exploiter musicalement avec nos élèves. Nous travaillons généralement la chanson (ainsi que le rap ou le slam) sous forme de compréhension orale, globale, détaillée, à travers des activités de texte à trous, par exemple. Lorsque nous considérons que nous sommes « venus à bout » de cette exploitation, nous proposons aux apprenants de chanter, et le tour est joué. Il faudrait cependant

ajouter des étapes à ce travail, si nous souhaitons réellement tirer profit de la matière première formidable que constitue la chanson : il s'agit notamment pour l'enseignant de comprendre la structure rythmique de la chanson et de la mettre en parallèle avec le fonctionnement musical qu'il pourrait attendre de ces mots, pour savoir sur quoi il va pouvoir s'appuyer, ou à quoi il va devoir prendre garde.

Prenons l'exemple d'un extrait de chanson de Luciole, « Quand t'es pas là » :

*C'est **fou** comme c'est **flou**, comme c'est **mm...** , quand t'es pas **là***

*Un **coup** qui me **cloue**, qui me **mm...** , quand t'es pas **là***

*Un **tout**, un grand **trou** qui me **tue** , quand t'es plus **là***

*C'est **fou** comme c'est **flou** je me **mue**, dans tes pas **las***

*C'est **fou** comme c'est **flou** comme c'est **mm...** quand t'es pas **là***

*Une **roue** qui tourne en **continue** quand t'es pas **là***

*Une **moue** sur mon visage **ému** quand t'es plus **là***

*C'est **fou** comme c'est **flou** je me **mue** dans tes pas ... **las***

La chanson commence, comme on s'y est déjà habitué, en anacrouse. Ce modèle sera globalement conservé tout au long de la chanson, sauf pour certains débuts de vers où la première syllabe est en quelque sorte « doublement anticipée » : elle tombe sur le troisième temps (au lieu du quatrième) de la mesure précédant celle qui contient le premier mot phonétique accentué de la phrase, et est suivi d'une courte respiration. Luciole rompt la monotonie et met ainsi en valeur la syllabe qui suit (« **C'est ... fou** »).

On remarque que les dernières syllabes de mots phonétiques tombent systématiquement sur des temps forts : premier temps de la mesure pour ceux qui « posent le thème » (« **c'est fou** », « un **coup** », « un **tout** ») ou concluent la phrase (« quand t'es pas **là** ») ou temps fort secondaire (3^e temps de la mesure) pour les autres (« **comme c'est flou** », « un grand **trou** », ...). Les dernières syllabes de la deuxième strophe sont une exception qui vient confirmer la règle : la parolière met en valeur son jeu de mot par un déplacement rythmique, en évitant de poser le « **las** » final sur un temps fort. Il est également intéressant de noter le pouvoir évocateur du « **mmm...** » (bien évidemment à une position stratégique, sur le principal temps fort de la mesure), qui prend la place d'un adjectif imaginaire.

Il nous semble important d'avoir établi ces quelques observations préliminaires avant de vouloir chanter avec les étudiants, pour pouvoir mettre en place des stratégies de découpage, de respiration, d'accentuation. Il faudra notamment travailler sur les groupes de souffle, sur la respiration initiale, sur la manière d'appuyer les syllabes de fin de groupe rythmique ou mot phonétique (plus dans la

durée et dans l'intention que dans l'intensité). Et ce ne serait que le début d'une exploitation complète car, si notre travail s'attache ici au rythme, il est évident qu'il y aurait également beaucoup à explorer à partir de la mélodie de la chanson et des sons sur lesquels joue Luciole, domaine dans lequel la méthode verbo-tonale nous serait d'une grande utilité. La structuration rythmique serait la base ferme sur laquelle nous pourrions travailler, affiner, corriger le segmental.

b. Créer des activités en rythme

Le rythme comme objectif et comme outil... Ce point de départ ouvre des perspectives multiples, dont nous voudrions offrir une courte exemplification.

Les présentations

Commençons par une activité utilisable avec des débutants complets. L'objectif en est de les sensibiliser à la logique rythmique fondamentale de la langue française : « accent » sur la dernière syllabe du groupe, régularité syllabique. Ce travail nous semble essentiel dans la mesure où nous considérons avec François Wioland que *l'appropriation de ces modèles rythmiques par l'apprenant est d'importance parce qu'ils lui permettent d'apprendre à rythmer "à la française" ce qu'il dit. Tout énoncé est rythmiquement structuré et il est important d'en prendre conscience car il n'est pas perçu spontanément comme tel.* (Pagel et al, 2002 : 75).

Pour toute la séquence, les participants sont debout, en ronde.

La première étape consiste à demander aux apprenants de prononcer leur prénom en rythme « à la française » (sur des doubles croches, en anacrouse : par exemple, *papapa*). Pour établir un tempo collectif, nous avons deux options : ou bien marcher sur place tous ensemble, en appuyant le pas du pied droit, ou bien choisir un morceau instrumental au tempo adapté à l'activité, avec un rythme marqué et de préférence plutôt entraînant. On peut d'ailleurs combiner les deux. Avant de commencer, l'enseignant donne l'exemple avec son propre prénom. Éventuellement, il peut même mettre en évidence comment se prononcerait en rythme son prénom dans la langue maternelle des participants (si elle est commune), puis prononcer ce même prénom « à la française ». Il s'aidera de gestes (cf IV.c) pour mettre en valeur la syllabe accentuée. Avant de demander à chacun de prononcer son propre prénom, l'animateur peut faire pratiquer les différents modèles rythmiques au groupe-classe par un jeu de « ping-pong » par exemple (« Je donne le modèle, vous répétez, en respectant le rythme ») : une syllabe (**pa**), deux syllabes (**papa**), trois syllabes (**papapa**), quatre syllabes (**papapapa**). On prendra

garde à ne pas trop intensifier la syllabe accentuée et à insister sur la régularité (« monotonie ») de chaque syllabe. On sera exigeant sur le placement rythmique de la dernière syllabe. Lorsqu'un étudiant accentue mal son prénom, la structure rythmique collective mise en place le mettra en évidence. Dans ce cas, on aide l'étudiant à se corriger : d'abord en lui donnant la possibilité de répéter, puis si nécessaire en prononçant son prénom ou en lui donnant le modèle sous forme de « papa » ; finalement si cela ne suffit pas, en invitant le groupe à reproduire le prénom collectivement, jusqu'à ce que le participant prenne confiance.

La deuxième étape consiste à passer du prénom à une petite phrase de présentation. On pourra donner quelques modèles⁴ :

Je m'appelle ... (3 syllabes + ...)

Moi, c'est... (2 syllabes +...)

Je suis ... (2 syllabes + ...)

J'suis ... = /ʃi/ (1 syllabe + ...)

J'm'appelle ... (2 syllabes + ...)

On remarque que même si les étudiants n'ont aucun niveau de français, on peut parfaitement introduire un amuissement (4^e et 5^e exemple) puisque la segmentation par syllabes/notes va nous permettre de le travailler sans devoir le théoriser ou l'expliquer, ou encore moins passer par l'écrit, évitant ainsi des difficultés provenant souvent de réticences psychologiques ou du rapport phonie/graphie. On peut par contre leur préciser qu'il est très normal pour les Français de parler de cette manière, ce qui est généralement très motivant pour les apprenants, qui valorisent toujours le fait de parler une langue la plus « authentique » possible. Il faudra prendre soin de travailler /ʒma/ comme une seule note, en utilisant éventuellement le découpage progressif. Le participant reste donc libre de choisir le modèle qu'il va utiliser, mais les règles du jeu sont claires : dernière syllabe sur le temps fort, régularité rythmique, la dernière syllabe est la seule qui doit être appuyée (sauf cas particuliers comme par exemple : « **Moi**, c'est Silvina », où /mɔ/ tombe sur un temps fort et peut être mis en valeur dans la prosodie).

On peut également ajouter « et toi ? » après une courte respiration (« toi » sur prochain temps fort), pour asseoir encore plus la logique rythmique, travailler la pause, et donner plus de piquant à l'activité : on invitera le participant à accompagner le /tɔ/ d'un geste et d'un regard pour indiquer la prochaine personne (celle à qui il pose la question), et ainsi de suite.

Modèle pour se présenter

Hand Clap $\text{♩} = 80$ $\frac{2}{4}$

3ma pel sil 'vi e 'tça

Le rap du vouvoiement

Le modèle rythmique proposé peut devenir le canevas à partir duquel l'enseignant (ou les étudiants) peuvent proposer des créations. N'oublions pas que paradoxalement, le meilleur allié de la créativité est la contrainte.

Le petit rap qui suit a été inventé autour de la thématique « tutoiement/ vouvoiement », pour travailler diverses difficultés courantes avec des apprenants hispanophones et/ou catalanophones.

Tu m'as dit "tu"?

Tu t'es cru où?

Non mais t'as bu?

T'es dev'nu fou?

Tu fais pas ça!

Tu m'dis pas "tu"!

Chez nous c'est "vous"...

Un point c'est tout!

Si j'avais su qu' tu m'dirais "tu" je s'rais pas v'nu !

Les groupes font chacun 4 syllabes (4 doubles-croches), la dernière tombant sur le temps fort de la mesure. Ils sont précédés d'une respiration et suivis d'un silence prolongé (sauf les trois derniers groupes, qui s'enchaînent). La structure rythmique répétitive permet à la fois d'ancrer la parole dans le rythme naturel du français et de la segmenter de manière claire : elle constitue une sorte de « coussin » sur laquelle on assied chaque petite phrase⁵.

Chaque groupe rythmique a été conçu :

- Pour travailler des difficultés particulières de prononciation très répandues (voire systématiques) chez les hispanophones :
 - prononciation du /y/ (/tymadi'ty/), distinction entre /y/ et /u/ au sein d'un même mot phonétique (/tytekɣy'u/, /tedøvny'fu/)
 - voyelles nasales /œ̃pwěse'tu/)

- prononciation du /ø/, distinction entre /ø/ et /e/ au sein d'un même groupe (/tedøvny'fu/, /ʒøskɛpav'ny/).
- /ʁ/ en contact avec d'autres consonnes (/kʁy/, /sʁe/)
- Pour travailler sur les enchaînements, les liaisons, les groupes de souffle : chaque petite phrase est envisagée comme un groupe de souffle. Travailler à partir du modèle de l'anacrouse nous permet de favoriser naturellement une respiration avant la prononciation de chaque groupe. Le silence placé après chaque dernière syllabe favorise à son tour la tenue et l'allongement de celle-ci, et laisse le temps et l'espace au participant de préparer (« programmer ») le groupe suivant (temps qui n'existe pas, ou du moins n'est pas explicité ou matérialisé, en parole libre). Finalement, manipuler chaque groupe rythmique comme un groupe de souffle contribuera à éviter les phénomènes fréquents de scansion, qui éloigne les apprenants d'une prononciation naturelle et efficace : on essaiera de travailler chaque petit ensemble comme une phrase musicale liée et fluide.
- Pour faciliter l'audition de l'amouïssement du /ø/ (ainsi que des phénomènes en résultant) et sa reproduction : Chaque syllabe correspondant à une demi-croche, il devient beaucoup plus facile de faire sentir aux apprenants l'"espace" que celle-ci doit occuper dans la chaîne parlée. On peut également faire appel à la technique de découpage régressif de manière très efficace, en s'appuyant sur le temps fort correspondant à la dernière syllabe accentuée pour reconstituer progressivement le groupe rythmique.

Prenons pour exemple la dernière phrase rythmique travaillée :

- /sɪzavɛ'suk tʉdizɛ'ty ʒøskɛpav'ny/

Il est évident que si l'on propose la phrase entière telle quelle aux étudiants, sa reproduction sera très difficile. Cependant, si l'on appréhende rythmiquement chaque groupe séparément, en traitant chaque syllabe comme une note et en affinant la prononciation en fonction des difficultés des apprenants (on utilisera notamment pour cela les outils verbo-tonaux habituels), on peut ensuite reprendre le bloc dans son ensemble, en s'appuyant sur la syllabe accentuée de chaque sous-groupe, et arriver ainsi à d'excellents résultats en quelques minutes.

Entrer dans une langue étrangère, c'est entrer dans un rythme étranger. Le rythme constitue une sorte d'infrastructure sur laquelle mélodie et sons viennent se greffer (Du Feu, 1986 : 62). Recourir au modèle rythmique de l'anacrouse pour travailler la prononciation présente dans cette optique de nombreux atouts :

- Il constitue une assise solide et familière sur laquelle on pourra travailler divers aspects, segmentaux et suprasegmentaux
- Il respecte les aspects fondamentaux du rythme naturel du français
- Il installe un cadre attrayant et motivant, qui nous permet de travailler à travers la répétition et la correction sans créer de lassitude

c. Le corps

Une dernière remarque s'impose : il serait inefficace voire absurde de vouloir travailler à partir du rythme sans l'investir corporellement. En effet, comme le remarque Simona Pollicino, bien que ce concept semble échapper à toute définition unanime et exhaustive, *le dénominateur commun des transformations de signification du terme "rythme" semble être le concept de "mouvement", à savoir un devenir dans l'espace selon un certain temps* (Pollicino, 2011 : 36).

Le corps de l'enseignant

Plutôt qu'un modèle, nous considérons que le corps de l'enseignant agit comme une « inspiration » auprès des étudiants. Comme dans tout acte pédagogique, l'échange ne peut avoir lieu sans que celui-ci ne manifeste un enthousiasme et une confiance préalables, qui s'expriment avant toute chose à travers le langage corporel et la kinésique en particulier. De plus, il faudra que chaque enseignant se construise un répertoire corporel qui accompagne et aide à appréhender ce « devenir dans l'espace » de la parole, afin de proposer des modèles efficaces, et d'éventuellement les modifier en fonction des réactions des participants pour les adapter à leurs besoins.

Le corps de l'apprenant

Dans l'apprentissage d'une langue à l'âge adulte, il faut acquérir les mécanismes d'une nouvelle organisation discursive corporelle, rythmique et mélodique. Par le rythme gestuel, l'apprenant va imprimer dans son corps la trace d'une organisation discursive et, en suivant la mélodie, il va ancrer et mémoriser des structures gestuelles - supports de formes parlées. (Lhote, Llorca, 2001 : 162).

Dans les activités proposées, nous prenons comme base constante l'appui sur le temps fort (que nous faisons coïncider avec la dernière syllabe du groupe rythmique) et la division en croches ou demi-croches (pour la régularité rythmique et la mise en valeur de la segmentation syllabique). Nous considérons que le meilleur accompagnement gestuel dans ce contexte consiste à « marcher » le rythme (sur place ou en déplacement, selon l'activité). En effet, il s'agit d'une activité

structurante, qui sollicite le corps dans son ensemble, mais qui ne demande pas de travail de coordination particulier. De nombreux musiciens jouent d'ailleurs de leur instrument en marquant le tempo du pied ou en dansant sur place. Réalisée en groupe, cette marche offre un cadre rythmique commun clair, qui met en évidence tout dérogation aux règles implicites instaurées (place du temps fort, régularité, etc.) et permet de la corriger immédiatement et efficacement sans explication verbale, si besoin avec le soutien du groupe. Elle contribue également à gommer les phénomènes de suraccentuation relevés par exemple par Lorraine Baqué : celle-ci observe chez les apprenants hispanophones que *si les étudiants ont bien acquis de manière générale l'oxytonie du français, ils continuent d'avoir un accent de mot plutôt qu'un accent de groupe, puisqu'ils accentuent la plupart des mots "sémantiquement pleins", que ceux-ci se trouvent en fin de MP ou non* (Baqué, 1995 : 181). Au-delà de l'acquisition de l'accentuation primaire, il s'agira donc parfois d'aider les apprenants à désaccentuer certains mots lexicaux au seul profit de l'accent du groupe rythmique, et la marche rythmée est en ce sens très efficace, puisqu'elle met en évidence la syllabe placée sur le temps, marqué par le pied. Tout autre syllabe qui serait accentuée en-dehors de ce cadre s'accompagnerait ou d'une « sortie » de rythme ou d'un geste supplémentaire de l'étudiant, selon le principe d'iconicité entre la macro motricité et la micro motricité déjà démontré par Julio Murillo, qui observe que *le rythme phonique et le rythme corporel sont parfaitement congruents* (Murillo, 2002 : 303).

De manière générale, nous ne retenons pas comme efficace l'option de taper le rythme dans les mains (même si elle pourra être utilisée dans des contextes particuliers, avec des objectifs précis) car d'une part, elle incite implicitement les étudiants à réaliser une accentuation d'intensité et d'autre part, le volume sonore produit aurait vite tendance à couvrir les productions.

Sauf cas particuliers (handicaps, blessures), demander aux étudiants de mettre en place ce tempo corporel collectif n'a jamais provoqué de réticence : ceux-ci semblent au contraire souvent enchantés de faire sauter les verrous que représente la position assise. Si l'enseignant complètera ce tempo par sa gestuelle, il évitera par contre d'imposer aux étudiants un investissement corporel trop important, et se contentera de suggérer des gestes facilitants, que les plus collaboratifs imiteront volontiers, motivant souvent les autres à faire de même.

Le modèle de l'anacrouse pour le travail phonétique, s'il ne prétend évidemment pas refléter la complexité du rythme du français standard, en constitue une sorte de caricature qui en facilite la perception, l'appréhension et l'imitation parce qu'il met en exergue ses principales caractéristiques (régularité, anticipation, accent de groupe vs accent de mot) et devient donc opératoire dans un contexte

pédagogique. Il met l'accent sur la langue comme matière sonore, musicale, évitant d'intellectualiser ou de mécaniser le travail sur la parole. Ce cheminement est par ailleurs inenvisageable sans une implication corporelle et un travail sur la proprioception, éléments qui forgent le processus individuel et collectif de structuration de la matière phonique. La parole est ici sensible, sensitive, organique, et l'apprenant est amené à l'*incorporer* pour se l'*approprier*.

Bibliographie

- Accent. 2001. In : Marc Vignal (dir.), *Dictionnaire de la musique* (p.3). Paris : Larousse.
- Anacrouse. 2001. In : Marc Vignal (dir.), *Dictionnaire de la musique* (p.24). Paris : Larousse.
- Aubin, S. 2010. « De la terminologie musicale pour la didactique du français langue étrangère : ouvertures et repérages ». *Anales de Filología francesa*, n°18, p. 17-28.
[En ligne] : <http://revistas.um.es/analesff/article/view/116781> [Consulté le 20 novembre 2016].
- Baqué, L. 1995. L'enseignement/apprentissage de la prononciation en classe de FLE : problématique de l'accentuation. In : Gauchola, R.; Mestreit, Cl., Tost, M.A. (eds.): *Enseignement/apprentissage du FLE. Repères et Applications*. Bellaterra (Espagne). p.176-188.
- Dufeu, B. 1986 « Rythme et expression ». *Le Français dans le Monde*, n° 205, p.62-70.
- Fulla, A.C. 2008. « Méthodologie musicale et enseignement-apprentissage du FLE ». *Synergies Espagne*, n°1, p.141-152. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Espagne1/fulla.pdf> [Consulté le 20 novembre 2016].
- Guimbretière, E. 2001. « La prosodie : un passage obligé pour la compréhension orale ». In : *Oral, variabilité et apprentissages. Le Français dans le Monde, Recherches et applications*. Paris : Clé International.
- Intravaia, P. 2013. « Chapitre 4-2, Les étapes de la formation verbo-tonale : les outils du diagnostic. ». In : *Formation en ligne des professeurs de langue en phonétique corrective. Le système verbo-tonal*. [En ligne] : <http://www.intravaia-verbotonale.com/> [Consulté le 20 novembre 2016].
- Lhote, E., Llorca, R. 2002. « Le geste, outil d'écoute », In : *Oral : variabilité et apprentissages. Le Français dans le monde, Recherches et applications*. Paris : Clé International.
- Murillo, J. 2002. Des réalisations phoniques dans l'enseignement/apprentissage des langues. In : *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde, 2. La phonétique verbo-tonale*. Bruxelles : De Boeck Supérieur, « Pédagogies en développement ».
- Pagel, D., Madeleni E., Wioland F. 2012. *Le rythme du français parlé*. Paris : Hachette FLE.
- Renard, R. 1979. *La méthode verbo-tonale de correction phonétique*. Mons : CIPA.
- Renard, R. (Éd.). 2002. *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde. 2. La phonétique verbo-tonale*, Pédagogies en développement. Bruxelles : De Boeck Université.
- Pollicino, S. 2011. « La notion de rythme entre poésie et musique ». *Synergies Espagne* n°4, p.35-41. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Espagne4/pollicino.pdf> [Consulté le 20 novembre 2016].
- Wioland, F. 1991. *Prononcer les mots du français*. Coll F autoformation, Paris : Hachette.

Audios :

- Diam's. 2006. « La boulette », extrait de l'album *Dans ma bulle*, EMI.
- Grand Corps Malade. 2013. « Funambule », extrait de l'album *Funambule*, Believe Recording / Anouche Productions
- Luciole. 2012. « Quand t'es pas là », extrait de l'album *Et en attendant*, Auto-produit/Blonde Music/Believe Digital.

Crédits :

Site web <https://flat.io/> (création de partitions en ligne) : les partitions utilisées ont été conçues pour l'occasion par l'auteur de cet article et sont consultables et écoutables en ligne. [Consulté le 20 novembre 2016].

Notes

1. Sophie Aubin, dans son entreprise de proposer une terminologie musicale pour l'enseignement des langues, a relevé environ 200 termes communs aux domaines de la langue et de la musique, observant la *perméabilité des frontières (...)* entre les disciplines linguistiques et musicales (Aubin, 2010 : 27).

2. Il faudrait également prendre garde à ne pas confondre la notion de rythme avec celle de débit, ou vitesse d'élocution, qui est plus propre à chaque locuteur (et que l'on qualifierait plutôt de "rapide" ou de "lent"). Pour être exact, il faudrait ajouter que le débit varie également à l'intérieur même de la production du locuteur, qui tendra inconsciemment à produire des groupes rythmiques de durée égale, et pour ce faire, adaptera sa vitesse d'élocution à l'intérieur de chacun de ces groupes (en plus de recourir à des stratégies bien connues d'"économie" de syllabes telles que l'amuissement).

3. Les lecteurs non familiarisés avec la lecture musicale pourront écouter les partitions en ligne en se rendant sur le lien : https://flat.io/cecilia_debergh [Consulté le 20 novembre 2016].

4. On pourra aussi décider d'imposer un modèle rythmique de 4 syllabes et de demander aux participants d'adapter leur proposition à cette contrainte. Ce choix a pour avantage de travailler sur une structure rythmique fixe, qui devient très rapidement familière.

5. Nous ne nous attarderons pas ici en détail sur les tactiques de placement de chaque son au niveau segmental et suprasegmental, nous contentant de préciser que ce travail a été pensé pour les manipuler tout à tour dans des environnements facilitants (par exemple pour le /y/ : intonation montante, association avec une consonne tendue, son placé dans la syllabe accentuée) puis dans des environnements présentant plus de "défi" pour leur prononciation correcte (toujours pour le /y/ : « Non mais t'as bu? T'es dev'nu fou ? »).



GERFLINT

ISSN 1961-9359

ISSN en ligne 2260-6513

L'interjection vocalique *ah/ha* dans *Le malade imaginaire* : un vecteur émotionnel en classe de français

Sandrine Fuentes

Universitat Autònoma de Barcelona, Espagne

sandrine.fuentes@uab.cat

ORCID ID : 0000-0003-3737-368X

Syrine Daoussi-Diaz

Universitat Autònoma de Barcelona, Espagne

syrine.daoussi@uab.cat

ORCID ID : 0000-0002-4422-5418

Reçu le 25-11-2016 / Évalué le 28-01-2017 / Accepté le 15-03-2017

Résumé

L'emploi de l'interjection comme vecteur émotionnel est très peu abordé dans les cours de français langue étrangère. Nous avons donc choisi de nous intéresser à l'interjection vocalique *ah/ha* dans un extrait du *Malade Imaginaire* et de développer des activités prosodiques et linguistiques afin que l'apprenant se familiarise avec certains contours intonatifs du français, pour se rapprocher ainsi des compétences langagières du locuteur natif.

Mots-clés: interjection vocalique, prosodie, théâtre, français langue étrangère

La interjección vocálica *ah/ha* en *Le malade imaginaire* : un vector emocional en la clase de francés

Resumen

El uso de la interjección como expresión de la emoción en clase de FLE es poco frecuente. En este artículo, partiremos de la interjección vocálica *ah / ha* en un fragmento de la obra *Le Malade Imaginaire*, para desarrollar actividades prosódicas y lingüísticas que permitan al estudiante familiarizarse con la entonación francesa y acercarse a la producción oral de un hablante nativo.

Palabras clave : interjección vocálica, prosodia, teatro, francés como lengua extranjera

The interjection *ah / ha* in the play *Le Malade Imaginaire*: how to express emotions in French as a foreign language

Abstract

The use of interjections to express emotions has been little exploited in the teaching of French as a foreign language. In this article, we will consider the interjection *ah / ha* from a small section of Molière's play *Le Malade Imaginaire*, in order to develop prosodic and linguistic activities aiming to allow the student to improve both the intonation and the expression of emotions in the teaching of French as a foreign language.

Keywords : vocalic interjection, prosody, theatre, French as a foreign language

Introduction

La prosodie est le premier élément perçu lorsque l'on est confronté à une langue connue ou inconnue, or peu d'importance lui est accordée dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères alors qu'elle constitue paradoxalement « l'élément linguistique le plus ancré dans le comportement vocal et verbal de l'homme ». (Alazard et al., 2009 : 42). L'objet d'étude de la prosodie est le rythme et la mélodie de la parole au niveau suprasegmental, c'est-à-dire au-delà des phonèmes. D'une certaine manière, c'est tout d'abord à la musique de la langue que sont confrontés les apprenants. C'est précisément au théâtre que cette musique vocale et rythmique prend corps, et davantage encore dans le théâtre de Molière, héritier de la Commedia dell'arte où les acteurs masqués faisaient rire le public par leurs échanges vifs et improvisés, entrecoupés d'intermèdes chantés et dansés¹. Les émotions sont ainsi véhiculées par la parole et le geste, notamment par le biais des interjections vocaliques.

Notre objectif est de sensibiliser nos apprenants à l'emploi de l'interjection vocalique *ah/ha* dans *Le malade imaginaire* et de les familiariser avec les différentes valeurs expressives que peut adopter cette interjection (cf. la joie, la douleur, l'admiration, la plainte, l'impatience, la surprise, etc.). Dans une perspective d'enseignement du FLE, nous pointons des objectifs socioculturels comme la découverte du théâtre classique, de la langue du XVIIe siècle, des us et coutumes de l'époque, des relations interpersonnelles mais principalement des objectifs communicatifs en vue de pouvoir réaliser avec les apprenants un travail d'ordre prosodique inhérent à une *prononciation et une intonation claires et naturelles* visées par le CECR (2001: 92). Les interjections vocaliques ne posent aucun problème de compréhension à nos apprenants espagnols mais un peu de pratique est nécessaire pour fixer les courbes intonatives et qu'ils puissent les réemployer

dans leurs propres productions orales. Pour atteindre ces objectifs, nous proposons une séance pédagogique au cours de laquelle l'apprenant va découvrir et analyser les multiples facettes de l'interjection, à savoir ses valeurs phonique et prosodique, pragmatique, syntaxique et sémantique.

1. Justification du projet

On observe que, malgré leur récurrence dans le discours - et dans les œuvres de Molière étudiées - la place qui est réservée aux interjections dans l'enseignement du français est relativement marginale. Elles sont souvent absentes du matériel linguistique destiné aux apprenants et aux enseignants de FLE et lorsqu'elles apparaissent, elles ne font pas l'objet d'une exploitation pédagogique spécifique, même si le texte s'y prête².

Aborder le théâtre de Molière dans les cours de FLE n'a en soit rien d'innovateur et il existe même d'excellents guides didactiques, comme celui d'Olivier Llinares et Pilar Pàmpols (2011) pour le niveau secondaire. Cependant, ces outils visent surtout à la compréhension de l'œuvre et à l'acquisition de compétences syntaxiques, grammaticales et lexicales à travers certains extraits. Pour améliorer la compétence orale de l'apprenant, seules quelques activités d'appropriation comme les jeux de rôle ou la mise en scène des extraits travaillés, sont proposées. Il n'existe pas, à notre connaissance, de matériel didactique dans lequel on propose des activités de réemploi d'interjections vocaliques dans des simulations de dialogues. Or, maîtriser les interjections fait partie des compétences d'interaction orale requises pour un locuteur de français de niveau C1 selon le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (C1: *Peut participer à un entretien [...] en utilisant les interjections convenablement*). D'autre part, comme le rappelle Diaz-Corrales (2015 : 138), pour s'exprimer à l'oral ou à l'écrit de façon spontanée, autonome et « naturelle », des compétences d'ordre socioculturel et pragmatique sont également nécessaires dans la mesure où les interjections possèdent une valeur discursive à part entière et s'inscrivent dans une interaction spécifique car elles illustrent l'état d'âme du locuteur comme la colère d'Argan, qui s'impatiente de ne pas voir arriver Toinette.

Au manque de ressources didactiques sur l'interjection s'ajoute le fait que les ressources lexicographiques mises à la disposition de l'apprenant sont souvent imprécises et insuffisantes quant aux valeurs sémantiques de l'interjection et presque inexistantes en ce qui concerne la prosodie. Le dictionnaire *Larousse* en ligne, par exemple, offre cette définition de l'interjection *Ah !* : « Introduit une phrase exclamative en exprimant, selon l'intonation, la joie, l'admiration, la surprise, etc. : *Ah ! comme c'est beau ! Ah ! ça suffit ! Ah ah ! ça te surprend !* ». Une série

de contextes illustratifs sont ainsi proposés mais aucun d'entre eux n'est explicitement mis en relation avec les valeurs sémantiques citées juste avant. D'ailleurs, seul le premier exemple correspond à un des sentiments mentionnés. Du point de vue de la prononciation, l'intonation est bien mentionnée comme un élément à prendre en compte mais aucune précision n'est donnée. Dans la version bilingue (Fr-Es) de ce même support lexicographique, l'utilisateur a accès à une oralisation de l'interjection, rendue par une voix synthétisée qui ne reflète absolument pas l'intonation naturelle et expressive de l'interjection, et dépourvue de contexte.

La maîtrise de l'intonation correcte d'une interjection présente un intérêt indéniable d'ordre communicatif dans la mesure où elle implique un savoir-faire lié à la façon d'interagir et d'exprimer ses émotions dans une situation donnée, élément essentiel dans l'acte conversationnel. On comprend toutefois qu'il n'est pas toujours aisé pour l'enseignant d'appréhender ces petits mots du discours qui ont depuis toujours suscité la controverse (Buridant, 2006 : 3). En effet, il s'agit d'unités lexicales difficilement classifiables, autonomes, variables, polysémiques et surtout assez floues parce qu'elles se situent à la frontière entre la pragmatique et la linguistique. Dans la présentation du numéro de *Cahiers de Praxématique* consacré aux interjections en français, Olivier et Fauré mettent justement l'accent sur la complexité de cette particule dans l'enseignement du FLE car « elle suppose l'enregistrement des types de situations de discours qui lui sont associées, mais également de tout un jeu mimo-gestuel de représentation psychologique du sujet de la parole... ». (Olivier et Fauré, 2009 : 7).

Nous nous sommes proposé, dans un premier temps, de vérifier la fréquence d'apparition des interjections vocaliques, en particulier du *ah/ha* dans l'œuvre de Molière, afin de choisir l'extrait le plus pertinent aussi bien du point de vue de la fréquence que de la variété des interprétations. Nous avons ainsi constitué un corpus à partir de ces 10 pièces de théâtre³. Une extraction manuelle des occurrences s'avérant longue et laborieuse, nous avons eu recours à un outil de linguistique informatique, le logiciel NooJ⁴, pour le dépouillement des textes. Nous montrons dans le tableau ci-dessous les résultats obtenus pour l'extraction des interjections *ah/ha*, *eh/hé* et *oh/ho*.

OEUVRE	INTERJECTIONS			
	AH	HA	EH	OH
Le mariage forcé	26		12	2
Don Juan	57		13	11
L'avare	47		14	6

OEUVRE	INTERJECTIONS			
	AH	HA	EH	OH
Monsieur de Pourceaugnac	50		5	2
les Fourberies de Scapin	124		17	9
Critique de l'école des femmes	33	2	10	1
Mélicerte	24	1	5	0
Le malade imaginaire	96	10	19	12
Le bourgeois gentilhomme	63	4	7	10
Le dépit amoureux	8	20	8	2

Figure 1: Extraction des interjections vocaliques dans un corpus de 10 pièces de Molière

Les données recueillies montrent que l'interjection *ah* est, de loin, la plus fréquemment employée chez Molière et qu'elle est surtout présente dans *Les Fourberies de Scapin* et *Le malade imaginaire*. C'est cette dernière comédie que nous avons sélectionnée pour notre étude, d'abord parce qu'il s'agit d'une des pièces les plus représentées par les acteurs de la Comédie Française, ensuite parce qu'elle jouit d'une renommée internationale et enfin parce que c'est une des œuvres de Molière les plus étudiées dans les centres scolaires, en France comme en Espagne (notamment dans les filières Batxibac). Cette comédie peut causer des difficultés de compréhension car certains emplois non usuels de l'interjection (antiphrase ou parodie, comme le souligne Biraud (2004 : 4) peuvent précisément être la clé de voûte du comique comme nous le verrons avec le *ha !* de douleur feinte de Toinette.

2. Les interjections vocaliques ou les interjections primaires émotives : caractéristiques prosodiques.

Dans ce qui suit, nous allons dégager quelques caractéristiques des *interjections vocaliques* ou *interjections primaires émotives* qui nous ont semblé pertinentes pour notre séance pédagogique⁵.

L'unité de base de l'analyse prosodique est la syllabe et les paramètres de manifestation acoustique en prosodie sont la fréquence fondamentale (f0) -qui mesure le nombre de cycles d'ouverture-fermeture des cordes vocales par seconde-, la durée et l'intensité. En français, les interjections sont généralement caractérisées par une montée ou descente de f0 combinées à la durée. Les interjections sont des unités monosyllabiques invariables, constituées de la voyelle /a/, /e/ ou

/o/, suivie ou précédée de la consonne *h* aspirée. Pour désigner ces « phonèmes vocaliques, plus ou moins allongés, laryngés ou encore intonés » que l'on retrouve très fréquemment dans les dialogues de théâtre, Fauré emploie le terme de *pseudo-cris* (Fauré, 1997). Ces pseudo-cris véhiculent une prosodie particulière et portent en eux une « musique » toute particulière liée à la situation d'énonciation et donc, à la sémantique et à la syntaxe. Ces interjections primaires émotives sont toujours accentuées et apparaissent donc de manière acoustiquement saillante au sein de l'énoncé. Comme cela a été souligné lors d'études précédentes, il n'est pas toujours facile pour les locuteurs non natifs de percevoir ni de reproduire l'accentuation adéquate d'énoncés en langue étrangère (Baque y al. 2014 : 106).

Nous proposons à titre d'illustration les variations mélodiques correspondant aux deux occurrences de *ah/ha*⁶ par le biais du logiciel d'analyse de la parole Praat, représentées sur l'image par les courbes se détachant sur le fond blanc. L'analyse acoustique révèle que la première interjection de colère dure 0,335839 millisecondes et comporte une valeur moyenne de F0 de 287.38 Hz. L'interjection *ha* ! exprimant la douleur de Toinette s'étale sur une durée de 0,429828 millisecondes, avec une F0 moyenne de 497.62 Hz. Ces valeurs s'avèrent utiles pour notre application pédagogique dans la mesure où elles vont nous servir de point de départ pour faire percevoir les différences mélodiques (plus ou moins aiguës et plus ou moins longues) de cette interjection en contexte. Nous observons dès lors que l'interjection de colère est plus courte et moins aiguë que l'interjection de douleur par exemple.

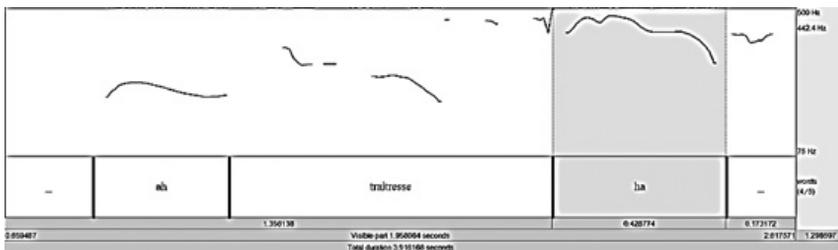


Figure 2. Différences mélodiques entre *ah!* Initial véhiculant la colère d'Argan interrompu par *ha!* de Toinette (douleur) ; logiciel d'analyse de la parole Praat

Delattre (1966 : 4), pionnier de la représentation graphique des courbes intonatives du français, a proposé un modèle représentatif sur des groupes accentuels au sein d'une même phrase, de la plus ascendante à la plus descendante. Nous avons décidé de nous inspirer de cette démarche pour représenter graphiquement un trait prosodique des interjections, à savoir l'intonation montante ou descendante

selon l'émotion qu'elle véhicule. Nous le représenterons par un geste ascendant ou descendant du bras selon le cas. Les apprenants nous imiteront s'ils se sentent suffisamment à l'aise et le copieront sous forme de flèche comme trace écrite dans leur fiche.

Le second trait prosodique auquel nous aimerions sensibiliser les apprenants est celui de durée, car ce paramètre peut aider à saisir l'émotion qui se cache derrière l'interjection, plus brève dans le cas de la déception que du soulagement par exemple. En français, une syllabe saillante se manifeste par la durée. Dans la classe, ce paramètre sera rendu par un geste d'étirement d'une ligne imaginaire plus ou moins longue. Sur leur fiche, les élèves pourront tracer un trait horizontal au-dessus de l'interjection, simple pour une durée brève et double pour une durée plus longue (voir fiche en annexe).

3. Les interjections vocaliques ou les interjections primaires émotives : caractéristiques syntaxiques, sémantiques et pragmatiques

Au niveau syntaxique, les interjections vocaliques apparaissent habituellement en position initiale, dans un énoncé généralement exclamatif et elles ont un statut particulier dans la mesure où elles ne constituent pas un élément de phrase mais l'équivalent d'une phrase complète (Jakobson, 1963). Le sens de l'interjection varie alors en fonction du contexte d'énonciation dans lequel elle est insérée (Fauré, 2000) et c'est souvent la prosodie qui va jouer le rôle de « désambiguïseur » sémantique (Akposan, Delumeau, 2007). Cette réflexion est partagée par Swiatkowska (2006 : 48) qui signale l'intonation comme élément différenciateur mais aussi des indices extralinguistiques tels que le geste ou la mimique, éléments fondamentaux au théâtre.

Du point de vue sémantique, les interjections représentent pour Jakobson (1963 : 215) : « la couche purement émotive [de la] langue ». Qu'elle soit réelle ou feinte, l'émotion véhiculée dans le message du locuteur est peut être associée à presque tous les états de l'âme : le soulagement, la surprise, la joie, la peur, l'admiration, la douleur, l'impatience, la colère, l'indignation... C'est cette caractéristique expressive qui, d'après Rosier (2006 : 70), distingue principalement les interjections des onomatopées, qui sont complètement dépersonnalisées et dont la fonction est davantage *imitative*. Kleiber (2006 : 7) met en valeur le caractère linguistique de ces *interjections primaires émotives*, qui se manifeste selon lui dans l'association avec un sentiment ou une émotion bien spécifique et qui ne se réduit pas à un simple bruit ou cri (comme c'est le cas avec les onomatopées).

Au théâtre, la codification qui pose la situation du discours apparaît dans les didascalies. En effet, dans l'extrait travaillé, on y mentionne l'état émotionnel d'Argan (*en colère*), qui va se refléter de manière directe au niveau linguistique à travers l'interjection *ah* (*Ah ! traîtresse...*). Il est primordial de faire saisir cette coloration de l'interjection, dans la mesure où les valeurs pragmatiques et sémantiques interagissent avec des valeurs linguistiques et communicatives.

Au niveau discursif, l'interjection peut constituer une intervention complète. (Goffman, 1981 : dans Fauré 1997). Maîtriser l'utilisation des interjections suppose à la fois un savoir linguistique mais également un savoir-faire, tous deux importants pour nos apprenants, qui constatent qu'il est possible de dire « beaucoup » avec peu de mots et que l'interjection participe à la cohérence interne du dialogue. Elle peut en effet servir d'élément déclencheur ou conclusif du discours (Jakobson, 1963).

Comme le souligne Billières⁷, « à l'oral, la langue est composée de trois sous-systèmes principaux - verbal, vocal, gestuel - en parfaite synergie en langue maternelle. » Si ces trois couches se superposent naturellement en L1, il n'en va pas de même en L2. Ainsi, la familiarisation de l'élève avec les textes théâtraux passe par un savoir linguistique mais aussi un savoir-faire acoustique et pragmatique via une appropriation de l'espace scénique et de l'espace vocal. Le locuteur fait sien un texte et transmet une émotion, un vécu, une interprétation propre. Le cours de langue se transforme alors en espace d'échange où l'apprenant joue avec la micromotricité (mimiques du visage) et avec la macromotricité (mouvements du corps) qui vont impliquer l'autre. En effet, le marquage déictique des interjections correspond généralement à la position du locuteur mais comme le précise Swiatkowska (2000 : dans Melnikiene 2016), il implique également l'autre lors d'une mise en scène « d'apparence monologique mais de réalité dialogique ». Le travail de correction prosodique que nous réalisons avec l'apprenant ne peut se faire que si ce dernier est à l'aise dans le groupe-classe et avec le professeur. Il doit également se sentir stimulé psychologiquement et donc, motivé : il s'agit là de l'un des postulats de la Méthode Verbo-tonale de correction phonétique (Renard, 1979 : 55). Toutes ces caractéristiques spécifiques des interjections que nous venons de dégager seront reprises et mises en lumière dans la démarche pédagogique que nous présentons par la suite.

4. Implications pour l'enseignement-apprentissage du FLE par le biais d'un extrait du *Malade Imaginaire*.

Notre séance pédagogique s'organise autour de cinq étapes, allant de la première rencontre avec l'interjection jusqu'à son réemploi. Nous l'avons testée avec un groupe d'étudiants de première année de *Grados Combinados* (Français/Anglais),

dont le niveau de français correspond globalement à un A2. Comme le précisent Català et Mellado (1994), le processus d'enseignement/apprentissage ne se réalise pas d'une manière linéaire mais par paliers successifs. Le déroulement de notre séance pédagogique suivra ainsi les différentes étapes de ce processus : 1) phase de sensibilisation, 2) phase de compréhension, 3) phase de découverte et analyse du comportement prosodique, syntaxique, sémantique et pragmatique de l'interjection, 4) appropriation et 5) production.

4.1. La phase de sensibilisation

Cette première phase permet de mobiliser les connaissances des apprenants par rapport au sujet qui va être traité, à savoir les interjections. Notre premier objectif sera de différencier l'interjection de l'onomatopée et de montrer que l'interjection contient une valeur émotive qu'on ne retrouve pas dans l'onomatopée. Une activité possible consiste à insérer quelques interjections vocaliques (*oh, ho, eh, ah, ha, ahhhhh...*) et quelques onomatopées (*tic-tac, crac, bang, cloc...*) dans des situations concrètes et illustratives. Les apprenants remarquent ainsi la grande valeur expressive et émotive des interjections, considérées comme des *pseudo-cris*, par opposition au caractère purement imitatif des onomatopées, assimilées à des bruits.

4.2. La phase de compréhension

Au cours du processus de compréhension, on constate que les apprenants rencontrent parfois des difficultés à repérer dans un document, qu'il soit oral ou écrit, les indices qui peuvent en faciliter la compréhension et qui sont pertinents pour la construction du sens. Dans une pièce de théâtre, les indices extralinguistiques sont essentiels, c'est pourquoi nous avons d'abord projeté notre document de travail sans le son. Notre choix s'est porté sur la scène 2 de l'acte I du *Malade Imaginaire*⁸, une scène dans laquelle l'interjection *ah !* apparaît à plusieurs reprises et avec différentes valeurs sémantiques.

4.2.1. Premier visionnement sans le son

L'objectif de cette deuxième activité est que l'apprenant soit capable de saisir les premiers éléments de compréhension à partir de la gestuelle, des mimiques, du décor et de la mise en scène. On peut également dégager des éléments socioculturels concernant l'époque (costumes, coiffures, mobilier...), les us et coutumes (chaise percée, rideau pour préserver l'intimité...) ou même de premiers indices concernant les rapports entre les personnages (Toinette au service d'Argan) ainsi que leurs

sentiments (colère d'Argan, douleur de Toinette...). Les apprenants sont particulièrement sensibles au ridicule de cette scène scatologique (Argan assis sur sa chaise percée, vêtu de sa camisole et coiffé de son bonnet de nuit...).

4.2.2. Deuxième visionnement avec le son

Grâce au son, les apprenants confrontent les hypothèses qu'ils ont formulées auparavant grâce au support visuel. Ils remarquent par exemple l'abondance de « cris » et d'exclamations chez les deux protagonistes qui confirme l'existence d'une tension et renforce le caractère comique de la scène. De nombreux procédés humoristiques apparaissent d'ailleurs dans cette scène : comique de caractère (exagération de la préoccupation d'Argan...), comique de situation (Argan sur sa chaise percée...), comique de mots (répétitions des *ah* de douleur de Toinette, les insultes d'Argan...), jeux de mots (se mêler / mettre le nez...), comique de gestes (Toinette se bouchant le nez...), etc. Une première analyse sur l'interjection *ah* permet de discerner deux émotions : d'un côté la colère ressentie par Argan et de l'autre la douleur de Toinette. Au niveau des éléments socioculturels, il est intéressant de travailler sur la particularité de la relation maître/servante (pronoms d'adresse employés, attitude défiante de Toinette...).

4.2.3. Troisième visionnement avec le support écrit et repérage des interjections

Dans l'étape suivante, les apprenants ont accès au texte, qu'ils lisent individuellement avant de passer au dernier visionnement. Une analyse linguistique à partir du texte est envisageable à ce niveau⁹. Nous demandons aux apprenants de repérer l'interjection *ah* dans le texte et d'expliquer ce qu'elle apporte à l'échange (donne de la vie au dialogue, effet comique...) pour les amener vers la phase de découverte et analyse de l'interjection.

4.3. La phase de découverte et analyse de l'interjection

Une fois la compréhension assurée, l'objectif est alors de faire prendre conscience aux apprenants du caractère expressif des interjections et de leur montrer que la valeur sémantique qu'elles véhiculent prend naissance dans un contexte. Grâce au support textuel auquel les apprenants ont désormais accès, nous nous centrons dans un premier temps sur la ponctuation. Dans l'extrait, les points de suspension à la fin des répliques d'Argan marquent bien la volonté de Toinette d'interrompre son maître par des cris de douleur qu'elle simule. Il faut signaler l'importance

des didascalies pour la compréhension de l'échange mais aussi et surtout pour l'interprétation de l'interjection et la manière dont elle doit être prononcée. Ensuite, nous nous intéressons au contexte dans lequel sont insérées les interjections, en particulier celles qui sont prononcées par Argan et qui sont suivies d'un nom d'insulte (*Ah! chienne! Ah carogne !, Ah traîtresse !*), ce qui nous conduit à parler finalement des valeurs sémantiques de l'interjection, à savoir la colère et la douleur, même si celle-ci est feinte.

Une fois ce travail d'observation et d'analyse terminé, nous procédons à la lecture à voix haute de l'extrait, qui nous permet de mettre l'accent d'une part sur le rythme saccadé des interjections de Toinette qui viennent interrompre le discours d'Argan, et d'autre part sur la longueur de ces *ah* de douleur, par opposition aux *ah* de colère d'Argan qui précèdent les insultes. Pour conclure cette étape, l'enseignant propose différents contextes d'apparition à l'oral de l'interjection *ah* et demande à l'apprenant de deviner quelle émotion est mise en jeu en fonction de l'intonation, afin d'introduire d'autres valeurs sémantiques de l'interjection *ah*, comme par exemple la surprise ou le soulagement.

4.4. La phase d'appropriation et de production

Après l'étape de découverte, il faut que les apprenants soient capables d'intégrer les interjections dans leur acquis cognitif, de les interpréter (deviner l'émotion et prononcer correctement, de manière à faire passer une émotion donnée) et enfin de les réemployer dans un contexte de leur propre création. De nombreuses activités peuvent être ainsi proposées en classe (représentation de la scène, jeux...) afin de favoriser la mémorisation des intonations travaillées. Cette phase constitue l'étape finale du processus et c'est aussi la plus active de l'apprentissage. Les apprenants doivent mobiliser toutes les données recueillies au cours des étapes précédentes sur l'interjection, se les approprier et être capables de les réemployer dans leurs propres productions orales. L'objectif de cette phase consiste à passer d'observateur à celui d'acteur. Pour ce faire, une étape préalable visant à mettre en disposition le corps et à le faire sortir petit à petit de son usage quotidien est recommandée.

4.4.1 Activités d'échauffement corporel et exercices préparatoires

Pour entrer dans le jeu scénique, nous mettons en place une activité où les apprenants expriment leur colère par le biais d'insultes basées sur des noms de légumes (*patate, chou-fleur...*). On place deux groupes d'apprenants à chaque bout de la pièce, en ligne dos au mur. Les membres des équipes doivent s'insulter tour à tour, en accompagnant éventuellement l'insulte d'un geste ou d'un mouvement du corps. L'application de ces jeux basés sur l'expressivité, l'intonation et

l'accentuation mais aussi sur la gestuelle aide l'apprenant à percevoir les caractéristiques phonologiques et prosodiques de la langue cible.

4.4.2 Appropriation et réemploi des interjections

Après cette activité d'échauffement vient le moment de l'appropriation de l'interjection. Pour vérifier si cette compétence est acquise, l'enseignant procède à des jeux de rôle ou à des mises en situation dans lesquels l'apprenant interprète des *ah* de colère, de douleur ou bien de surprise et de soulagement, pour reprendre les deux sentiments étudiés précédemment¹⁰.

4.4.3 Les interjections et le rythme

Dans une perspective de travail rythmique, nous suggérons le recours aux logatomes comme stratégie facilitatrice d'imitation du rythme de la langue cible en remplaçant les syllabes parlées par « da ». Les apprenants ont déjà perçu l'importance de la restitution du jeu de répliques saccadées entre Argan et Toinette, où celui-ci essaie désespérément de la disputer mais cette dernière ne l'entend pas de cette oreille et feint une douleur forte à la tête. Comme le souligne Billières, « les logatomes constituent un procédé très performant pour aider l'élève à se repérer dans le monde prosodique de la langue étudiée. [...] L'enseignant doit savoir pourquoi il en use, l'élève doit accepter de passer par cette phase de hors sens lui assurant une meilleure audibilité des sonorités de l'autre idiome. L'enseignant doit veiller à sa pose de voix qui doit être chaleureuse et avoir un débit normal. Cette voix, davantage rassurante, transmet une affectivité empathique. » Ainsi l'enseignant peut proposer une suite rythmique de type :

« dadada/ da / dadadada /da »

« Il y a / Ha ! / Il y a une heure.../Ha ! »

4.5. Activités de prolongement

Avant de conclure, nous suggérons d'autres exercices d'application en relation avec les interjections, mais depuis des perspectives différentes. Comme nous l'avons signalé dans la première partie de cet article, nous avons eu recours à une plateforme linguistique pour le dépouillement du corpus. Nous pensons que, moyennant une petite formation préalable, cet outil peut s'avérer très utile dans les cours de français¹¹. On pourrait ainsi proposer aux apprenants une analyse exhaustive de tous les contextes d'apparition de l'interjection *ah* dans *Le malade*

imaginaire et dégager certaines régularités syntaxiques et sémantiques, comme la présence des termes d'adresse (expressions affectives : *mamour*, *mamie*... ; noms de parenté : *mon père*, *ma femme*... ; titres : *Monsieur Fleurant*, *Messieurs*..., etc.) ou encore l'intégration du *ah* dans des interjections lexicalisées (*Ah, mon Dieu* ; *Ah, Dieu soit loué !...*).

Ah quelle douce nouvelle! Qu'elle est grande! qu'elle est	2290	
Ah ! Monsieur Fleurant, c'est se moquer, il faut vivre avec	8954	
Ah ! Monsieur Fleurant, tout doux, s'il vous plaît, si vous	10056	
Ah ! mon Dieu, ils me laisseront ici mourir. Drelin, drelin, drelin	11408	
Ah ! chienne! Ah carogne... TOINETTE, faisant semblant de s'être cogné		
Ah ! traîtresse... TOINETTE, pour l'interrompre et l'empêcher de crier		
Ah ! Toinette, que dis-tu là? Hélas! de la façon qu	16759	2
Ah ! nature, nature! À ce que je puis voir, ma fille	17562	2
Ah ! mon père, que je vous suis obligée de toutes vos	18280	
Ah ! insolente, il faut que je t'assomme. TOINETTE se sauve		
Ah ! ah! je n'en puis plus. Voilà pour me faire mourir	26202	2
Ah ! ma femme, approchez. BÉLINE.- Qu'avez-vous, mon pauvre		
Ah ! la traîtresse. TOINETTE.- Il nous a dit qu'il voulait	27941	
Ah ! mamour, vous la croyez; c'est une scélérate. Elle m	28273	
Ah ! mamie, que je vous suis obligé de tous les soins	28739	
Ah ! coquine, tu veux m'étouffer. BÉLINE.- Eh là, eh là	29245	2
Ah, ah, ah! je n'en puis plus. BÉLINE.- Pourquoi vous	29382	2
Ah ! elle m'a mis tout hors de moi; et il	29543	2
Ah ! mon ami, ne parlons point de cela, je vous prie	29930	
Ah ! Monsieur, vous ne savez pas ce que c'est qu	33762	2
Ah ! combien dites-vous qu'il y a dans votre alcôve	34403	2
Ah ! de combien sont les deux billets? ARGAN.- Ils sont, mamie	34544	
Ah ! che non m'ingannate. Che già so per prova, Ch	38648	2
Ah Dieu soit loué! VIOLONS POLICHINELLE Encore? VIOLONS		
Ah, ah, ah, ah, comme je leur ai donné l'épouvante	42203	2
Ah traître, ah fripon, c'est donc vous, Faquin, maraud, pendar		

Figure 3. Concordances obtenues pour l'interjection *ah* dans *Le malade imaginaire*

Le logiciel permettant de traiter des corpus de grande envergure, cette analyse peut ensuite être élargie à la totalité des œuvres de Molière, donner lieu à une analyse comparative avec d'autres auteurs, etc.

D'autre part, il s'avère intéressant d'établir un parallèle entre l'interjection *ah*, prise dans un contexte littéraire du XVII^e siècle, et l'interjection *ah* telle qu'elle est employée de nos jours dans des contextes oralisés et naturels. On peut de cette manière introduire les interjections émotives non vocaliques ou, comme les appelle Wilmet, les *phrases à prédication impliquée* (par exemple, *aïe* et *ouille* pour

exprimer la douleur, *ouf* pour le soulagement ou encore *waouw* pour l'admiration) (Wilmet, 1997 : 499). La perspective contrastive et traductologique peut également être envisagée. En effet, le caractère presque involontaire, spontané, expressif et idiomatique des interjections émotives rend leur traduction difficile¹².

Conclusion

Dans cette séance pédagogique nos apprenants se sont familiarisés avec un texte classique et ont travaillé sur la composante prosodique de la langue à travers l'interjection *ah*. Les résultats finaux, guidés par le recours aux logatomes et à la gestualité facilitatrice, ont permis un certain déblocage intonatif et corporel chez nos étudiants, intimidés au départ par le texte théâtral et la charge émotionnelle de l'échange entre Argan et Toinette. Les résultats obtenus nous poussent à croire que des études similaires sur d'autres interjections émotives seraient une stratégie intéressante en vue d'améliorer les compétences d'interaction orale de nos apprenants.

Annexe

Séance 1 : Travail autour d'un extrait de pièce de théâtre

Activité de démarrage : Molière et son époque. *Le malade imaginaire*.

► Compréhension orale

1. Vous allez d'abord visionner un extrait vidéo sans le son et ensuite avec le son.

► Expression orale

2. Que se passe-t-il dans cet extrait ? Parlez du thème en général et de la relation entre les personnages.

3. A votre avis, à quel registre théâtral appartient cet extrait ? Justifiez

4. Intéressons-nous aux aspects « externes » qui aident à créer ce registre.

5. À présent, observons les éléments du dialogue. Que pouvez-vous dire ?

► Compréhension écrite

ACTE I, SCÈNE II

TOINETTE, ARGAN.

TOINETTE, en entrant dans la chambre.— On y va.

ARGAN.— Ah! chienne! Ah carogne...

TOINETTE, faisant semblant de s'être cogné la tête.— Diantre soit fait de votre impatience, vous pressez si fort les personnes, que je me suis donné un grand coup de la tête contre la carne d'un volet.

ARGAN, en colère.— Ah! traîtresse...

TOINETTE, pour l'interrompre et l'empêcher de crier, se plaint toujours, en disant.— Ha!

ARGAN.— Il y a...

TOINETTE.— Ha!

ARGAN.— Il y a une heure...

TOINETTE.— Ha!

ARGAN.— Tu m'as laissé...

TOINETTE.— Ha!

ARGAN.— Tais-toi donc, coquine, que je te querelle.

TOINETTE.— Çamon, ma foi, j'en suis d'avis, après ce que je me suis fait.

ARGAN.— Tu m'as fait égosiller, carogne.

TOINETTE.— Et vous m'avez fait, vous, casser la tête, l'un vaut bien l'autre. Quitte, à quitte, si vous voulez.

ARGAN.— Quoi, coquine...

TOINETTE.— Si vous querellez, je pleurerai.

ARGAN.— Me laisser, traîtresse...

TOINETTE, toujours pour l'interrompre.— Ha!

ARGAN.— Chienne, tu veux...

TOINETTE.— Ha!

ARGAN.— Quoi il faudra encore que je n'aie pas le plaisir de la quereller?

TOINETTE.— Querellez tout votre soûl, je le veux bien.

ARGAN.— Tu m'en empêches, chienne, en m'interrompant à tous coups.

TOINETTE.— Si vous avez le plaisir de quereller, il faut bien que de mon côté, j'aie le plaisir de pleurer; chacun le sien ce n'est pas trop. Ha!

ARGAN.— Allons, il faut en passer par là. Ôte-moi ceci, coquine, ôte-moi ceci. (Argan se lève de sa chaise.) Mon lavement d'aujourd'hui a-t-il bien opéré?

TOINETTE.— Votre lavement?

ARGAN.— Oui. Ai-je bien fait de la bile?

TOINETTE.— Ma foi je ne me mêle point de ces affaires-là, c'est à Monsieur Fleurant à y mettre le nez, puisqu'il en a le profit.

ARGAN.— Qu'on ait soin de me tenir un bouillon prêt, pour l'autre que je dois tantôt prendre.

TOINETTE.— Ce Monsieur Fleurant-là, et ce Monsieur Purgon s'égayent bien 16 sur votre corps; ils ont en vous une bonne vache à lait; et je voudrais bien leur demander quel mal vous avez, pour vous faire tant de remèdes.

ARGAN.— Taisez-vous, ignorante, ce n'est pas à vous à contrôler les ordonnances de la médecine. Qu'on me fasse venir ma fille Angélique, j'ai à lui dire quelque chose.

TOINETTE.— La voici qui vient d'elle-même; elle a deviné votre pensée.

6. Après la lecture, repérez les interjections dans l'extrait et remplissez le tableau ci-dessous.

<i>Interjection :</i> Ah/ Ha	<i>Contexte</i> (<i>qui/ quoi/ pourquoi</i>)	<i>Signification ></i> <i>émotion</i>	<i>Equivalents en</i> <i>français moderne</i> <i>et en espagnol</i>

7. Représentez à l'aide d'une flèche l'intonation correspondant à l'émotion donnée :

- *surprise*
- *soulagement*
- *colère*
- *douleur*

8. Réfléchissez aux autres valeurs possibles pour l'interjection *ah/ha*

► Expression orale en interaction : à vous de jouer !

- A. par binômes, jouez cette scène en insistant sur les intonations.
- B. Rejouez la scène avec un autre partenaire.
- C. Mise en situation. Votre professeur vous donne un contexte.

Vous devez :

- préparez un court dialogue à partir de la situation en incorporant des interjections. (5-10 min)
- représentez-le devant la classe, qui doit deviner quelles émotions sont présentes dans votre dialogue.

Bibliographie

Akpossan, J., Delumeau, F. 2007. « Comment la prosodie donne du sens aux interjections? ». *Interfaces discours - prosodie*. p. 335-347.

[En ligne] : http://clf.unige.ch/files/1414/4102/7525/28-Akpossan_nclf28.pdf [Consulté le 15 novembre 2016].

Alazard, C. et al. 2009. Rôle de la prosodie dans la structuration du discours : Proposition d'une méthodologie d'enseignement de l'oral vers l'écrit en Français Langue Etrangère. *IDP 2009 Proceedings*, p. 49-61.

Baqué, L. et al. 2014. « Perception des proéminences accentuelles en français langue maternelle et langue étrangère : effet de l'intonation et de la composante lexicale ». *Nouveaux cahiers de linguistique française*, n° 31.

[En ligne] : http://clf.unige.ch/files/6214/4102/7365/10_Baque_et_al_105-115.pdf [Consulté le 15 novembre 2016].

- Barbéis J.-M. 1992. « Onomatopée, interjection : un défi pour la grammaire ». In: *L'Information Grammaticale*, n°53. p. 52-57. DOI : 10.3406/igram.1992.3215. [Consulté le 15 novembre 2016].
- Barbéis J.-M. 1995. « L'interjection : de l'affect à la parade, et retour ». *Faits de langues, L'exclamation*, n°6, p. 93-104. DOI : 10.3406/flang.1995.1010. [Consulté le 15 novembre 2016].
- Billières, M. 2013. *Phonétique corrective en fle. Méthode verbo-tonale*. [En ligne] : <http://w3.uohprod.univ-tlse2.fr/UOH-PHONETIQUE-FLE/seq06P0201.htm>. [Consulté le 15 novembre 2016].
- Biraud, M. 2004. « Les valeurs illocutoires des interjections du grec classique dans les Oiseaux d'Aristophane ». *L'Information Grammaticale*, n°101, p.44-49. DOI : 10.3406/igram.2004.2575. [Consulté le 15 novembre 2016].
- Boersma, P. 2001. *Praat, a system for doing phonetics by computer*. *Glott International* 5:9/10, p. 341-345.
- Buridant, C. 2006. « L'interjection : jeux et enjeux. ». *Langages* 2006, n°161, p. 3-9. 10.3917/lang.161.000 [Consulté le 15 novembre 2016].
- Català, D. ; Mellado, M. 1994. « Acquisition du lexique en français des affaires ». *Les Cahiers de l'Apliot, Pédagogie et Recherche*, Volume XIII n°53, p.31-50.
- Conseil de l'Europe. 2001. Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf [Consulté le 15 novembre 2016].
- Delattre, P. 1966. « Les dix intonations du français ». *The French Review*, Vol. 40, No. 1, p.1-14. [En ligne]:<http://mathilde.dargnat.free.fr/INTONALE/article-Delattre1966.pdf> [Consulté le 15 novembre 2016].
- Diaz-Coralejo, J. 2015. « Théorie et pratique de la compétence pragmatique: pour un meilleur apprentissage de la compétence communicative langagière ». *Synergies Espagne* n° 8, p. 135-147. [En ligne]: http://gerflint.fr/Base/Espagne8/diaz_coralejo.pdf [Consulté le 15 novembre 2016].
- Frigière, J., Fuentes, S. 2015. « Pedagogical use of nooj dealing with french as a foreign Language ». *Formalising Natural Languages with Nooj*. Cambridge Scholars Publishing. p.186-197.
- Fauré, L. 1997. « Les interjections à l'oral : quelles valeurs pour les vocalisations ? ». *Cahiers de praxématique*. [En ligne]: <http://praxématique.revues.org/305> [Consulté le 15 novembre 2016].
- Jakobson, R. 1963. *Essais de linguistique générale*. Paris : Editions de minuit.
- Kleiber G. 2006. « Sémiotique de l'interjection ». *Langages* n° 161, p. 10-23. [En ligne] : <http://www.cairn.info/revue-langages-2006-1-page-10.htm>. [Consulté le 15 novembre 2016].
- Llinares, O., Pàmpols, P. 2011. Guia didáctica *Le malade imaginaire*. [En ligne] : <http://bilingue.iesvegadelturnia.es/affi11/moliere.pdf>. [Consulté le 15 novembre 2016].
- Melnikienė, D. 2016. « Le statut grammatical des onomatopées dans la linguistique moderne. ». *Verbum* n°6. [En ligne] : www.journals.vu.lt/verbum/article/download/8816/6557. [Consulté le 16 novembre 2016].
- Olivier, C., Fauré, L. « Présentation ». *Cahiers de praxématique*. [En ligne] : <http://praxématique.revues.org/387>. [Consulté le 15 novembre 2016].
- Perrin, L. 2012. « Modalisateurs, connecteurs, et autres formules énonciatives », *Arts et Savoirs* [En ligne] : <http://aes.revues.org/500> ; DOI : 10.4000/aes.500. [Consulté le 15 novembre 2016].
- Renard, R. 1979. *Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique* (3ème éd.). Bruxelles - Mons: Didier - Centre International de Phonétique Appliquée.
- Rosier, L. 2000. « Interjection, subjectivité, expressivité et discours rapporté à l'écrit : petits effets d'un petit discours ». *Cahiers de praxématique*.

[En ligne] : <http://praxematique.revues.org/390> [Consulté le 15 novembre 2016].
Silberztein, M. 2003. *NooJ*. www.nooj4nlp.net [Consulté le 15 novembre 2016].
Swiatkowska, M. 2006. « L'interjection : entre deixis et anaphore ». *Langages*, n° 161. p. 47-56. DOI : 10.3406/lgge.2006.2704. [Consulté le 15 novembre 2016].
Wilmet, M. 1998. *Grammaire critique du français*. Paris : Hachette-Duculot, p. 499.
Dictionnaires consultés [15 novembre 2016] :
Diccionario de la Real Academia Española [En ligne]: <http://www.rae.es/>
Trésor Informatisé de la langue française [En ligne] : <http://atilf.atilf.fr/>
Dictionnaire Larousse français [En ligne] : <http://www.larousse.fr/>
Dictionnaire Larousse français-espagnol [En ligne] : <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais-espagnol>¹³

Notes

1. http://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/commedia_dellarte/35450 [Consulté le 15 novembre 2016].
 2. A titre d'exemple, on propose justement à la page 87 de la méthode Edito B2 un extrait du *Malade imaginaire* dans lequel on peut relever au moins deux occurrences de l'interjection ah (« Ah, justement, le poumon. » et « Ah, le poumon. »). Le caractère comique de l'extrait est bien mis en valeur dans la question de compréhension audiovisuelle 7 (A quels moments le public rit-il ? pourquoi ?) mais aucune référence explicite n'est faite quant au rôle humoristique que peut jouer l'interjection ah dans cette scène.
 3. Nous avons extrait ces pièces du site : <http://www.toutmoliere.net/> [Consulté le 15 novembre 2016].
 4. NooJ est utilisé principalement pour des applications en traitement automatique des langues (TAL) mais il s'adapte à un large spectre d'applications, entre autres l'enseignement/apprentissage des langues.
 5. Pour une analyse exhaustive de l'interjection vocalique, consulter notamment : Barberis (1992), Buridant (2006), Kleiber (2006), Melnikiené (2016), Olivier et Fauré (2000), Rosier (1995, 2006).
 6. ARGAN, en colère. – Ah! traîtresse...
- TOINETTE, pour l'interrompre et l'empêcher de crier, se plaint toujours, en disant. – Ha!
7. <http://w3.uohprod.univ-tlse2.fr/UOH-PHONETIQUE-FLE/seq02P0201.html> [Consulté le 15 novembre 2016].
 8. La représentation théâtrale que nous avons choisie a été mise en ligne sur Youtube par les Editions Montparnasse: <https://www.youtube.com/watch?v=iMGYKo-MmBQ>. [Consulté le 15 novembre 2016].
 9. Nous donnons ici quelques pistes d'exploitation que l'enseignant intéressé pourra utiliser et adapter en fonction du niveau de langue de son public et des compétences linguistiques visées :
 - aspects lexicaux : vocabulaire inconnu (égosiller, se quereller...), expressions figées (se cogner la tête/se donner un coup de tête/se casser la tête, être une bonne vache à lait...), jeux de mots (se mêler des affaires de quelqu'un/mettre le son nez dans les affaires de quelqu'un...), champ lexical de la médecine (lavement, faire de la bile, remèdes, ordonnances...).
 - aspects grammaticaux : tournures injonctives (impératif des verbes pronominaux, impératif et pronom COI -, subjonctif sans locution verbale introductrice...)
 - aspects diastriques et diaphasiques (interrogation avec inversion du sujet, négation avec point, vocabulaire associé à un registre soutenu et vieilli - diantre, tout votre souïl, tantôt...)
 10. Par exemple : Votre professeur vous annonce que vous avez obtenu un 7 à votre examen. Quelle est votre réaction ? Vous êtes soulagé car vous aviez beaucoup étudié mais vous

n'étiez même pas sûr d'avoir la moyenne, vous êtes surpris car vous n'aviez absolument pas révisé pour cet examen ou bien vous êtes en colère car vous auriez préféré un 9.

11. Pour l'application didactique de NooJ, voir Frigière et Fuentes (2014), et Silberztein et Tutin (2005).

12. Le dictionnaire Larousse en ligne suggère par exemple de rendre le *ah* par *oh* en espagnol lorsqu'il traduit une émotion mais par *ah* lorsqu'il exprime la surprise.



ISSN 1961-9359

ISSN en ligne 2260-6513

L'imaginaire en paroles-musique: interprétations phonologiques et diversité

María Luisa Fernández-Echevarría
Universidad Complutense de Madrid, Espagne

luisafernandez@ucm.es

ORCID ID : 0000-0002-1282-6390

Reçu le 18-08-2016 / Évalué le 15-02-2017 / Accepté le 18-04-2017

Résumé

Dans les réseaux virtuels, les internautes mettent en images, transcrivent et diffusent des paroles d'auteur. À l'époque de la polémique sur les droits d'auteur, la langue réclame son but premier de communication. En nous appuyant sur des études sémiologiques, la linguistique génétique et une approche phonologique de l'énonciation, nous récupérons pour la didactique les vidéos des chansons en libre circulation sur Youtube. Dans une perspective de classe inversée, certaines vidéos redéfinissent la syntaxe en interprétant librement les paroles. Le lexique, libéré du métalangage, retrouve ainsi sa valeur iconique primaire. Le plurilinguisme s'accommode bien de l'espace numérique et bouleverse le rapport enseignant/apprenant. L'étude des périodes prosodiques des chansons mises en image sur les médias par divers créateurs suggère une méthodologie pour l'acquisition de la syllabation des langues étrangères dans un but didactique ou traductologique.

Mots-clés: français langue étrangère, multimédia, phonologie, syllabation, traductologie

**Palabras, música e imaginación colectiva:
interpretaciones fonológicas y diversidad**

Resumen

En las redes virtuales los internautas ponen imagen, transcriben y difunden las palabras de autor. En la época de la polémica de los derechos de autor, la lengua reclama su objetivo primero de comunicación. Apoyándonos en estudios semiológicos, la lingüística genética y un enfoque fonológico de la teoría de la enunciación, recuperamos para la didáctica los videos de canciones que circulan libremente por Youtube. En una perspectiva de clase invertida, ciertos videos de canciones definen una nueva sintaxis al interpretar libremente las palabras. El léxico, liberado del metalenguaje, vuelve a tener su valor de iconográfico. En este espacio numérico, el plurilingüismo se encuentra cómodo y trastoca la relación profesor/alumno. El estudio de períodos prosódicos de las canciones puestas en imagen en internet por creadores diversos sugiere una metodología para adquirir los mecanismos de silabación de las lenguas extranjeras con fines didácticos o traductológicos.

Palabras clave: Fle, multimedia, fonología, silabación, traductología

Music and lyrics and social imaginary: phonological interpretations and diversity

Abstract

In virtual social networks, surfers often put into images, transcribe and diffuse an author's lyrics. In the context of the current copyright debate, language claims its original goal of communication. Based on some semiological studies, genetic linguistics and a phonological approach to speech, we retrieve for didactic purposes two examples of clips of songs from YouTube. From a flipped-classroom perspective, certain video songs can allow us to define a new syntax by interpreting freely the words. The lexicon, freed from metalanguage, recovers its iconic value. The digital environment is a comfortable domain for plurilingualism but it also disturbs the teacher/learner relationship. The study of prosodic periods in songs, as pictured by a range of creators, suggests a new methodology to acquire syllabification skills of foreign languages for didactics and traductology.

Keywords: Fle, multimedia, phonology, syllabification, traductology

Introduction

Cet article¹ présente un exemple d'analyse phonologique appliquée aux paroles des chansons françaises diffusées sur internet dont la synchronisation des images et des sous-titres coïncide assez bien avec les séquences prosodiques des textes illustrés. Cette coïncidence nous a semblé intéressante pour son utilisation en didactique des langues étrangères (LE). L'énorme profusion sur internet de vidéos-chansons élaborés dans un but commercial ou par initiative des internautes, suggère un espace de travail collaboratif où le rapport enseignant/apprenant est redéfini comme le montre l'exploitation de « Il y avait un jardin » de Georges Moustaki, mis en images et diffusé sur Youtube à l'initiative du Lycée Atenea de Madrid. Dans cette mise en vidéo, les images sont rythmées par des instances prosodiques qu'il est aisé de faire correspondre avec le *mot phonologique* décrit par la règle de Wioland, (Martin, 2009: 96)², c'est à dire avec des séquences syllabiques devant être accentuées une fois au moins toutes les 7 syllabes. Les contraintes prosodiques activent la mémoire phonologique et permettent de rendre compte des métaphores que suggèrent les images proposées par les créateurs. Le comptage des séquences prosodiques sur les textes des documents multimédia, possible aujourd'hui grâce à internet, invite à un renouvellement de l'exploitation de documents authentiques visant à travailler la phonétique et à motiver les apprenants, car il n'y a de documents plus authentiques de nos jours que ceux qui circulent sur internet. Les apprenants des LE peuvent s'appropriier les textes originaux directement sur l'oral et sans interférences des langues maternelles ou dominantes et même effectuer leurs propres sélections.

Le but de ce travail est de rendre évident de quelle manière agit la compétence phonologique pour réussir à enregistrer dans la mémoire à long terme des séquences syllabiques. Deux éléments interviennent dans l'opération: les nuances accentuelles accordées à certains phonèmes et les alternances complémentaires enchaînement/absence d'enchaînement qu'elles impliquent³. Mais, dans un but didactique, c'est surtout la simplicité de la procédure qui permettra aux apprenants de profiter de leurs propres interprétations phonologiques, à travers la fiche que nous présentons et qui est conçue dans le but de travailler la prosodie du français et d'en retenir les structures et le vocabulaire. La disponibilité et diversité des vidéos invite à un travail ludique et fructueux, ayant une base textuelle associée à l'image et à la musique. La démarche que nous entreprenons commence par l'interprétation textuelle qui s'offre en images/musique et où l'apprenant peut découvrir les caractéristiques de la syllabation et non l'inverse, comme c'est le cas souvent dans les exploitations dans les cours de langue; aucune contrainte ou préparation technique préalable n'est nécessaire en effet, pour aborder l'interprétation de la chanson de Moustaki; il s'agit donc d'une approche toute naturelle du discours multimédia que l'on pourrait même envisager avec des étudiants sourds, malentendants ou non voyants. Le profit semble par conséquent évident.

Les vidéo-clips présentent des « étiquettes » naturelles: les images⁴. Celles-ci guident le travail de segmentation en groupes syllabiques du texte à travailler. Comme nous le verrons par l'analyse proposée, la séquenciation des images dans ce cas ponctuel s'adapte bien à des groupes syllabiques ne dépassant pas les 7/8 syllabes, ce qui coïncide avec les périodes accentuelles des langues romanes. Ce constat d'interfaçage naturel entre les séquences visuelles et les énoncés prosodiques fait converger les interprétations sur la signification des syntagmes. Un espace *sémiologique* commun se produit alors spontanément dans la classe où les participants se sentent à l'aise. L'animateur-tuteur devra faire constater les particularités de la syllabation et les récurrences phonologiques et lexicales dans les segments syllabiques déterminés par les sous-titres et/ou la succession des images, même si le découpage syntagmatique reste atypique. Autrement dit, la progression textuelle de la chanson se trouve justifiée comme un effet des choix d'instances à quatre opérateurs⁵ sans tenir compte des structures grammaticales qui conforment le discours. Le texte a alors une syntaxe toute primitive où les constantes phonologiques agissent comme les rengaines et les trémolos du texte multimédia.

La première partie de notre travail explicite la base théorique (linguistique génétique et psychologie gestaltique) de la méthode d'analyse proposée. La deuxième partie présente un exemple d'annotation phonologique des périodes prosodiques déterminées par la suite des séquences d'images de la vidéo, ainsi

que l'approche dynamique des constantes d'énonciation. Dans la troisième partie nous présentons les résultats de l'alignement des séquences (images, séquences prosodiques, transcription, et interprétations). La conclusion propose une redéfinition de la notion de syntagme qui nous semble efficace en didactique du français langue étrangère, ainsi qu'en traductologie.

1. L'image dans l'apprentissage du français: linguistique génétique et approche gestaltique

Nous allons supposer que l'hypothèse du rapport entre code génétique et code linguistique produit des images iconiques grâce à l'élément *réplication*. Une étude de la composition chimique de l'ADN, montre que 4 composantes suffisent à produire des transferts d'information, ce qui a été assimilé à la structure syllabique de la phrase; elles produiraient des structures à trois termes (codons) qui rappellent le mécanisme de la syllabation en suites d'attaques (consonnes), rimes (voyelles) et codas. Nous allons chercher la piste de la *récurrence* (R), responsable de la mise en mémoire de l'information dans l'étude de López García (2002: 106)⁶: *L'alignement "code génétique" = "code linguistique" ne serait pas possible si les humains n'avaient pas dans leur constitution génétique un mécanisme de type "3T+R", c'est-à-dire, si en plus du transfert, de la transcription et de la traduction, nous ne disposions pas de la récurrence.*

Dans cet exemple de chanson, nous allons montrer comment les clusters syllabiques s'organisent en groupes d'éléments récurrentiels par des facteurs phonologiques indissociables et complémentaires entre eux (changement de qualité phonétique par marquage intono-accentuel, liaison et phénomènes d'enchaînement/absence d'enchaînement). Ces opérations phonologiques répondent aux catégorisations gestaltiques reprises par López García (2002: 193): la similitude, la fermeture et la proximité⁷ qui justifient les impressions de dynamisme et de rythme. On peut alors concevoir comment le geste intonatif déterminé par notre perception discrète de la syllabation⁸ réfère à l'espace extra-linguistique, comme le corroborent les études de psychologie gestaltique sur les représentations iconiques, dont voici quelques exemples de figures reprises par Kanitszá (1986: 28).

1.1 Similitude gestaltique vs analogie syllabique⁹ : l'effet *coup*↔*choc*.

Figure 1: La relation fond-figure dans les rapports de similitude

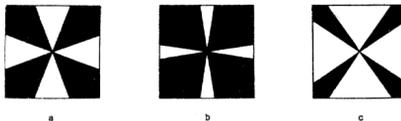


Cet exemple montre comment, dans les rapports de similitude, une forme se détache sur l'autre et il est difficile de voir l'ensemble. Cela provoque un dérangement perceptuel, un *coup* (Coursil, 2000) et un bouleversement dans le code sémiologique. Dans le cas de la verbalisation, ces *coups* de divergences interprétatives sont évidents (poésie, chanson, publicité, jeux de mots...). Ce sont les déclencheurs des *analogies syllabiques*. À moyen et à long terme, ces impressions se figent dans la langue et sémantisent l'énonciation. Or, les récurrences syllabiques s'effaçant de la *mémoire à court terme*, elles sont difficiles à reconnaître, dans les textes, comme des opérateurs analogiques et leur trace produit un faux effet d'articulation asynchrone que l'on confond souvent avec de la prosodie. Dans cette approche de la chanson imagée, la séquenciation des images récupère le premier *coup* d'impressions analogiques et permet de rendre plus évidents les automatismes de syllabation et de les organiser en groupes de sens qui *choquent* et s'impressionnent conformant le cadre macro-textuel; le mot se détache alors comme une icône syllabique¹⁰ et va tendre à s'effacer dans le segment morphologique le plus disponible de la mémoire phonologique (Nemo, 2003)¹¹. Les interprétations imagées des textes permettent d'activer ce type d'associations, et donc de stimuler les compétences phonétiques des apprenants des langues étrangères.

1.2. Syllabe ou syllabation? L'interprétation linéaire: *Espace* ↔ *Extension*

Ces suites de nouvelles figures (Kanitszá, 1986: 31) permettent d'apprécier comment la linéarité conforme notre perception, et son caractère *instantiel* qui invite à rapprocher la notion d'étendue de l'espace linéaire et d'*extension* virtuelle et dynamique. Il est facile de voir une seule croix en (b); pourtant il n'en est pas de même en (a) qui fait percevoir deux formes de croix presque « simultanément » (effet *choc*) comme celui de la figure 1. C'est finalement la suite des trois éléments qui corrige et rectifie la première impression.

Figures 2 : La relation de proximité



Dans le cas de la syllabation, les interprétations de clusters successifs construisent les structures méso-syntaxiques du texte, ce qui est confirmé par la musique et par les images qui confirment nos impressions premières. On comprend alors comment, pour le locuteur inexpert, l'association d'image et de musique aide à retenir

l'information. Sans cette triple association, il faut recourir à un métalangage (grammaire) pour produire les analogies qui déclenchent les icônes acoustiques et qui sont alors instables et souvent dépendantes des typologies des interlangues des apprenants. Dans ces conditions, les nouvelles formes syllabiques ne se fixent pas dans la mémoire car il se produit un transfert entre celles-ci et celles qui sont disponibles dans l'*intra*langue¹². L'image inscrite dans la mélodie de la chanson aide donc à retenir et à prolonger par « doublage analogique » les traits saillants du segment écrit en étiquetant les effets accentuels du texte oral comme on fait dans les sous-titres adaptés à des sourds et malentendants. Les syntagmes s'organisent entre eux en révélant leur contexte iconique; dépourvu de ce contexte, le syntagme n'est qu'un énoncé asignificatif et n'existe que comme concept grammatical. Nous explicitons cela en définissant la formule de la chaîne syllabique par son *extension* temporelle de la situation d'énonciation ($T_0 \rightarrow T+1 \rightarrow T+2 \dots / T_0 \leftarrow T-1 \leftarrow T-2 / T_0 \leftarrow T-1 \rightarrow t+2 \dots$) en intervalles codés par des segments syllabiques linéarisés. Ainsi, inscrites dans leur *extension* prosodique par leur caractère intono-accentuel associé (accent conclusif en français), ces segments ou énoncés sont engrangés dans la mémoire phonologique, car *...les syllabes accentuées marquent les frontières des unités, ce qui confère à l'accent une fonction démarcative, [et les] (...) étapes de mise en mémoire et de concaténation nécessaires à l'auditeur pour reconstituer l'énoncé et éventuellement son contenu* (Martin, 2009: 113).

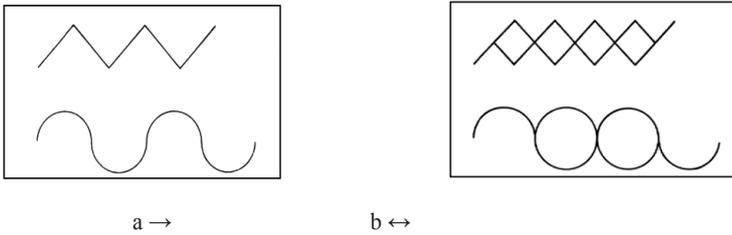
Dans une situation donnée, S^0 , l'interprète devient ainsi le co-producteur de sens. C'est ce que montrent les exemples des chansons sous-titrées mises en images. Chaque séquence imagée est close dans la représentation iconique du segment syllabique qu'elle représente. On peut alors parler d'anticipation, de *télicité* (Renaud, 2005) du créateur qui transmet cette information à son interprète en le contraignant à l'explicitation des limites des éléments discursifs à considérer; cela reconduit notre argumentation vers la notion de fermeture¹³ de la linguistique génétique (López García, 2002).

2. Linéarité du signe syllabique et intonations conclusives et suspendues: *mouvement* ↔ *geste*

Nous avons repris le notion de *télicité* pour référer à un énonciateur omniscient qui, à travers de représentations diverses, donne un sens (directionnalité) à son discours. Cette sémantisation de la dynamique de la verbalisation transforme un mouvement aléatoire en *geste intonatif*¹⁴. Or, comme on le sait depuis les études de phonétique acoustique, un segment syllabique ne peut aller au delà des 12 à 14 syllabes, dépendant de la langue et du débit du locuteur. Ces limitations phonotactiles et respiratoires permettent donc de travailler sur le code intono/accentuel qui

s'applique toutes les 7 syllabes (règle de Wioland note 1). Nous avons cherché alors dans les représentations iconiques (image/son/texte) cette règle fondamentale pour comprendre comment se produisent les impressions dans la mémoire phonologique et avons constaté qu'en effet la segmentation textuelle de la vidéo de la chanson répond à cette règle. La direction, l'aménagement des bornes syllabiques par groupes prosodiques et le sens linéaire du discours s'accommodent aux limitations des 7 syllabes. Les créateurs qui ont travaillé le texte de la chanson et « chromatisé » les paroles ont fait coïncider la suite des images en marquant des cycles similaires aux segments prosodiques clôturés par les instances phonologiques. L'interprète décide et redéfinit en images le code du *geste* intono/accidentuel des paroles de la chanson. Encore une fois, les études gestaltiques (Kanitszá (1986: 51-52) montrent que le *mouvement interprétatif* peut être figuré comme nous le voyons par ces dessins où une récurrence segmentale produit l'impression de mouvement par la complétude en figeant une directionnalité:

Figures 3: La relation de fermeture et la directionnalité



Si, dans ces figures, la direction épisodique est régulière, il n'en est pas de même dans la verbalisation. Des syncopes accentuelles introduisent des changements marqués par des inflexions phonologiques autour du numéro 7, ce qui mystérieusement constitue aussi une récurrence qui limite la compétence d'engrangement de la mémoire à court terme (indexale) selon les psychologues¹⁵. Les phénomènes d'enchaînement/absence d'enchaînement produisent aussi des changements de direction¹⁶ dans la verbalisation active qui fixe les impressions iconiques (syllabiques, visuelles ou d'autre typologie). Dans le découpage que nous proposons nous allons voir des énoncés qui peuvent être interprétés diversement pour ajuster la prosodie au choix des représentations. C'est ce qui opère traditionnellement en poésie. En chanson ou transmission orale (conteurs, griots...) le génie du conteur/interprète rend le texte vivant par son interprétation personnelle ajustée à un moule de syllabation contraignant mais souple: module-able sur la base du segment limité autour des 7 syllabes. Prenons en guise d'exemple ces énoncés (Tableau 1: 0.28 à 0.40 1, Annexe)¹⁷:

a) [Qui naiss^{ent}-et qui vivent #]→(enchaînement)

Pour l'adapter à mon interprétation devant être modulée à 6 syllabes pour les raisons que j'expose plus tard, j'ai choisi l'effacement du schwa, correspondant à la morphologie du verbe naître: naiss^{ent}, et de maintenir le deuxième schwa morphologique du verbe vivre: vi/vent. L'enchaînement sur la sourde /s/ [kinεsεkivivə] rend plus marquée alors la dépendance de la conjonction "et" de ce verbe (–) ainsi que celle de la deuxième partie de l'énoncé. Le choix aurait pu être différent:

b) [Qui naissent # et qui viv^{ent}] # ↔ (sans effacement)

Dans b) la deuxième partie de l'énoncé est détachée, (alors que mise en exergue dans l'interprétation a) par l'ajout d'une syllabe dans la première partie. Le rythme (2+4) de a) est changé et les significations divergent subtilement par non-association au rythme ternaire (3+3): qui-nai-ssent # et-qui-viv^{ent} [kinεsə|εkiviv] de b). Mais ces changements n'affectent pas le comptage syllabique qui peut toujours être rétabli à 7 (3+4) éléments ([Qui/nais/sent # et/qui/vi/vent] par rétablissement des 2 schwas). L'énoncé a) correspond à une *extension* sans changement de directionnalité (de gauche à droite); par contre, l'énoncé b) propose une double clôture signifiante, par l'absence d'enchaînement dans la première partie (#) et l'effacement du schwa morphologique (viv^{ent}) dans la deuxième. Le choix reste donc ouvert et indique que la syntaxe est soumise à l'interprétation phonologique.

3. Résultat de l'analyse de la vidéo *Il y avait un jardin*¹⁸

Les données que nous exposons sont explicitées dans le tableau en annexe. La présentation des segments prosodiques dans un tableau à 6 colonnes permet de montrer les résultats et d'affiner les alignements des annotations proposées. Il s'agit d'un *outil de travail pour l'analyse d'un texte pré-segmenté sur internet et mis en images*, où l'on présente, dans la première colonne, la durée des séquences imagées. Dans la dernière, on symbolise AM (Arrêt Musique) la musique sans texte, ou (T) le texte accompagnant la musique. Les colonnes 2, 3, 4 et 5 sont consacrées aux représentations de l'interprète (apprenant, tuteur, enseignant ou internaute). Les colonnes 3 et 4, spécifient les critères phonologiques qui justifient les descriptions de 2 (suite d'images) et les impressions iconiques (colonne 5) qui y sont associées. La colonne 3 fixe, plus spécialement, les trois éléments de la transmission de l'information selon le code génétique 3T+R (Traduction/Transfert/Transcription+Réplication) (voir note 6) en les associant à des phénomènes phonologiques: liaison (symbolisées par xxx); enchaînement (symbolisées par –) et effacements (amuïssements) (symbolisés par ^{xxx}). Les récurrences syllabiques correspondent dans notre interprétation à R (réplication) et sont directement

soulignées dans la colonne 6. Reste à expliquer le rôle de la colonne 4 qui est la plus délicate à établir car elle suggère des comptages et propose des lectures syntaxiques associées aux images qui peuvent être diverses, comme on l'a vu plus haut. Le premier constat après le comptage (voir annexe) est le suivant : les vers s'adaptent au rythme général de 6 syllabes. Un cas seulement en présente 8, dépassant d'une syllabe la règle de Wioland :

1: Tableau en annexe: [Que la terre - était un jardin#]

Cet énoncé à 8 syllabes arrive au début (explication parlée marquée par un "que" complétif dont l'effacement reconduit à 7 syllabes l'énoncé). L'accentuation de cette séquence est conclusive, marque la fin de l'entracte et annonce les récurrences très marquées à 6 syllabes de la suite.

Sauf pour cette exception justifiée donc, la cadence (6+6), se maintient partout. Il faut aussi souligner néanmoins que dans une interprétation moins harmonique de 2) la segmentation de l'énoncé (7+5) s'adapte bien à la règle des 7 syllabes et respecte la structure syntagmatique si on découpe artificiellement un mot lexical (même: mêm^m/mə) et on introduit un schwa intersyllabique en position atypique (en début de mot). Remarquons aussi finalement que la structure générale (6+6/8+4) s'accommode plutôt du rythme accentuel de la poésie: l'alexandrin ou vers à 12 syllabes. Les partitions imposées par la grammaire, respectent grosso-modo ce rythme de récurrences que l'image/musique rend très bien.

Résumons:

Pour maintenir le découpage optimal, nous avons effectué :

a) des opérations de réduction de 0.00 à 3.28:

- Syncope sur schwa: Un^e chanson / le bitum^e / Peut-êt(r)^e / la terre#
- Syncope et enchaînement: Qui nais^{sent}-et / Ent^{re}-le / qui-^{ne}sa^{uront}/ la terre - était
- Amuïssement (palatalisation de la voyelle): il y'avait / mill'ers / aur'ons

b) des opérations d'allongement de 3.29 à 3.46:

- Schwa intonatif¹⁹ : à toutes les / terre brûlante / sur l'herbe gelée / je cherche / que je ne trouve
- Ajout de schwa en position atypique: qui le tenaient eux mêm^{es}-# [(m)ə de leurs grands parents#

Ces opérations d'ordre phonologique entrent dans la perspective d'une étude prosodique et sont motivées par une interprétation première extérieure à l'analyste qui les opère. Bien que les définitions des procédures restent cryptiques

pour les non habitués à la terminologie phonologique, elles correspondent à des phénomènes très étudiés et courants dans les cours de français langue étrangère à cause du décalage entre l'oral et le code écrit du français provoqué par la perte de morphologie (consonnes non prononcées, "e" caduc/muet, changement de qualité phonétique des consonnes de liaison ou épenthèses euphoniques de la typologie discursive (modalités intonatives/verbes introducteurs du discours direct...). Cette nomenclature simplifiée rend le travail de segmentation aisément réalisable par les apprenants.

Le modèle de segmentation que nous présentons ici contient 50 énoncés prosodiques qui ne correspondent pas nécessairement à des syntagmes. La syntaxe s'articule alors sur le nombre de syllabes et on découvre qu'un comptage significatif produit:

8 groupes de 4 syllabes (16%)

41 groupes de 6 syllabes (82%)

1 groupes de 8 syllabes (2%) qui correspondent à deux axes thématiques majeurs:

- *La terre était un jardin* [Que la terre-était un jardin] → le paradis
- *La terre brûlante ou sur l'herbe gelée* [Brûlant^e-ou sur l'herbe gelée] → les origines

Cela montre une tendance à construire des groupes rythmiques qui s'adaptent à la prosodie du français limitée à 7 syllabes (Martin, 2009), mais aussi aux études sur la mémoire épisodique de la psychologie cognitive (La Corte, 2013).

Le résultat le plus conclusif est l'interfaçage surprenant entre les séquences imagées et les transcriptions du texte sous-titré de chaque diapositive (43 découpages en images correspondent à 50 périodes) dont les séquences descriptives correspondent très majoritairement (sauf l'exception) à des segments de:

- 4 syllabes décrivant des activités humaines dans les milieux non naturels (chantiers, routes, véhicules);
- 6 syllabes (dont seulement 1 dans l'introduction qui s'annonce comme la dédicace aux enfants [*qui naissent et qui vivent*] et les 39 restantes constituant le rythme dominant du thème du corpus.

Conclusion

L'approche phonologique des vidéos de chansons en libre accès sur internet consiste à établir un alignement manuel à différents niveaux comme nous l'avons expliqué précédemment et nous montrons dans le tableau en annexe. C'est un outil de travail pour les apprenants qui doivent repérer les phénomènes phonologiques selon des consignes simples²⁰. Le comptage syllabique des éléments prosodiques du texte s'effectue après l'alignement et la temporalisation qui seront effectuées préalablement par l'enseignant/tuteur s'aidant ou non des logiciels multimodaux²¹; dans un deuxième moment, il pourra être effectué aussi par les étudiants, le cas échéant. Dans le but de s'approprier de la prosodie de la langue cible, le travail à développer en cours de français sera de compléter les colonnes du tableau qui constitue l'outil de travail de chaque apprenant. Des explications sur les opérations à effectuer en s'appuyant sur les symboles (effacement de phonèmes ^{xxx}, prolongements vocaliques liaisons xx xx, enchaînements -, fin de période rythmique #) suffisent à l'interprétation des phénomènes phonologiques de la syllabation. Il faudra, après le travail sur la syllabation et la délimitation des périodes énonciatives (syntagmes émergents de l'interprétation prosodique), faire noter les multiples répétitions des mots dans le texte et la surprenante récurrence des battements syllabiques qui s'associent naturellement à la mise en images sur la vidéo. Les images spontanément associées aux paroles par les interprètes anonymes confirment l'hypothèse que les contraintes phonotactiques agissent sur le comptage segmental et aident les apprenants à s'approprier de la prononciation et des constantes prosodiques. Il s'agit d'une nouvelle forme d'exploitation des ressources que nous offre internet et qui suggère un repérage des structures syntagmatiques par l'association musique/image/syllabation susceptible d'effacer la distance entre les axes paradigmatique et syntagmatique définis par la grammaire traditionnelle. On peut donc penser à un apprentissage phonologique de la structure lexicale en didactique du français en réduisant largement le métalangage de la grammaire; cela permet de même d'éviter les interférences de la ou des langue(s) dominante(s). Ce type d'approche formelle et directe de la structure lexicale ancre le mouvement dynamique de la verbalisation et devient dans le même temps utile en traduction et interprétation. Redécouvrir la syllabation, universel linguistique, sur les documents multimédias pourrait ouvrir de nouvelles perspectives didactiques à appliquer dans la classe inversée.

Annexe

Tableau d'analyse mise en images / comptage phonologique²² de *Il y avait un jardin* : 00-3'14''

Séquences imagées 0'01'' à 3'14''	Comptage segments syllabiques (SS)	Image iconique	Arrêt sur musique (AM)/Texte(T)
0. Bordures rivières/chien ---	---	Pollution ---	AM ---
1. Village 2. Route 3. Chantier 4. Zoom sur ourvier	4 instances de 2 éléments à 4 SS 1 instance à 6 SS 1 instance à 8 SS	Vie en commun / Mouvement Solitude Construction Abandon Activité humaine Contraste nature/travaux ---	[T: C'es[un]° chanson# pour les[un] enfants# (2x4) Qui naiss[un]° et qui vivent # (1x6) T: Entre l'ac'er# et le bitum°# (2x4) Ent[un]°-le béton# et l'asphalte# (2x4) T: et qui[un]° sauront# peut-être# jamais# (2x4) Que la ter° - était un jardin# (1x8)
---	---	---	---
1. Jardin 2. Globe terrestre 3. Soleil couchant 4. Pomme 5. Panneaux 6. Composition photographique 7. 1. Composition photographique 8. 1. Transitions aube/couchant	4 instances de 2 éléments à 6 SS	Nature Territoire Rythmes de vie Transcendance Innovation Verbalisation Imaginaire chrétien Les jours et les nuits Union homme nature ---	AM T: Il'y avait un jardin# qu'on appelait la ter°# T: Il brillait au soleil # comm° un fruit défendu# T: Non ce n'était pas le# Paradis ni l'enfer# T: Ni rien de déjà vu# - Ou déjà entendu#
---	---	---	---
1. Rivière 2. Composition arbre-maison 3. Végétation mousseuse/forêt 4. Rivière, vallée fleurs 5. rivière, forêt vierge 6. Lac de montagne 7. Soleil, nuages 8. Arc-en-ciel 9. Arbre, vent ----	4 instances de 2 éléments à 6 SS	Espaces intimes Calme Eau nourricière Fraîcheur ---	AM T: Il'y avait un jardin# une maison des arbres# Avec un lit de mousse# pour y faire l'amour# T: Et un petit ruisseau# Roulant sans une vag°# Venait le rafraichir# Et poursuivait son cours#
---	---	---	---
1. Vallée grande ouverte 2. Vallée enneigée 3. Coucher de soleil en mer 4. Paysage automnal 5. Grand-canyon 6. Banquise 7. Coquelicots 8. Fleurs bleues/roses 9. Photo satellite de la terre 10. Photo satellite côtes 11. Chute d'eau, touristes 12. Mains cultivant 13. Photos anciennes 14. Route, voiture, arbre en fleur 15. Photo ancienne couple vieux ---	8 instances de 2 éléments à 6 SS	Orage Temps chrono/climat Habitats humains Habitats hostiles à la vie Douceur Immensité Exaltation Souvenir de famille/origine Printemps renouveau ---	AM T: Il'y avait un jardin# grand comm°- une vallée# T: On pouvait s'y nourrir# à toutes les saisons T: Sur la terre brûlant° # ou sur l'herbe gelée# T: Et découvrir des fleurs# qui n'avaient pas denom# T: Il'y avait un jardin# qu'on appelait la ter°# T: Il était assez grand# pour des milliers d'enfants# T: Il était habité# jadis par nos grands-pères# Qui le tenaient eux même# -ø de leurs grands parents#
---	---	---	---
1. Colibri fleur 2. Bourdon, fleur 3. Portes sur jardin 4. Fleurs/Forêts 5. HLM, quartier affaires 6. Avion	4 instances de 2 éléments à 6 SS	Enfants L'habitat, territoire La civilisation et la destruction	AM T: Où est-il ce jardin# Où nous aur[un]° on pu naître # Où nous aur[un]° on pu vivre - Insouciant et nus# Où est cette maison# Toutes portes ouvert°# Que je cherche° - encor° - et# Que je ne trouve plus]

Bibliographie

Coursil, J. 2000. *La fonction muette du langage*. Guyane : Iby Rouge.

Encrevé, P. 1988. *La liaison avec et sans enchaînement. Phonologie tridimensionnelle et usages du français*. Paris: Seuil.

Fernández, M. L. 2014. « Clasificación de unidades fraseológicas francesas según su peculiaridad silábica ». *Paremia*, n° 23, 91-99.

Fernández-Echevarría, M-L. 2015. « La lutte des classes des unités linguistiques », *Studii de lingüistica*, Vol.V. Oradea, p 179-202.

Fernández-Echevarría, M-L. 2016. « La notion de période énonciative: le cas des expressions verbales », *Actes des communications orales du CMLF*. <http://dx.doi.org/10.1051/shsconf/20162707008>.

Herslund, M. 2012. «A quoi bon le mot? Réflexions sur sémantique et lexicologie». In Begoni & Bracquener (dir.) *Sémantique et lexicologie des langues d'Europe, théories méthodes et applications*. Rennes: PUR.

Kanitszá, G. 1986. *La gramática de la Visión*. Barcelona: Paidós.

La Corte, V. 2013. *Systèmes de mémoire et distorsions mnésiques : approches neuropsychologique et neurophysiologique*. Thèse de Doctorat. Université Sorbonne.
[En ligne] : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00831606/document>
[Consulté le 26 février 2017].

Laks, B. 1997. *Phonologie accentuelle : métrique, autosegmentalité et constituance*. Paris : CNRS.

López García, A. 2002. *Fundamentos genéticos del lenguaje*. Madrid: Cátedra.

Martin, Ph. 1979. Une théorie syntaxique de l'accentuation en Français. In : I. Fonagy y P. Léon (dirs.) *L'accent en Français contemporain*. Ottawa: Marcel Didier, 1-12.

Martin, Ph. 2009. *Intonation du français*. Paris: Armand Collin.

Némo, F. 2003. « Indexicalité, unification contextuelle et constitution extrinsèque du référent ». *Langages*, n° 917.

Renaud, R. 2005. *Temps, durativité, ténacité*. Peeters: Louvain/Paris /Duddley.

Notes

1. Je tiens à remercier mes relecteurs anonymes dont les précisions et la lecture soignée ont beaucoup amélioré le texte original et l'organisation générale du contenu; je remercie également les laboratoires qui encadrent ma recherche (Groupe PAREFRAS, en Espagne et MoDyCo en France).

2. Dans une séquence on ne peut avoir plus de 7 syllabes consécutives sans en accentuer une (Wioland, 1984 ; cité par Martin, 2009 : 96).

3. Ces procédures d'organisation syntaxique de la syllabation sont encadrés (liaisons) ou marqués par - (enchaînements) sur les transcriptions. Elles sont variables selon les interprétations, mais limitées par impératif méthodologique (comptage du nombre de syllabes) et révèlent une interface surprenante entre séquences d'images et prosodie.

4. Dans un groupe d'intégration, des sous-groupes travailleraient sur la mise en images, d'autres (non-voyants) sur la transcription des images aux codes divers (braille/phonétique...), d'autres à la sélection des documents sur internet...).

5. Image/étiquette, son, interprétation prosodique.

6. *La equiparación "código genético"="código lingüístico" no sería posible si los humanos no tuviésemos en nuestra dotación genética un mecanismo de tipo "3T+R", es decir, si junto a la transferencia, la transcripción y la traducción, no dispusiéramos además de la replicación.*

7. *Semejanza, clausura y la proximidad.*

8. Ce qui a été constaté par des études expérimentales sur paires minimales (phonétique acoustique).

9. Les rimes, les répétitions de mots... sont des cas de similitude syllabique. Nous avons retenu la nomenclature de Coursil (2000), en cursive dans les figures, car elle nous a semblé la plus représentative et explicative de l'approche que nous entreprenons.

10. La syllabation reste encore souvent dans l'enseignement et sur internet (syllabateurs) une question orthographique mais dans la mesure où elle concerne l'interprétation, on aurait intérêt à privilégier son caractère phonologique.

11. Nemo parle en effet de 3 types de sens dont deux sont conventionnels, les significations linguistiques codées d'une part, les interprétations contextuelles mémorisées d'autre part et les interprétations contextuelles non mémorisées.

12. J'ai défini ailleurs l'intralangue comme l'activation instantielle de l'interlangue dans une situation de communication donnée.

13. Clausura

14. Terminologie emprunté à Lacheret-Dujour:

<https://hal.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/363006/filename/4.Geometrie-2003.pdf> [Consulté le 18 août 2016].

15. *L'empan auditif peut concerner des chiffres (...) et il est globalement désigné sous le nom d'empan verbal; l'empan auditif chez le sujet normal est de 7 (plus ou moins 2) lettres, chiffres ou mots. L'empan visuel mesure la rétention et la restitution immédiate d'informations visuelles comme par exemple la disposition spatiale d'une série de carrés de couleur dans le subtest de mémoire visuelle de l'échelle clinique de mémoire de Wechsler [Lacorte, V.(2013:23)]*

16. Les enchaînements (consonne prononcée → voyelle) s'opposent aux liaisons (consonne prononcée ← voyelle).

17. # signifie *fin de période énonciative* et \neg *enchaînement*. Voir plus bas (Résultats) pour l'interprétation des annotations.

18. <https://www.youtube.com/watch?v=22cJ3501ij0> [Consulté le 26 février 2017].

19. Tous les cas d'absence de syncope accentuelle sur les "e" muets ou caducs suivis ou non de consonnes non prononcés commandés par le comptage syllabique en harmonie avec l'image/musique. Ces effets ne sont pas marqués sur le texte (notation par défaut) car trop nombreux et correspondant à des voyelles neutres faisant partie d'une syllabe effective de la séquence.

20. Par exemple: Vous allez procéder à compter les syllabes des sous-titres de chaque diapo pour essayer de trouver des régularités comme dans la versification en poésies (exemples à l'appui). Signalez dans les colonnes 2 et 3 les phénomènes de liaison, enchaînement et marquage ou effacement des "e" dites muettes ou caduques. Associez chaque vers à l'image de la diapo ou suggérez d'autres que vous marquerez dans la colonne 2. Trouvez l'idée qui est rendue par l'image et indiquez-la sur la colonne 5.

21. <http://ircom.huma-num.fr/site/p.php?p=ressourceslogiciels> [Consulté le 26 février 2017].

22. Le comptage correspond aux groupements syllabiques produits par les effets de liaison, enchaînement, effacement du schwa, hyatus, récurrences, trémolos, etc (explications des symboles dans le texte) et que pour des raisons d'espace, nous ne faisons pas figurer dans le tableau.



ISSN 1961-9359

ISSN en ligne 2260-6513

Parlers et réalités sociales
dans la chanson populaire (1960-2000):
exploitations pour un cours de langue-culture
française en contexte universitaire

Flavie Fouchard

Universidad de Sevilla, Espagne

flaviefouchard@us.es

ORCID ID : 0000-0002-9895-820

Estefanía Marceteau Caballero

Universidad de Sevilla, Espagne

emarceteau@us.es

ORCID ID : 0000-0002-9895-820

Reçu le 08-11-2016 / Évalué le 22-02-2017 / Accepté le 28-04-2017

Résumé

Dans cet article nous présentons les activités réalisées dans le cours « Acercamiento a la canción francesa: aprender cantando », qui s'est déroulé à l'Université de Séville en mars 2015, et qui avait pour objectif de familiariser les élèves avec le mode de représentation de la société que constitue la chanson populaire de tradition sociale et réaliste. Grâce à l'étude des aspects linguistiques et socioculturels de six chansons populaires d'après-guerre (différents styles musicaux, références culturelles, thèmes, « parlers », etc.), chantées par les élèves, nous avons abordé la chanson dans une dimension globale et c'est une partie des résultats de cette expérience pour enseigner le français différemment que nous présentons ici.

Mots-clés: chanson populaire, composantes socioculturelles, parlers urbains, registres de langue, FLE

**Hablas y realidades sociales en la canción popular (años 60 a 2000):
algunos recursos para la explotación didáctica en clase de lengua-cultura
francesa en contexto universitario**

Resumen

En este artículo se presentan las actividades llevadas a cabo a lo largo del curso "Acercamiento a la canción francesa: aprender cantando", impartido en la Universidad de Sevilla en marzo de 2015, cuyo objetivo consistía en familiarizar a los alumnos con el modo de representación de la sociedad que evidencia la canción popular de tradición social y realista. Mediante el análisis de los aspectos lingüísticos y culturales de seis canciones populares de la posguerra (diferentes estilos musicales, referencias culturales, hablas, etc.), cantadas por los alumnos, hemos tratado de abordar la canción desde una perspectiva global con el fin de enseñar la lengua francesa de una forma diferente. Expondremos aquí pues parte de los resultados de dicha experiencia.

Palabras clave: canción popular, componentes socioculturales, hablas urbanas, registros de lengua, FLE

Ways of speaking and social realities in French popular song (from 60's to the present): an example of didactics to teach French language and culture with under-graduate students

Abstract

This article describes the activities carried out in the class “Acercamiento a la canción francesa: aprender cantando” organized in March 2015 at the Universidad de Sevilla. The learning objective was to familiarise the students with the different ways in which French social and realistic popular song can offer a certain representation of French society. Thanks to the study of six contemporary songs (different musical styles, cultural references, themes, ways of speaking, registers, etc.) from both linguistic and sociocultural angles and, also, thanks to the fact that students had to sing them, we tried to create a global approach to a selection of representative French songs in order to teach French differently. We propose here a part of the results of this experiment.

Keywords: popular song, sociocultural components, urban ways of speaking, colloquial ways of speaking, FFL

Introduction

Dans le domaine de la didactique de la « langue-culture », la chanson a fait l'objet de nombreuses études et propositions d'activités depuis une quarantaine d'années (Gourvenec, 2008 : 15). C'est dans cette lignée que nous nous sommes inscrites en proposant à nos étudiants le cours « Acercamiento a la canción francesa: aprender cantando » organisé à l'Université de Séville en février-mars 2015 tout en prenant en compte l'invitation de Gourvenec à considérer de façon rigoureuse la complexité de cette production culturelle en intégrant tous ses aspects dans les activités et propositions didactiques élaborées à partir de ce support : le rapport texte-musique, le texte lui-même (sa situation d'énonciation, les traits linguistiques propres comme par exemple les différences de registre et le code oral), mais surtout l'inscription dans un contexte musical, culturel et social particulier (Gourvenec, 2008 :16). En suivant J.L. Calvet dans *La chanson dans la classe de français langue étrangère, Outils théoriques* (1980) et Demougin et Dumont qui avaient déjà considéré ce document authentique comme une structure complexe composée, entre autres, d'un substrat socio-historique, d'un système sémiotique et d'un imaginaire collectif (1999 :13-19), nous avons réuni une équipe de cinq professeurs provenant de formations différentes et complémentaires (linguistique, musicale, littéraire, histoire culturelle) pour exploiter les différentes potentialités didactiques de la chanson comme support pédagogique. Le public était nos étudiants de Licence d'Études françaises ou issus d'une autre filière et possédant un B1-B2 (Licence de Tourisme - Autres licences de philologie) mais le cours se déroulait en

dehors du temps de classe habituel. En proposant aux étudiants cette session optionnelle, dans le cadre des activités organisées pour la semaine de la Francophonie du Département de Philologie française, nous voulions leur donner envie d'apprendre autrement la Langue française. En effet, comme le signale Virginia Boza Araya, s'inspirant elle-même de Michel Boiron, la chanson suscite « un vrai engouement et fournit une motivation supplémentaire qui favorise l'acquisition d'une langue seconde » (2012 : 198). Il s'agissait pour nous de tenter de dépasser l'utilisation de la chanson dans le cadre d'exercices visant exclusivement les compétences linguistiques et de compréhension (Gourvenec, 2008 : 17) tout en proposant un cours qui s'inscrive dans la formation philologique de nos élèves et la complète, notamment dans les domaines musical, prosodique et linguistico-culturel.

Ainsi, si notre objectif principal (ayant orienté la répartition des heures de travail : dix-huit heures des trente prévues) se centrait sur le travail de l'aspect mélodique et de la prononciation du français en faisant chanter les élèves, ils le faisaient en direct, accompagnés par quatre musiciens et un professeur, Marc Viémon, jouant le rôle de professeur de chant et de « musique du français » (Aubin, 1996). Les objectifs secondaires visaient d'une part la compréhension en profondeur des chansons choisies pour permettre aux élèves de construire une interprétation plus complète lors du concert prévu comme tâche finale du cours (gestuelle, intonations, sentiments à transmettre au public...). D'autre part, une étude de quelques interprètes et styles musicaux différents, remis en contexte, pour apporter une sensibilisation au mode de représentation de la société française que constitue la chanson¹. Et pour finir, lier le travail sur la langue à l'étude des transformations de la société française de l'après-guerre à nos jours en expliquant en quoi ces modifications ont influencé les parlers et les modes de représentation. Ce sont ces objectifs secondaires et les activités mises en œuvre pour les atteindre que nous nous proposons de détailler dans les pages qui suivent ainsi que les conclusions que nous avons tirées de cette expérience durant laquelle nous avons tenté d'utiliser la chanson en cours de français de manière globale.

1. Choix des chansons

Il a été orienté par deux critères : en priorité la possibilité pour nos élèves d'interpréter les chansons (à la guitare et au chant). Aucune formation musicale n'étant requise pour suivre le cours, les chansons devaient permettre une approche suffisamment aisée tout en suscitant un travail important sur la prosodie. Par ailleurs, elles devaient être assez riches sur les plans linguistique, thématique et musical pour permettre aux élèves de sortir des sentiers de la culture académique explorée dans le cadre de leur cursus.

Or, comme le signale Judy Kem, il est difficile de trouver un fil conducteur pour ce type de cours (2016 : 39). Avec les limitations qui étaient les nôtres (un public au niveau hétérogène et non avancé, une courte période de temps) et pour remplir nos objectifs (guider nos étudiants à travers les cultures musicale, linguistique et sociale contemporaines), nous avons donc décidé d'aborder la question sociale et la place de la chanson dans la société, à la suite de Carmen Mata Barreiro dans son étude de 1984 : « [...] nous avons là une présentation qui nous permet de bien comprendre que la chanson française est un bon indicateur de l'état et de l'évolution de la société française depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale » (Dumont, 1998). Ainsi, nous avons effectué une sélection qui puisait dans le réservoir de la « chanson sociale, s'inscrivant dans une vieille tradition réaliste » française (Dumont, 1998 : 34). Comme Carmen Mata Barreiro avant nous (1984, cité par Boza Arrayan, 2014 : 200), nous avons choisi d'élaborer un parcours chronologique. Les chansons avaient pour dénominateur commun des thèmes de société avec des rappels d'une chanson à l'autre et des échos dans l'actualité. Les chansons les plus proches dans le temps étaient ainsi introduites par les plus anciennes et la continuité entre les thèmes nous servait de fil rouge. De plus, ces échos dans l'actualité nous permettaient d'une part de compenser une perspective historique et le choix de chansons *a priori* peu attractives pour un public étranger en ce qui concerne les chansons les plus anciennes comme l'ont souligné Calvet et Mata Barreiro (Boza Arrayan, 2012 : 200) ; et d'autre part, de favoriser la production orale et les interactions entre les apprenants, sollicités pour débattre.

Pour conférer une certaine unité à la sélection, nous avons choisi de commencer notre parcours au début des années soixante, moment de grande transformation de la société française (accélération de l'exode rural et développement de certains modes de vie urbains, conflit des générations, problèmes liés à la société de consommation et de l'information, conséquences de l'immigration, transformation des espaces urbains, revendication des minorités sexuelles). Pour nous aider dans le choix des chansons et des thèmes récurrents, et notamment dans le fil conducteur de la critique sociale, nous avons utilisé l'étude de Virginia Boza Araya qui dans « Aborder la culture française à travers la chanson » (2013) présente les résultats de son étude de plus de 2000 chansons créées entre 1970 et 2000. L'idée étant de favoriser les comparaisons entre les chansons tant sur le plan thématique que des structures de langue et du lexique.

Sur ce point, nous souhaitons notamment nous arrêter aux registres de langue et au code oral et à leur évolution : français parlé, familier, vulgaire, voire argotique qui font peu l'objet d'un travail suivi en cours et permettent d'aborder également des points culturels. Le dernier critère prenait en compte la variété des genres

musicaux adoptés (chanson à texte poétique ou engagée, variété, slam, jazz manouche). Le succès des chansons n'a pas été un critère déterminant, même si la notoriété des artistes a également influencé notre choix :

1. « La Montagne », Jean Ferrat (auteur, compositeur, interprète), 1964
2. « Comme ils disent », Charles Aznavour (auteur, compositeur, interprète), 1972.
3. « Dans mon HLM », Renaud, (auteur, compositeur, interprète), 1980.
4. « Ici », Louis Chédid, (auteur, compositeur, interprète), 1997.
5. « Maigrir », (auteur, compositeur, interprète), Sanseverino, 2001.
6. « Je viens de là », Grand Corps Malade (auteur, compositeur, interprète), 2008.

2. Approche méthodologique

Certes la frontière entre langue et culture n'est pas étanche, mais nous nous sommes efforcées cependant - pour les besoins du cours - de les dissocier. En effet, nous considérons que, suite à la première écoute de la chanson, un premier contact linguistique s'avère nécessaire, afin de progresser dans l'analyse de la chanson. Demougin et Dumont insistent sur le fait que compétences culturelles et linguistiques sont indissociables et suggèrent une exploitation de la chanson en trois « entrées », à savoir l'entrée linguistique, l'entrée paralinguistique et l'entrée extralinguistique (1999 : 176, 190-192).

Après une première écoute de la chanson, il a été demandé aux élèves d'émettre des hypothèses sur celle-ci (le thème principal, le/les protagonistes mis en scène, etc.), de partager leurs impressions et sentiments vis-à-vis de la musique, du chanteur et de sa voix, etc. Cela nous a permis d'observer les différents niveaux de langue des étudiants d'une part, et d'autre part, de mettre en confiance les élèves et de favoriser la création d'une atmosphère de travail en groupe, fondée sur l'échange d'idées et surtout sur la découverte d'un matériel peu mis à profit au cours des études des élèves.

Nous nous attarderons en premier lieu à retracer la méthodologie que nous avons appliquée à l'égard de l'« entrée linguistique » et nous offrirons, par ailleurs, quelques pistes d'exploitation des différentes chansons en proposant des exercices pratiques (cf. 3). « Entrée paralinguistique » et « entrée extralinguistique » feront quant à elles l'objet d'un traitement unifié dans un second temps (cf. 4). À notre avis, ces deux aspects de la chanson s'intègrent aisément, ce qui nous a poussées à opter pour une approche d'ensemble². Nous tenons à préciser que notre méthodologie ne s'appuie pas sur un système de fiches pour l'étude des chansons ; du fait de

leur singularité et de leur contenu, ainsi que de la particularité de notre contexte d'enseignement (Gourvenec, 2008 :17), chacune des chansons sélectionnées nous a semblé mériter un traitement particulier.

3. « Entrée linguistique »

Après un premier contact avec la chanson, ayant permis une interaction orale avec les élèves, vient une étape de compréhension du texte. Même si les élèves disposaient des paroles bien avant le début de l'activité, dans le but de connaître les textes et chercher éventuellement le vocabulaire difficile au préalable, nous avons dû passer en revue certains termes qui présentaient des difficultés de compréhension. Par la suite, nous avons principalement décelé les champs lexico-sémantiques qui affleurent dans les textes et finalement nous avons entamé l'étude des registres de langue et en particulier l'étude de la langue non normalisée.

Il nous semblait plus séduisant vis-à-vis de notre public de consacrer une grande partie de nos séances à l'étude du lexique, et en particulier celui révélant un langage oral, familier, populaire ou encore argotique. En effet, le français informel ou non normalisé³ occupe une place minime, voire insignifiante, dans les programmes des matières de français enseignées à nos élèves. C'était donc l'occasion de leur faire connaître une réalité bien vivante et caractéristique de la langue et de la société françaises. Nous avons donc décidé de mettre l'accent sur l'étude des registres de langue et de la langue non normée présente dans la plupart des chansons sélectionnées.

Notre public étant principalement d'origine espagnole, et peu de nos élèves ayant effectué de longs séjours en France, il s'est avéré qu'ils connaissaient mal ou vaguement la culture française, ses traditions, ses malaises et ses conflits sous-jacents. L'étude du lexique et des registres de langue que nous suggérons a pour but de démontrer à nos apprenants que la langue a une charge sociale, elle est le portrait d'une société, ainsi que le véhicule de ses idées, et l'étude en question leur permettra donc d'acquérir une compétence linguistique ainsi qu'une compétence culturelle qui était défailante à l'origine. À ce titre, nous avons considéré la chanson comme un véritable « vecteur socioculturel », bien plus qu'un simple texte, pour ainsi reprendre le terme employé par Demougin et Dumont (1999 : 19). Les aspects grammaticaux ont occupé une place moindre, étant donné d'une part les différences de niveau de langue des élèves malgré le niveau B1-B2 requis, et d'autre part du fait le poids indéniable de la grammaire dans les cours traditionnels de langue. Néanmoins, il nous a paru intéressant de revoir certains points qui apparaissaient dans les chansons car la diversité des niveaux permettait aux élèves

d'un niveau supérieur de fournir des explications aux élèves de niveau inférieur, tout en augmentant leur degré d'implication dans le cours. Des questions simples étaient ainsi formulées aux élèves au sujet, par exemple, de certains pronoms personnels (« on » dans la chanson « Je viens de là »), démonstratifs (« ça » dans la chanson « La montagne »), adverbiaux (« en » dans la chanson « Comme ils disent »), dont les références n'étaient pas évidentes aux yeux de tous les élèves.

3.1. « La montagne »

Cette chanson présente en surface la thématique de la vie rurale et de l'exode sur le mode de la nostalgie et du regret. Les élèves sont parvenus à déceler le champ lexico-sémantique de la campagne, de la vie rurale, même s'ils ont dû attendre la deuxième partie de la séance pour détecter le sens profond de la chanson, souvent chargée d'ironie. Ils ont repéré avec facilité que la chanson témoigne d'une forte émotion en raison de cette sensation de perte et de désintérêt envers la campagne et les « vieux », grâce par ailleurs à la mélodie de la chanson et à l'intonation de J. Ferrat qui transmettent déjà ce sentiment de regret, de tristesse.

Pour aborder de manière singulière cette première chanson du cours, nous avons élaboré un jeu de questions-réponses conçu à l'image du célèbre jeu de société Trivial Pursuit, familier à tous les élèves. Ceux-ci répondaient par petits groupes, chacun son tour et en respectant les règles du jeu, à des questions portant aussi bien sur le vocabulaire de la chanson, que sur ses aspects grammaticaux, de même qu'à des questions de traduction, culture et expressions idiomatiques à un niveau plus général.

Les questions sur le vocabulaire ont dévoilé l'emploi du champ lexico-sémantique de la vie rurale : le travail à la campagne (« monter des murettes », « sans vacances et sans sorties »), la vie quotidienne à la campagne (« tuer la caille ou le perdreau et manger la tomme de chèvre »), elles ont permis de déceler certains termes issus de la langue populaire (« piquette », « flic »). Grâce aux questions de traduction, nous sommes revenues sur le concept de faux-amis. C'est le cas de « pourtant », que les élèves traduisent hâtivement par « *por tanto* ». La traduction de « HLM » ou encore le « poulet aux hormones » a entraîné quelques difficultés pour nos apprenants qui en méconnaissaient le sens.

3.2. « Comme ils disent »

Dès la deuxième chanson, « Comme ils disent », la thématique change radicalement ; les élèves observent déjà d'ailleurs un lexique différent, adapté à la vie urbaine. Nous avons principalement travaillé les champs lexico-sémantiques, dans

le but de mener une étude comparative entre « La montagne » et « Comme ils disent », comparaison qui s'accroîtra avec « Dans mon HLM » et « Ici ».

Nous sommes désormais en ville, « rue Sarasate », dans un appartement. Le champ lexico-sémantique de la campagne s'efface pour laisser place à celui de la vie urbaine : « appartement, bar-tabac ». Les animaux domestiques « chatte, canaris, tortue » occupent dorénavant la place de la « caille » et du « perdreau ». Au vocabulaire de la vie urbaine, s'ajoute celui du monde du spectacle et de la distraction : « la nuit, travesti, numéro spécial, nu intégral, strip-tease, salle ». Cette nouvelle vie *mondaine* s'éloigne du simple « bal » cité dans « La Montagne » comme unique divertissement des jeunes des zones rurales.

Même si le lexique familier ou populaire est encore peu abondant ici, la présence de quelques expressions idiomatiques « ne pas en croire ses yeux », « s'en donner à cœur joie » et de certains termes comme « épater » annoncent une langue de plus en plus familière et populaire, indice de l'évolution de la société.

« Comme ils disent » a été l'occasion de revoir certaines figures de style, notamment le *calembour* présent dans le refrain « je suis un homme oh ». Les apprenants y ont bien vu un jeu de mots, dans lequel réside l'un des thèmes principaux de la chanson, même s'ils n'étaient pas en mesure de restituer le terme concret faisant référence à ce procédé stylistique.

3.3. « Dans mon HLM »

La langue non normalisée apparaît véritablement dans la troisième chanson, « Dans mon HLM⁴ », où langues familière et populaire se mêlent à langue argotique, voire même vulgaire avec des termes comme « con, connasse ». La thématique de la chanson est un prolongement de la thématique de la vie urbaine présente dans « Comme ils disent », poussé à un plus haut degré. Le vieil appartement de la rue Sarasate laisse place aux HLM, déjà annoncés dans « La montagne ». Si la vie rurale présente dans « La montagne » n'était plus à la mode en 1964 (« les vieux, ce n'était pas original »), la vie dessinée par Renaud dans « Dans mon HLM » semble le portrait d'une vie urbaine, synonyme de modernité, de qualité, de supériorité, et de pouvoir.

Il s'agit d'un texte très prolifique et d'une extrême richesse lexicale. Les élèves détectent à nouveau un calembour dans le refrain « le hasch, elle aime ». Le champ lexico-sémantique de la vie urbaine et domestique présente une forte évolution des styles de vie par rapport aux chansons antérieures : « lave-vaisselle, deux pièces, jogging, survêtement » font leur apparition, ainsi que de nouvelles réalités : « huissier, chômeur, instit, cadre, manif, bosser dans la pub ».

Souhaitant toujours privilégier l'aspect ludique de notre cours, nous avons d'abord proposé aux élèves un quizz QCM (dont la consigne était la suivante : *Sélectionner l'équivalent dans la langue standard/soutenue*), pour travailler le lexique populaire et trouver des équivalents en langue standard. La plupart de ces termes leur étaient, par ailleurs, inconnus :

1. Barbouze	2. Pinard
<input type="checkbox"/> Homosexuel	<input type="checkbox"/> Vin
<input type="checkbox"/> Agent secret	<input type="checkbox"/> Véhicule
<input type="checkbox"/> Barbier	<input type="checkbox"/> Agent
3. Môme	5. Peigne-cul
<input type="checkbox"/> Enfant	<input type="checkbox"/> Mauvais peintre
<input type="checkbox"/> Garçon	<input type="checkbox"/> Personne méprisable
<input type="checkbox"/> Voleur	<input type="checkbox"/> Coiffeur
4. Chouraver	6. Loubard
<input type="checkbox"/> Goûter	<input type="checkbox"/> Délinquant
<input type="checkbox"/> Sélectionner	<input type="checkbox"/> Eleveur de loups
<input type="checkbox"/> Soustraire	<input type="checkbox"/> Habitant de la Loube

D'autre part, les étudiants ont également réalisé des exercices de traduction entre les langues française et espagnole. Ils devaient compléter un tableau en fournissant des termes équivalents dans les registres populaire ou standard, aussi bien en français qu'en espagnol. De plus, les apprenants ont exécuté des exercices de substitution, dont la consigne était la suivante : *Remplacez les mots soulignés par des équivalents en langue standard* :

On a acheté une nouvelle *bagnole*.

J'ai beaucoup trop de *fringues* dans mon armoire.

Mes *godasses* sont sales.

Allez, *grouillez-vous*.

Mon voisin a *pété les plombs*.

Ton *pif* est tout rouge.

Outre l'étude du lexique, nous avons prévu d'examiner certains aspects phonétiques et morphosyntaxiques relevant de la langue non normalisée. D'un point de vue phonétique, il était nécessaire de souligner les marques d'oralité du registre de langue familier/populaire. Ainsi les apprenants ont remarqué *l'élosion des e caducs* « rez-d'-chaussée » et *l'amuissement* de certaines consonnes et voyelles : « z'ont fini », et nous avons tenté de restaurer les formes correspondantes en langue standard/soutenue.

D'un point de vue morphologique, les procédés de création lexicale qui apparaissent dans la chanson sont caractéristiques du registre de langue familier/populaire. Nous avons donc abordé le phénomène de la *truncation* en retraçant les différences entre *aphérèse* («'vec »), syncope (« c'ui ») et *apocope* (« télé, instit, Libé, pub, manif »). Par ailleurs, comme exemple de *suffixation populaire*, nous avons observé la présence de « furax », et nous avons approfondi cette notion en apportant d'autres exemples comme « blondasse, craignons, nullos, chauffard ».

D'un point de vue syntaxique, en tant que marques de la langue non normalisée, les élèves ont rapidement remarqué l'absence de la particule négative « ne », dans certains verbes à la forme négative. En revanche, ils ont eu plus de difficultés à saisir l'usage incorrect de certains pronoms relatifs (« qu'est chômeur, qu'est instit »).

3.4. « Je viens de là » et « Ici »

Finalement, « Je viens de là » et « Ici » mettent à nouveau en scène le lexique de la vie urbaine sous différents angles. Dans « Ici », les élèves soulignent une connotation péjorative du lexique employé et remarquent les désagréments de la vie urbaine, de la routine, et une certaine déshumanisation. (« face à face dans le métro/Ici, collés, serrés », « pas un sourire, pas un mot », « comme un oiseau dans sa cage », « s'ennuie », « galère », « automates », etc.).

D'autre part, « Je viens de là » met en avant une réflexion métalinguistique, à laquelle nous avons dédié une grande partie de la séance. Nous y distinguons une véritable conscience et maîtrise des recours linguistiques et stylistiques. La chanson met en relief la « permanente » évolution de la langue et prône la créativité et l'innovation lexicale dans la langue. Les apprenants découvrent ou redécouvrent de nouveaux processus de création : *le verlan*, *le rebeu*, *l'argot*, autrement dit de nouvelles formes d'expression des jeunes et reflet de la réalité qu'ils vivent en banlieue. Ce « parler des cités » (Liogier, 2002) ou « français contemporain des cités » (Goudailler, 2002) a dépassé les frontières des banlieues, grâce, entre autres, à la popularité du rap dans les années 1990. Goudailler (2002) remarque que l'argot des cités sortait déjà dans les années 1990 d'« entre les tours et les barres qui l'ont vu naître ». C'est ce que corrobore Logier (2002), qui observe de son côté une « pénétration de la langue des cités dans la langue commune » à l'heure actuelle. Les élèves remarquent un véritable jeu avec la langue, ses procédés, y compris ses précepteurs ; les linguistes et les chercheurs étant même interpellés (« chez nous, les chercheurs, les linguistes viennent prendre des rendez-vous »).

La réalité urbaine évoquée dans « Dans mon HLM » s'est transformée, nous sommes désormais face à la banlieue trop souvent assimilée, à tort et à travers, à la marginalité, à la délinquance « évite les idées toutes faites et les clichés de journalistes », « il faut voir à la télé comment on parle de là où je viens ». Ce soi-disant basculement vers la marginalité, les problèmes sociaux, la délinquance est exprimé par un vocabulaire plus rude « traîner en bande, magouille, violence, arracher des sacs à main ». La langue fait partie de l'identité de ces jeunes qui vivent la réalité des banlieues : ils ont besoin de ces « gros processus de création » et de ce « vocabulaire innovant » pour s'exprimer et éprouver ce sentiment d'appartenance à un groupe, face au reste de la société. Les champs lexico-sémantiques sont représentatifs de la banlieue : celui de la musique (« rap ») et de la danse (« break »), de la délinquance et de la violence, mais aussi celui du mélange des cultures⁵ et de la revendication d'un avenir meilleur.

En plus de l'analyse de la réflexion métalinguistique et des champs lexico-sémantiques, nous avons proposé à nos élèves des activités pour approfondir le concept de *verlan*. Ils devaient par exemple retrouver des équivalents en langue standard de ces mots ou expressions en verlan : « laisse béton », « ziva », « C'est auch », « c'est zarbi », « c'est chelou », « être vénère », « être relou », « t'es ouf ». Étant donné la richesse lexicale de la chanson, nous avons à nouveau eu recours à un exercice de traduction entre les langues française et espagnole. Nous avons également travaillé les *expressions idiomatiques*. Les étudiants ont dû produire des expressions idiomatiques à partir de certains termes comme : « panne », « traîner », « tête », « chien », « dormir », « envie » ; ainsi que la polysémie à partir de certaines paroles de la chanson. Ci-dessous un extrait de l'exercice dans lequel les étudiants devaient proposer d'autres sens pour les mots soulignés et les utiliser dans des phrases :

Je viens de là où des gens naissent, des gens s'aiment, des gens *crèvent*.

C'est juste une p'tite région qu'a un *sacré* caractère.

Je viens de là où trop souvent un paquet de *sales* gamins trouvent leur argent de poche...

Je viens de là où les jeunes ont tous une *maîtrise* de vannes.

En définitive, le choix des chansons a contribué à mettre en évidence l'évolution de la langue française et particulièrement de la langue informelle, des années 1960 aux années 2000, en consonance avec l'évolution de la société française. La langue populaire des années 2000, manifeste dans « Je viens de là », n'est plus la même que celle que nous apprécions dans « Dans mon HLM ». Nous prétendions donc démontrer à nos élèves que, d'une part, la langue demeure en constante transformation, au fur et à mesure que la réalité et la société évoluent, et d'autre part, que la langue non normalisée constitue un pilier de la langue et de la culture

françaises à exploiter, compte tenu de la charge culturelle qu'elle est susceptible de transmettre.

4. Les aspects socioculturels

Pour chaque chanson, nous n'avons privilégié que quelques aspects en partant des connaissances des apprenants et des difficultés qu'ils éprouvaient pour comprendre la chanson après l'avoir écoutée une première fois puis avoir travaillé sur la compréhension linguistique : nous procédions comme pour une explication de texte en sachant que le professeur chargé des répétitions insisterait sur la relation texte-musicalité comme le préconise L. J. Calvet (Dumont, 1998 : 48).

Dans le cas de « La Montagne », qui semblait en apparence plus simple en raison de la forme du texte, proche du poème, à laquelle les étudiants sont habitués, nous sommes cependant rendu compte qu'ils étaient passés à côté de la dimension critique envers la ville : la métaphore classique de « l'automne » n'avait pas été comprise comme un signe annonciateur de la disparition du monde rural. Par ailleurs, les verbes « rêver » et « aimer » dans les vers : « ils en rêvaient/ De la ville et de ses secrets » et « il faut savoir ce que l'on aime » avaient occulté la charge critique contenue dans la comparaison de l'espace des « vieux », certes imparfait, mais toujours préférable à celui de la ville. Il nous a donc fallu travailler sur l'importance de l'ironie notamment grâce à l'étude de deux exemples : le premier est une mise à distance, grâce à la reprise anaphorique du terme « vie » et du possessif « leur », de la phrase clichée « vivre sa vie » : « Il n'y a rien de plus normal / Que de vouloir vivre sa vie / Leur vie ils seront flics ou fonctionnaires ». Les deux métiers cités ne sont pas neutres : « flic » est un terme familier peu valorisant et il se réfère à une notion d'ordre policier que le terme « fonctionnaire » relaie en y ajoutant la notion d'organisation étatique et de routine. La routine et l'organisation de la vie des « vieux » : « Deux chèvres et puis quelques moutons / Une année bonne et l'autre non / Et sans vacances et sans sorties », qui semblent figées aux jeunes, sont remplacées par l'ordre de l'État auquel les nouveaux urbains vont contribuer. Les espoirs d'émancipation et de « vivre sa vie » sont ainsi finalement rendus illusoire par l'auteur. Le second exemple d'ironie consiste à utiliser la chute pour expliciter le sens du texte, procédé fréquent dans la chanson : « Il faut savoir ce que l'on aime / Et rentrer dans son HLM / Manger du poulet aux hormones ». Le « poulet aux hormones » vient renforcer l'ironie contenue dans la formule « rentrer dans son HLM » qui poursuit la dénonciation de la nouvelle routine instaurée par la vie urbaine grâce au possessif « son ». À partir de cette première difficulté, nous avons confirmé l'affirmation de Pierre Dumont qui recommande d'étudier la situation d'énonciation « [...] parce que dans la chanson, quand elle est réussie, l'énonciation

est le trait dominant de la structure discursive » (1998 : 218). Grâce à cette étude systématique pour toutes les chansons, nous avons pu montrer aux étudiants les différentes modalités d'expression du point de vue que permet la chanson. Nous avons pu dégager plusieurs façons de « parler de la société » : en la décrivant d'un point de vue apparemment externe et en créant des contrastes révélateurs et ironiques dans « La montagne » (vie réglée de la campagne, monotone - « secrets » de la ville ; volailles sauvages pour repas contre « poulet aux hormones »). Dans « Ici », nous trouvons une situation similaire avec l'ajout d'une adresse à l'auditeur par l'intermédiaire du « vous » auquel le « je » explicite sa prise de parti dans la dernière strophe, en matière de chute :

*Tout comme vous, je pense,
Tout comme vous, je dis
Qu'ici, c'est pas une vie.
Qu'ici, c'est plus la vie.*

Dans « Comme ils disent », « Dans mon HLM » et « Maigrir », l'auteur de la chanson a choisi de créer un personnage qui raconte une réalité qu'il vit de près et sur laquelle il « témoigne » : soit pour faire découvrir à l'auditeur une vie qu'il méconnaît et peut-être susceptible de mépriser dans le premier cas, soit, dans les deux autres, pour critiquer un ou plusieurs styles de vie. Enfin, dans « Je viens de là » il semble que l'auteur ait choisi un « je » plus autobiographique ce qui entraîne un autre degré d'implication puisqu'il s'agit ici de s'identifier à une réalité considérée comme négative et de la revendiquer pour mieux en changer les connotations, posture qui va plus loin que celle de la chanson « Comme ils disent » puisque le « je » poétique et celui de l'auteur coïncident : « C'est ici que j'ai grandi et que je me suis construit.../ Je viens de la banlieue ».

Une fois posé le problème du point de vue de l'auteur, de sa prise de position particulière et donc de la posture adoptée (apologie, dénonciation voilée et ironique, attaque directe, caricature, témoignage, revendication), nous avons pu aborder les différentes questions culturelles en essayant de dégager des continuités thématiques et socioculturelles entre les chansons. Par exemple, nous avons établi des comparaisons entre les textes de Ferrat, de Renaud et de Grands Corps Malade en ce qui concerne l'évolution des espaces urbains et des habitations, ainsi que des connotations qui leur ont été attribuées : HLM rêvés par certains et symboles d'une modernité trompeuse chez Ferrat, puis espace concentrant divers groupes sociaux critiqués chez Renaud et banlieue marginalisée chez Grand Corps Malade. À partir de ces références nous avons par exemple proposé aux élèves de travailler sur l'histoire du HLM⁶. La chanson de Renaud est celle qui a le plus posé problème quant aux références historiques et sociales car le contexte politique et culturel était

moins connu par les étudiants que celui de la chanson de Grand Corps Malade, dont la complexité en termes d'allusion est tout aussi marquée. En peu de temps nous avons dû expliquer plusieurs événements et personnages en relation avec l'histoire, de manière parfois trop succincte : la décolonisation avec la figure du « barbouze ⁷ », le parti politique du « centre », mai 68, les références à la presse (« l'Express », « Libé »), etc. Mais cela nous a aussi permis de comparer la posture de Renaud, éminemment critique envers la société⁸, influencé en ce sens, tout comme Léo Ferré, par François Béranger (Brunschwig, Clavet, Klein, 1981 : 326), avec d'autres modes d'engagement social d'artistes français de l'époque : celui de Coluche qui lui aussi a critiqué le président Giscard d'Estaing, s'est présenté à la présidentielle puis a créé les « Restos/Restaurants du Cœur » (1986), soutenus par Jean-Jacques Goldman et le groupe des « Enfoirés ⁹».

En ce qui concerne la chanson de Sanseverino et le slam de Grand Corps Malade, ils nous ont permis de faire découvrir aux apprenants le jazz manouche et le slam et leur histoire en France¹⁰, et d'insister, grâce aux références, sur la variété des sources d'inspiration que constituent le cinéma, les autres musiciens et styles de musique pour les auteurs-compositeurs. Dans « Maigrir » Sanseverino cite par exemple Mike Brant, Jacques Demy et B.B. King et mêle atmosphères sonore et visuelle grâce au cinéma et à l'allusion au physique de Mike Brant et de son influence. Dans « Je viens de là » Grand Corps Malade fait référence avec « Nique ta mère » au groupe NTM et introduit un parallèle avec le rap et notamment dans sa période d'apogée en France, les années 90. La mention de la phrase de Jacques Chirac sur le « bruit et l'odeur » quant à elle permet d'établir un lien d'intertextualité avec la chanson de Zebda « Le bruit et l'odeur » (1995). Entre la culture personnelle de l'auteur et le lien avec ce fonds commun qui est si difficile à identifier en tant qu'apprenant, nos élèves ont parfois eu du mal à identifier les références à la première lecture, ce qui constitue la principale difficulté pour les apprenants de LE. En conséquence, nous leur avons appris à tenter de les reconnaître : nom propre, date, éléments comparatifs, difficulté à trouver les termes dans un simple dictionnaire de langue ; et quand ils n'ont pas réussi nous leur avons signalé et donné les moyens de les comprendre en faisant références aux faits et à d'autres productions culturelles.

Avec « Ici », « Comme ils disent » et « Maigrir » mais aussi « Je viens de là », nous avons abordé des thèmes plus généraux dépassant le contexte national et souvent présents dans la culture des apprenants ce qui a facilité des rapprochements avec la culture cible. Dans le cas d'« Ici », la chanson présentant une complexité moindre, l'explication de ses images a servi de base à une discussion sur les avantages et les inconvénients de la vie en ville - non plus par rapport à celle de la campagne comme dans la chanson de Ferrat - mais en soi. Pour aborder la chanson d'Aznavour, nous

avons commencé par faire connaître la biographie d'Aznavour, puis visionné trois interprétations de la chanson sur scène. Au-delà de la découverte des transformations en matière de sexualité dans la société française, cette chanson a également conduit à une conversation sur les stéréotypes attachés aux « homos » et leur mise en scène dans le texte et l'interprétation.

Au fil de ce parcours, nous avons ainsi dégagé avec les étudiants certaines récurrences sur les scènes sociale et musicale françaises depuis l'après-guerre : la dénonciation de la « malbouffe »¹¹ si tôt évoquée par Ferrat et qui trouve un écho dans l'engouement pour la nourriture bio et la promotion de l'écologie à l'heure actuelle ; les relations de voisinage¹² ; le fait de ne pas choisir ses origines¹³ ; la tradition de l'attitude critique de l'auteur-compositeur-interprète dans la chanson populaire ; l'importance attachée à l'argent, à l'apparence et à la dénonciation de ces tendances ; la mise en scène du rejet de l'homosexualité ; les stéréotypes dérivés d'une méconnaissance des réalités (notamment dans « Comme ils disent » et « Je viens delà »)... De plus, la chanson nous a permis de voyager librement d'un univers musical ou culturel à l'autre, grâce aux références explicites de l'auteur et à celles qui imprègnent plus ou moins consciemment son texte et son univers musical¹⁴, et c'est ce voyage plutôt qu'une concentration exclusive sur le texte que nous avons proposé aux étudiants, en étant conscients du peu de temps que nous avons destiné à ces objectifs « secondaires ».

Conclusion

Le parti pris de nous appuyer, en plus du chant, sur la compréhension linguistique, le débat, l'aspect ludique de certaines activités, et la tentative de recréer, modestement, le contexte d'une époque, de donner vie à des façons de parler a fonctionné avec les élèves surtout en raison du travail de répétition parallèle : chaque nouvelle répétition permettait aux élèves d'entrer plus profondément dans le système d'harmonie entre texte et musique. Tous les étudiants qui ont répondu au questionnaire final (10/15) nous ont demandé de réitérer le cours. Pour des raisons de temps, cela n'a pas été possible, mais en tenant compte de leurs suggestions et de notre propre analyse, nous avons pu réfléchir à quelques pistes pour tenter de donner une solution à certains problèmes que nous avons rencontrés. Tout d'abord en ce qui concerne le choix des chansons : comme le préconise Jean Calvet (1980 : 22), nous voudrions proposer aux élèves de choisir certaines chansons en fonction de leurs goûts car ils n'étaient pas toujours motivés par certaines d'entre elles lors de leur première écoute. Toutefois, comme cette réticence première s'estompait à mesure que les apprenants répétaient les chansons, nous choisirions une sélection mixte. D'autre part, nous pensons que la richesse de certaines chansons dépassait

largement le temps alloué à l'étude des caractéristiques langagières et culturelles. Cette difficulté a été accentuée par l'hétérogénéité des niveaux malgré notre sélection préalable (niveau B1-B2) : il serait nécessaire de proposer des cours de niveau débutant et avancé. Par ailleurs, nous pourrions également choisir, au risque de tomber dans la monotonie, des variations sur un même thème, ou consacrer plus de temps à cette partie du cours, ou encore mettre en place des travaux en groupe avec temps de recherche guidée sur Internet pour que les élèves découvrent par eux-mêmes les références culturelles puis les présentent au groupe (Webquest par exemple). Pour finir, nous aimerions également intégrer des activités de production écrite guidées ou plus libres, en rapport avec les thèmes des chansons mais aussi sur les points vus pendant le cours (réflexion sur le lexique, sur les aspects culturels, etc. pour des élèves de la spécialité et d'un niveau supérieur). Finalement, même si cette première tentative pourrait être améliorée, nous voudrions insister sur le plaisir partagé dans ces cours par les étudiants et les professeurs. Un plaisir qui l'a été aussi par le public du concert qui a énormément apprécié l'interprétation de nos élèves, rendue plus vivante grâce à leur compréhension approfondie des chansons.

Bibliographie

- Aubin, S. 1996. *La didactique de la musique du français : sa légitimité, son interdisciplinarité*. Thèse de doctorat, Université de Rouen, sous la direction de Jacques Cortès ; 1997. Presses Universitaires du Septentrion.
- Boza Araya, V. 2013. « Aborder la culture française à travers la chanson » (Abordar la cultura francesa mediante la canción) ». *Letras*. Vol. 1, n° 53, p. 93-109.
- Boza Araya, V. 2012. « La chanson et son enseignement. Quelles stratégies dans la classe FLE ? Pour quels publics ? ». *Revista de Lenguas Modernas*, n° 16, p. 197-213.
- Brunschwig, C., Calvet, L.-J., Klein, J.-C. 1981. *Cent ans de chanson française 1880-1990*. Paris : Seuil.
- Calvet, L.-J. 1980. *La chanson dans la classe de français langue étrangère, Outils théoriques*. Paris : CLE International.
- Demougin F., Dumont, P. 1999. *Cinéma et chanson : pour enseigner le français autrement. Une didactique du français langue seconde*. Toulouse : CRDP Midi-Pyrénées ; Paris : Delagrave.
- Dumont P., Dumont, R. 1998. *Le Français par la chanson Nouvelles approches de l'enseignement de la langue et de la civilisation françaises à travers la chanson populaire contemporaine*. Paris : L'Harmattan.
- Goudailler, J.-P. 2002. « De l'argot traditionnel au français contemporain des cités », *La linguistique*. Vol 38, p. 5-24. [En ligne] : www.cairn.info/revue-la-linguistique-2002-1-page-5.htm. [Consulté le 27 octobre 2016].
- Gourvennec, L. 2008. « Théoriser l'exploitation de la chanson en classe de langue », *Les Langues Modernes, Paroles et musique*, 4/2008, octobre novembre décembre - 102^e année, p. 15-24.
- Justo Mesa, L. R. 2009-2010. « La chanson francophone : une proposition intégrale en

classe de FLE ». *Synergie Venezuela*. N° 5, p.178-193. [En ligne] : <http://gerflint.fr/Base/venezuela5/10.pdf> [Consulté le 27 octobre 2016].

Kem, J. 2016. « Teaching French and Francophone Cultural Identities in a Course on *Chanson* ». *The French Review*, Vol 89, n° 4, p. 37-55.

Liogier, E. 2002. « Quelles approches théoriques pour la description du français parlé par les jeunes des cités ? ». *La linguistique*, Vol. 38, p. 41-52. [En ligne] : www.cairn.info/revue-la-linguistique-2002-1-page-41.htm [Consulté le 27 octobre 2016].

Barreiro Mata, C. 1984. « Une culture à vivre ». *Le Français dans le Monde*, n°188, p. 86.

Roffé Gómez, A. 1995. Traduction et enseignement du lexique argotique et populaire français. In: *La traducción: metodología, historia, literatura: ámbito hispanofrancés*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias, PPU.

Roffé Gómez, A. 1996. Étude lexicologique du langage non normalisé ferrélien. In: *La lingüística francesa: gramática, historia, epistemología*. Vol. 1. Sevilla: Universidad de Sevilla.

Scarampi, P. 2004. Apprentissage ludique du FLE à travers la chanson française. In : *Le français face aux défis. Histoire, langue et culture*. Granada: Editorial Universidad de Granada.

Notes

1. Ainsi, en 1998, Dumont écrivait déjà : « L'importance sociale que prend aujourd'hui la chanson dans le paysage socioculturel de la France contemporaine - mais aussi peut-être celle d'hier et d'avant-hier-, ne doit plus échapper à personne [...] » (43).
2. De leur côté, Dumongin et Dumont (1999 :185-192) recommandent d'une part l'analyse de l'interprétation de la chanson et de son genre (chanteur, voix, gestes, mimiques, rythme, intonation, etc.), c'est-à-dire les composants paralinguistiques, et d'autre part l'analyse des aspects socioculturels émanant de la chanson, autrement dit ses éléments extralinguistiques.
3. Nous reprenons ainsi les termes employés par Roffé (1995, 1996). D'après l'auteur, l'étiquette « non normalisé » englobe langage familier, langage populaire et argots.
4. Dumongin et Dumont (1999 : 137-141) analysent cette chanson en trois étapes : *description*, *explication* et *individualisation* ; l'étude du lexique, -à laquelle nous avons consacré une grande partie de notre séance - s'inscrit dans la première étape d'étude descriptive chez ces auteurs.
5. Liogier (2002) signale que *l'emprunt* marque la différence entre l'argot traditionnel et le français des cités, ce dernier ayant recours aux langues de l'immigration, et en particulier à l'arabe, comme procédé de création lexicale.
6. Grâce au site de L'Union sociale pour l'Habitat qui présente une histoire du HLM.
7. Nous avons également renvoyé les élèves à la comédie de Georges Lautner *Les Barbouzes* (1964) en visionnant la bande-annonce pour mieux illustrer le personnage représenté, même s'il n'apparaît pas du tout dans le même contexte.
8. Même si pointe parfois une certaine tendresse (Dumont, 1998 : 22).
9. Pierre Dumont révèle que cette dernière pratique est caractéristique des années 80 et marque un tournant dans la pratique de la « chanson sociale » d'inspiration réaliste (1998 : 34).
10. Dont Thomas Dutronc est un représentant plus actuel et plus connu de nos élèves. Nous avons utilisé le dossier sur le slam de RFI international pour étudier ce genre.
11. Ici nous avons de nouveau voulu faire un lien avec la culture cinématographique en mentionnant le film *L'Aïle ou la cuisse* avec Louis de Funès (1976).

12. À ce sujet, nous avons mentionné l'actualité de ce thème avec la série à succès « Nos chers voisins » (2012).
13. Pour terminer l'étude de Grand Corps Malade nous avons écouté la chanson de Maxime Le Forestier « Né quelque part » (1987).
14. Toutes les ressources que nous avons utilisées ont été mises à la disposition des étudiants grâce à un site Internet créé pour l'occasion : ils pouvaient donc s'y reporter à tout moment et approfondir certains thèmes seulement esquissés.



ISSN 1961-9359

ISSN en ligne 2260-6513

De l'étude de chansons au chant : une approche globale de l'exploitation de la chanson en cours de français à l'université

Marc Viémon

Université de Séville, Espagne

mviemon@us.es

ORCID ID : 0000-0002-5670-8265

Eva Robustillo Bayón

Université de Séville / EOI de Badajoz, Espagne

erobustillo@us.es

ORCID ID : 0000-0002-2218-3755

Reçu le 14-11-2016 / Évalué le 27-02-2017 / Accepté le 20-04-2017

Résumé

Le sujet que nous nous proposons de développer dans ce travail concerne principalement l'apprentissage de la prononciation française grâce au chant et à la mise en place d'un concert dans le contexte d'une expérience didactique universitaire. Après un bref rappel sur l'utilisation de la chanson en cours de français langue étrangère, nous détaillons l'activité en question et proposons une approche de l'apprentissage non conscient de la phonétique et de la prosodie grâce au chant et à la musique jouée en direct pour nous centrer par la suite sur le concert final et les aspects liés à la théâtralisation en cours de français.

Mots-clés : français langue étrangère, chanson, musique, prononciation, théâtralisation

Del estudio de la canción al canto : un enfoque global de la explotación de la canción en clase de francés en la universidad

Resumen

El aspecto que nos proponemos desarrollar en este trabajo concierne principalmente el aprendizaje de la pronunciación francesa a través del canto y de la realización de un concierto en el contexto de una experiencia didáctica en el ámbito universitario. Tras un breve recorrido a propósito de la utilización de la canción en clase de francés como lengua extranjera, trataremos en detalle la actividad en cuestión y propondremos un acercamiento al aprendizaje no consciente de la fonética y la prosodia gracias al canto y a la música en directo. Para terminar, nos centraremos en ciertos aspectos ligados a la teatralización en clase de francés y en el concierto final.

Palabras clave : francés lengua extranjera, canción, música, pronunciación, teatralización

From the study of songs to singing : a global approach to exploit songs in French classes at university

Abstract

The main aim of this work is to explore the learning of French pronunciation through singing and through performing a concert in the context of a learning/teaching experience at university level. After a brief overview of the use and exploitation of songs in the teaching of French as a foreign language, we will provide a detailed analysis and explanation of the aforementioned didactic activity. We will also propose an approach to the unconscious learning of phonetics and prosody through singing and live music. Finally, we will focus on examining more specific aspects of this experience connected to the use of theatrical techniques in the teaching of French and on the final concert performance.

Keywords : French as a foreign language, song, music, pronunciation, performance

1. La chanson : support pédagogique

L'utilisation de la chanson en cours de langue étrangère ne date pas d'hier. Dans le domaine du FLE, cela fait déjà plusieurs décennies que l'on rapporte ses vertus et, de façon parallèle, de nombreuses études théoriques ont été publiées sur ce sujet, ainsi que de multiples matériaux didactiques visant à faciliter son exploitation en classe. À ce propos, Gourvenec (2008 : 15) nous résume la situation comme suit :

La chanson a fait l'objet d'une production éditoriale impressionnante depuis 40 ans (articles, synthèses de colloques, livres, fiches de travail, manuels scolaires, etc.), preuve que ce support culturel suscite un intérêt important. Par ailleurs, au niveau institutionnel français, un dispositif au potentiel énorme existe actuellement, avec des options aussi diverses, entre autres, que les compilations Génération Française (1, 2, 3, 4, 5, 6), In Bloom, Des Clips pour apprendre, etc., les partenariats avec le Bureau Export de la Musique, TV5 ou le CAVILAM, les sites Internet de ces divers organismes, auxquels il faut ajouter le Français dans le Monde.

Tout au long de ce développement, les spécialistes ont mis en avant les avantages de l'utilisation de la chanson dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère dans le but de justifier une telle pratique. En ce qui concerne la motivation des apprenants, Scarampi (2004 : 709-710), par exemple, lui attribue trois qualités principales.

En premier lieu, écouter ou chanter des chansons sont des actes quotidiens que l'on n'associe pas à priori à un travail d'apprentissage requérant de réels efforts ; les apprenants sont généralement attirés d'emblée par une activité qui revêt un caractère ludique¹. En second lieu, le chant serait « un moyen naturel d'apprentissage d'une langue étrangère » (*ibid.*) du fait que les chansons s'apprennent par écoute/répétition, calquant donc le modèle d'acquisition des langues. Finalement, l'authenticité du document, de l'« objet-chanson » (Gourvenec, 2008 : 18), lui confère une valeur particulière pour deux raisons : elle augmente l'intérêt de l'élève qui se trouve confronté à une manifestation culturelle réelle, non édulcorée ou inventée, de la langue d'apprentissage et qui, de surcroît, est accessible par différents moyens connus comme internet, la radio ou la télévision ; elle permet de « se frotter » à des productions langagières variées, parfois proches de la langue orale, voire argotique, qui sont peu ou ne sont pas du tout abordées dans les manuels de langue.

Dans la liste des avantages attribués à l'utilisation de la chanson, nous recensons celui, moins connu, avancé par Davies (2000 : 148), cette fois dans le domaine neurologique. Cette spécialiste nous rappelle que l'on apprend mieux lorsque les deux hémisphères du cerveau travaillent de manière simultanée. Or, la musique intégrée au processus d'enseignement/apprentissage d'une langue déclenche précisément cette double activité. De cette manière, le chant favoriserait un apprentissage plus facile et plus rapide.

En ce qui nous concerne, nous souscrivons à ces affirmations, mais nous voulons ajouter le postulat suivant : une activité scolaire visant l'apprentissage de chansons en groupe, accompagnées de musique jouée en direct dans le but de réaliser un concert public, permet d'exploiter à fond tous les aspects exposés plus haut. Nous allons maintenant passer à la description de ladite activité, non rappeler d'abord l'importance de la maîtrise de la prononciation lorsque l'on parle une langue étrangère.

2. L'activité « *Acercamiento a la canción francesa : aprender cantando* »

À notre connaissance, la chanson a été mise à profit en tant que support pédagogique souvent pour aborder des aspects culturels et pour enseigner, la plupart du temps en partant de la compréhension auditive, certains points de grammaire et de vocabulaire, mais plus rarement pour développer la maîtrise de la prononciation, que ce soit au niveau purement phonématique, mais surtout prosodique. Ce constat s'explique par le simple fait que la prononciation est généralement reléguée à un second plan en cours de langue, loin derrière l'apprentissage de la grammaire et

du vocabulaire. À ce sujet, Miyake (2004 : 77) nous rappelle que « la prononciation a été baptisée la Cendrillon de l'ELT (English Language Teaching²) », et pourtant son importance est fondamentale pour tout apprenant ayant l'intention de parler la langue cible.

En effet, il est primordial de savoir prononcer correctement les phonèmes d'une langue, mais pas seulement. Très souvent, une mauvaise maîtrise des traits suprasegmentaux peut amener à une incompréhension totale du discours oral de l'apprenant de la part de ses interlocuteurs. Pour parler une langue comme le français, par exemple, il faut savoir qu'il existe des groupes rythmiques, ou du moins savoir les reproduire, et qu'il n'existe pas d'accent lexical mais un accent de groupe. Ainsi, même en possédant parfaitement les règles de la syntaxe et un vocabulaire adéquat, et nous irions jusqu'à dire une prononciation parfaite des phonèmes vocaliques et consonantiques, sans imprimer un rythme et une accentuation correcte à la phrase, il est parfaitement possible qu'un locuteur natif ne nous comprenne pas. Et ce constat est valable pour de nombreuses autres langues, chacune avec leurs propres caractéristiques prosodiques. C'est pourquoi nous avons octroyé une place prépondérante à l'apprentissage de la prononciation dans l'élaboration et le déroulement de notre activité de classe.

Nous voudrions simplement préciser, avant de passer à la description de l'activité proprement dite, que si l'importance de la prononciation a souvent été sous-estimée, cela ne veut pas dire pour autant que le cas précis de l'utilisation de la chanson pour améliorer sa maîtrise n'ait pas été abordé et même théorisé, loin de là. Cependant l'activité que nous allons détailler ici nous semble particulière et innovante, pour les raisons que nous exposerons par la suite.

Durant les mois de février et mars de l'année académique 2014/2015, en compagnie de trois autres professeurs appartenant également au département de *Filología Francesa* de l'Université de Séville, nous avons mis sur pied une activité de trente heures présentielle (1,2 ECTS) dénommée « *Acercamiento a la canción francesa : aprender cantando* ». Par le biais de cette activité, nous avons l'intention de proposer une utilisation innovante, peu commune, de la chanson en cours de FLE, qui peut, bien entendu, s'étendre à l'apprentissage d'autres langues étrangères.

En ce qui concerne l'organisation, du fait que nous avons accordé une importance majeure au travail de la prononciation, nous avons divisé l'activité en deux types de sessions bien différenciées, même si celles-ci *étaient indéfectiblement liées par l'objet d'étude, les chansons en elles-mêmes* : des sessions de travail culturel et linguistique sur le texte et le paratexte auxquelles ont été consacrées 12 heures, soit deux cinquièmes du temps total ; des sessions pratiques au cours desquelles

les élèves apprenaient à chanter les chansons, mais dans des circonstances très particulières. En effet, la musique qui accompagnait le chant était jouée en direct par quatre musiciens qui appartenaient à l'activité. Le quatuor se composait d'une guitare et d'une guitare basse ainsi que d'une flûte traversière et d'un piano. Nous reviendrons sur le déroulement des sessions chantées et sur l'activité finale, le concert, qui nous intéressent particulièrement dans cet article, mais nous tenons d'abord à présenter le corpus des chansons retenues pour l'activité.

Le fil conducteur *général régissant le choix des chansons travaillées était de nature socioculturelle. En effet, nous avons voulu proposer aux élèves un parcours de la société française à travers ses chansons des années 60 à nos jours, choisissant pour cela une chanson par décennie, sauf pour les années 2000, pour lesquelles nous en avons relevé deux. Les chansons travaillées furent les suivantes :*

Années 60 : *La montagne*, Jean Ferrat ;

Années 70 : *Comme ils disent*, Charles Aznavour ;

Années 80 : *Mon HLM*, Renaud ;

Années 90 : *Ici*, Louis Chédid ;

Années 2000: *Maigrir*, Sanseverino ;

Années 2000: *Je viens de là*, Grand Corps Malade.

Nous n'allons pas analyser ici dans le détail les aspects culturels de chaque chanson. Ce que nous tenons à signaler, en revanche, c'est que le critère socioculturel n'était que l'un de ceux qui nous ont fait aboutir à cette sélection. Il est vrai que dépeindre plus de cinquante années de société française avec une sélection aussi maigre et subjective n'est pas chose facile, même si les références culturelles ne manquent pas dans le choix que nous avons effectué. Mais la véritable difficulté, en ce qui nous concerne, venait des sessions chantées, et répondait à un critère que nous appellerons musico-rythmique. Ce critère imposait un choix de chansons devant se plier à deux contraintes. Il fallait tout d'abord que les chansons soient suffisamment « simples » pour que les élèves, tous néophytes à une exception près, puissent les apprendre et les chanter. D'ailleurs, celle de Grand Corps Malade, scandée plus que chantée, à la manière d'un rap, présentait des difficultés qui l'ont d'emblée exclue des sessions pratiques. La seconde contrainte nous obligeait à ce que les paroles des chansons offrent des groupes rythmiques les plus proches possibles de ceux de la langue parlée ; nous en fournissons des exemples plus avant.

3. Les sessions chantées

3. 1. Organisation et déroulement

En ce qui concerne le chronogramme des sessions chantées, il était prévu sur le calendrier officiel de l'activité six sessions de 2h30 chacune, sachant que la dernière était réservée au concert. Cependant, d'un commun accord avec les élèves, nous avons en ajouté une supplémentaire en guise de répétition générale pour mieux maîtriser les chansons le jour du concert. Une partie du temps était consacrée à l'apprentissage d'une nouvelle chanson et l'autre à reprendre celles qui avaient déjà été apprises. Dans le but de faciliter l'apprentissage lors de chaque répétition, les élèves devaient impérativement avoir pris connaissance des chansons de façon préalable.

Les sessions chantées proprement dites se sont déroulées de la façon suivante : les quinze élèves inscrits, appartenant à différents niveaux des études de *Filología Francesa*, se disposaient en arc de cercle face aux musiciens et au professeur. Cette disposition, classique, permettait de faire parvenir la voix et la musique à tous les élèves qui pouvaient également suivre plus facilement les indications gestuelles - travail des mains et des bras servant à marquer le tempo mais aussi les variations mélodiques - et faciales du professeur.

Ce dernier, chargé du chant et de la guitare, guidait les élèves dans l'apprentissage des chansons selon un processus simple mais varié d'écoute/répétition, par vers d'abord, puis par couplet et refrain. Nous disons varié car nous alternions la répétition de la mélodie seule avec celle de la mélodie accompagnée de la musique jouée en direct, puis des paroles chantées à capella pour finalement reprendre la chanson dans sa totalité : paroles chantées sur la musique.

Bien entendu, le professeur laissait parfois les élèves chanter seuls pour vérifier qu'ils chantaient le plus juste possible, sans pour autant insister sur les erreurs, l'objectif étant d'assimiler la prononciation du français de manière passive dans une ambiance particulière dont nous vanterons maintenant les vertus pour ce qui est de la motivation.

Finalement, précisons que toutes les sessions chantées se sont déroulées dans un amphithéâtre de l'Université de Séville.

3. 2. Le rôle de la motivation

Nous revendiquons plus haut l'importance de la maîtrise de la prononciation dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Ceci étant dit, il est bien connu que

cette maîtrise pose de nombreux problèmes en cours de langue, entre autres un sentiment de honte éprouvé par la plupart des élèves lorsqu'ils doivent s'exprimer oralement devant la classe. À ce sentiment de honte peut s'ajouter celui de l'étrangeté. En effet, Wachs (2011 : 185-186) nous rappelle que le simple fait d'accepter de modifier nos habitudes articulatoires et rythmiques peut se révéler compliqué dans la mesure où l'apprenant doit abandonner, d'une certaine manière, une part de sa « personnalité » : il faut oublier, entre autres, son propre rythme de parole pour le calquer sur celui de la langue étrangère. Et pour surmonter cet abandon, « dans l'apprentissage de la prononciation, plus dans tout autre domaine de la langue », la motivation est fondamentale. C'est pourquoi Wachs affirme que l'une des clés est de transmettre le goût pour « la musique de la langue³ ».

Or, il se trouve que notre activité - croyons-nous - a fourni aux apprenants toute la motivation nécessaire pour « épouser » l'ensemble des habitudes articulatoires et prosodiques du français et ce pour les raisons suivantes.

Sans revenir sur les arguments avancés par les spécialistes cités plus haut à propos de l'usage de la chanson en cours de langue, nous commencerons par rappeler que l'activité « *Aprender cantando* » s'est réalisée non pas comme une matière des études de français, mais bien comme une activité parallèle qui n'était pas associée à une ambiance habituelle de classe : les élèves n'étaient pas évalués, par exemple, ce qui les dégageait d'une certaine pression. Par ailleurs, lors des sessions chantées, le professeur - qui jouait lui-même d'un instrument - était accompagné de trois musiciens, dont la présence représentait un changement, facteur de motivation supplémentaire face à la routine de classe.

Insistons également sur le fait qu'au sein d'un groupe d'élèves il peut exister une certaine réticence à imiter totalement un accent étranger par peur de se tromper, par manque de confiance pour éviter un sentiment de honte face aux autres. Cependant au sein de l'activité les élèves ne prenaient pas la parole de manière individuelle, mais en groupe ; en outre, ils ne devaient pas lire ou prononcer, mais chanter, ce qui est très différent, car la prononciation est accompagnée de la mélodie, les deux s'unissant dans le chant.

De plus, le travail sur le sens des textes étant fait au préalable, les élèves connaissaient déjà le contexte et les repères sociaux et culturels dans lesquels s'insérait chaque chanson, ce qui, à notre avis, constituait également un élément motivant.

Finalement, l'un des aspects les plus importants à notre avis est que la musique des chansons était jouée en direct, circonstance peu commune et innovante qui a poussé les élèves à s'engager pleinement dans le processus d'enseignement/apprentissage que nous leur avons proposé.

3. 3. Apprentissage de la prononciation

Nous avons précisé plus haut que l'activité avait été divisée en deux parties : le travail culturel et linguistique sur les chansons ; les sessions chantées couronnées par le concert, sur lequel nous reviendrons.

Pour toutes les raisons énoncées précédemment, nous avons voulu favoriser l'apprentissage de la prononciation lors des sessions chantées. Cela implique les éléments segmentaux (prononciation des voyelles et des consonnes) mais aussi et surtout les suprasegmentaux : prosodie en général et plus particulièrement les groupes rythmiques.

En ce qui concerne les éléments segmentaux, il est intéressant de constater que certaines consonnes françaises qui posent normalement problème aux apprenants hispanophones, comme les fricatives sonores /z/, /v/ et /ʒ/, étaient bien mieux prononcées lorsqu'elles étaient chantées. Et ce, sans que le professeur n'ait eu à reprendre les élèves ou à s'arrêter sur l'articulation d'un phonème. En effet, de manière générale, notre présupposé de base était que l'assimilation de la prononciation devait se réaliser de façon inconsciente, par processus d'écoute/répétition, dans un cadre et une ambiance particulière et propice que nous venons de décrire.

Il est vrai, toutefois, que le professeur corrigeait ponctuellement certaines erreurs, particulièrement celles qui touchaient à la phonétique syntaxique, comme les phénomènes de liaison et d'enchaînement, dont l'importance pour la maîtrise de la langue française à l'oral n'est plus à démontrer⁴.

Ceci étant dit, si un grand nombre de chansons serait valable pour travailler la majorité des traits segmentaux, il n'en est pas de même pour ce qui est des groupes rythmiques. En effet, toutes les chansons ne présentent pas des paroles et une diction chantée dont les groupes se rapprochent ou se calquent sur ceux de la langue parlée.

À ce sujet, Antier (2006 : 41-42) déclare que c'est dans la chanson « à texte », encore appelée « rive gauche » par l'auteur, que l'on retrouve une « prégnance du texte » et que la musique se met au service de l'ordre syntaxique, ce qui rend l'apprentissage de ce type de chansons plus aisé et surtout plus utile en ce qui nous concerne : plus le rythme de la chanson est proche de la langue parlée et plus son chant répété favorise une assimilation de la musique de langue. Ce spécialiste illustre ses propos par une citation de Georges Brassens qui semble particulièrement intéressante :

Ma musique, elle doit être inentendue. Elle doit être comme de la musique de films. Il ne faut pas qu'au moyen d'artifices musicaux, par exemple, au moyen de cuivres, au moyen d'une grande orchestration, je détourne l'attention du texte. Il faut que mes chansons aient l'air d'être parlées. Il faut que ceux qui m'entendent croient que je parle.

Pour Brassens, les chansons « à texte », ses chansons, sont pratiquement parlées. C'est dans ce type de chansons que nous avons puisé notre sélection comme le démontrent les exemples suivants, tirés respectivement des chansons *La montagne* de Jean Ferrat, *Comme ils disent* de Charles Aznavour *Mon HLM* de Renaud. Nous séparons les unités chantées qui correspondent aux groupes rythmiques de la langue parlée :

- « Ils quittent un à un le pays / pour s'en aller gagner leur vie / loin de la terre où ils sont nés »
- « J'habite seul avec maman / dans un très vieil appartement / rue Sarasate » ;
- « Au premier / dans mon HLM / y a une espèce de barbouze / qui surveille les entrées / qui tire sur tout ce qui bouge / surtout si c'est bronzé ».

En définitive, la répétition des paroles chantées dans une ambiance particulièrement motivante et innovante a sans aucun doute contribué à l'amélioration de la prononciation des apprenants en français aussi bien au niveau segmental que suprasegmental.

4. La théâtralisation et le concert

Comme le souligne Gourvenec (2008 : 18), « une chanson est destinée à être interprétée et représentée ». Cet aspect, souvent négligé lorsqu'une chanson est proposée en cours de FLE, vient compléter notre démarche méthodologique, basée notamment sur l'oralité de la chanson, comme nous l'avons signalé plus haut. C'est pourquoi nous avons décidé, d'un côté, d'accorder une place à la théâtralisation dans la préparation des chansons et, d'un autre, de proposer un concert afin de rendre public le travail réalisé.

4.1. La théâtralisation

On invoque rarement le concept de théâtralisation en cours de FLE, bien que celle-ci soit souvent utilisée dans la pratique. En effet, le processus d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère comprend souvent des activités ludiques de réemploi des structures basées sur le modèle d'un dialogue improvisé ou des jeux de rôles variés. Dans ces cas, l'apprenant doit souvent faire appel à des

gestes et à des mouvements qui impliquent, d'une certaine façon, la théâtralisation de l'activité.

En ce qui concerne notre activité, lorsque les élèves ont regardé des clips ou des vidéos de concerts afin de se familiariser avec les chansons, ils ont souvent remarqué le fait que tel ou tel artiste était placé d'une façon déterminée sur scène ou réalisait des gestes qui se répétaient. Cela a été spécialement significatif dans le cas de Charles Aznavour. En effet, après avoir visionné trois vidéos de la chanson *Comme ils disent*, interprétée lors de trois concerts différents, les élèves ont pu constater que le chanteur répétait les mêmes gestes aux mêmes moments de l'interprétation, leur conférant ainsi le statut d'élément propre à la chanson. Nous avons donc travaillé ces éléments gestuels afin de leur accorder une signification, tout en appliquant des techniques de commentaire de texte auxquelles les élèves d'Études Françaises sont habitués.

À notre avis, l'analyse de certains éléments de la mise en scène a contribué au succès de l'activité, permettant aux élèves de s'approprier les chansons non seulement d'un point de vue textuel, phonétique et prosodique, mais aussi visuel.

4.2. Le concert

Même si le concert constituait la tâche finale de cette activité lors de sa conception par l'équipe de professeurs, nous avons décidé de ne pas l'investir d'un caractère obligatoire. En effet, étant donné la honte ou la méfiance parfois ressenties par les élèves face à un public inconnu, nous avons considéré que le concert aurait lieu seulement dans le cas où les élèves accepteraient d'y participer.

Ainsi, au départ, le travail a porté sur les aspects prosodiques et phonétiques lors des répétitions, sans que soit prise en compte la réalisation de la tâche finale. Au fur et à mesure que les répétitions progressaient, l'idée d'un concert à la fin de l'activité ne semblait plus déranger les élèves, qui ont finalement tous décidé de chanter devant un public.

À vrai dire, le concert était, d'une certaine manière, nécessaire car, comme le remarque Corral Fulla (2008 : 147), le public est l'un des aspects principaux de la communication non seulement musicale mais aussi quotidienne : « parler, c'est se montrer, se produire devant un public qui est l'interlocuteur ». Si « chanter » se substituait au verbe « parler », l'affirmation serait tout aussi valable et c'est pourquoi nous considérons que c'est dans le concert que l'activité a trouvé son accomplissement.

Il faut également ajouter le caractère ludique de la performance musicale et théâtrale. Les élèves se sont lancés le défi de chanter devant un public partiellement inconnu, constitué d'étudiants et de professeurs universitaires mais aussi de membres de leurs familles et d'un public général attiré par la chanson française. Loin de provoquer le trac, l'affluence de public (une salle d'environ 150 places presque remplie) a motivé encore plus les participants qui avaient d'ailleurs soigné leur image et étaient habillés d'une façon élégante pour la représentation.

Conclusion

Au terme de cette exposition, nous aimerions souligner l'idée suivante : les propositions didactiques comme celle dont nous avons fait part dans ces lignes ne sont malheureusement pas fréquentes dans le domaine universitaire et ce, pour plusieurs raisons qui sont en rapport avec une série de facteurs parfois difficiles à réunir. Entre autres figurent particulièrement ceux de la connaissance musicale des professeurs et des élèves, ou de l'investissement de ces derniers dans une activité en marge du cursus académique. Pourtant, le succès du concert - applaudissements à la fin de chaque chanson et demande insistante de « bis » lorsque la dernière chanson s'est terminée - et des sessions préparatoires démontre, à notre avis, que l'usage total de la chanson en cours de langue étrangère (phonétique, prosodie, texte, culture, société, langage gestuel, etc.) est une pratique que l'on devrait sérieusement envisager afin d'améliorer chez les apprenants de nombreuses compétences indispensables à la maîtrise d'une langue étrangère.

Bibliographie

- Antier, E. 2005. « La chanson comme aide à l'acquisition de l'accentuation de base en français », *Enseignement du français au Japon*, n°33, p. 35-48.
- Davies, M. A. 2000. « Learning...The Beat Goes On », *Childhood Education*, n° 76/3, p. 148-153.
- Corral Fulla, A. 2008. « Méthodologie musicale et enseignement-apprentissage du FLE », *Synergie Espagne*, n°1, p. 141-152.
[En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Espagne1/fulla.pdf> [Consulté le 13 novembre 2016].
- Gourvenec, L. 2008. « Théoriser l'exploitation de la chanson en classe de langue », *Langues modernes*, n°4, p. 15-24.
- Léon, P. R. & M. Léon. 1964. *Introduction à la phonétique corrective à l'usage des professeurs de français à l'étranger*. Paris : Hachette-Larousse.
- Miyake, S. B. 2004. « Pronunciation and music », *Faculty Bulletin Sophia Junior College*, n°24, p. 73-80. [En ligne] : <https://www.jrc.sophia.ac.jp/pdf/research/bulletin/ki24/miyake.pdf>, [Consulté le 29 août 2016].
- Scarampi, P. 2004. Apprentissage ludique du F.L.E. à travers la chanson française. In : *Le français face aux défis actuels : histoire, langue et culture*, vol. 2, p. 709-716. Grenade : Université de Grenade.

Villalobos Ulate, N. 2008. « Using songs to improve EFL Students' Pronunciation », *Letras*, n°44, p. 93-108.

Wachs, S. 2011. « Tendances actuelles en enseignement de la prononciation du français, langue étrangère (FLE) », *Revista de Lenguas Modernas*, n°14, p. 183-196.

Notes

1. À ce sujet, voir également Villalobos Ulate (2008 : 94).

2. « Pronunciation has been called the Cinderella of ELT ».

3. Pour le concept de *Musique de langue*, voir la thèse de Sophie Aubin : *La didactique de la musique du français : sa légitimité, son interdisciplinarité*, Université de Rouen, 1996 ; Presses Universitaires du Septentrion, 1997.

4. À ce sujet, Pierre et Monique Léon (1964 : 61) déclarent : « *L'enchaînement constitue une des grandes difficultés pour la compréhension auditive du français qui, contrairement à la plupart des langues, ne détache ni les mots ni les syllabes. Les professeurs feront bien d'habituer leurs élèves à cette réalité, au lieu de les bercer de l'illusion d'une diction artificielle* ».

Synergies Espagne n° 10 / 2017

 Pratiques théâtrales,
musicalité
et enseignement-apprentissage
du français 



ISSN 1961-9359

ISSN en ligne 2260-6513

Le théâtre francophone et la transmission de la composante culturelle en didactique des langues

Francisco de Asís Palomo Ruano

Universidad de Granada, Espagne

fapruano@andaluciajunta.es

Reçu le 15-11-2016 / Évalué le 12-03-2017 / Accepté le 15-05-2017

Résumé

Cet article fait partie d'un plus large travail de recherche-action où l'on analyse les possibilités d'exploitation pédagogique du théâtre en général et francophone en particulier. Outil énormément propice à l'acquisition des composantes sociale et linguistique du français par des étudiants hispanophones d'éducation secondaire, il introduit également un fort potentiel de réflexion culturelle. Nous proposons un parcours théorique et pratique pour la compréhension du théâtre francophone et de ses textes, avant de nous lancer sur la création et la mise en scène de pièces théâtrales inspirées de l'univers francophone.

Mots-clés: Théâtre, francophonie, didactique du FLE, cultures associées

El teatro francófono y la transmisión del componente cultural en didáctica de las lenguas

Resumen

El presente artículo forma parte de un trabajo de experimentación más amplio en donde se analizan y ponen en práctica procedimientos propios del teatro en general y de la práctica dramática francófona en particular. Herramienta de enorme utilidad para el aprendizaje de los componentes social y lingüístico del FLE por parte de estudiantes hispanohablantes de secundaria, proporciona además una visión general de las culturas asociadas. En este caso, proponemos un itinerario teórico-práctico para la comprensión del concepto de teatro francófono y de sus textos, como fuente de inspiración para la elaboración y puesta en escena de piezas dramáticas en clase de FLE.

Palabras clave: Teatro, francofonía, didáctica del FLE, textos dramáticos, culturas asociadas

Francophone theatre and the transmission of a cultural component in language didactics

Abstract

This article is part of a wider research work in which we analyze and put into practice some typical methods of francophone theatre as a very useful tool for Spanish-speaking secondary students for them to learn the social and linguistic component of French as a foreign language. At the same time, it is an opportunity for the students to get a general overview of the different associated cultures. In this case, a theoretical-practical approach is suggested to understand the concept of francophone drama and its written plays, encouraging our students to create and role-play their own plays in FFL classes.

Keywords: Drama, francophony, FFL didactics, written plays, related cultures

Cadres théorique et pédagogique

La didactique des langues étrangères à travers la pratique théâtrale vise non seulement au développement des compétences communicatives chez les apprenants, mais aussi au repérage des composantes culturelles, présentes de façon explicite ou implicite dans les activités ou jeux dramatiques exploités en classe ou dans la pièce qu'ils entreprennent d'analyser ou de mettre en scène. À cet égard, les lois d'aménagement du système éducatif espagnol de 1990 et 2006 ont favorisé l'apprentissage des langues à une plus grande échelle ainsi qu'une liberté d'action pédagogique qui a dès lors permis aux enseignants d'articuler les méthodes les mieux adaptées aux besoins des adolescents et au cadre d'application de l'établissement spécifique. Ainsi, dans le but d'améliorer les compétences communicatives des élèves apprenant le français en deuxième langue étrangère, d'expliquer la démarche suivie et d'en analyser les données obtenues, nous nous sommes basé sur la méthodologie de recherche-action d'après Montagne- Macaire (2007) ou Elliott (2010). Notre domaine d'application étant le recours au théâtre pour l'acquisition d'une compétence communicative en français langue étrangère dans les volets langagier, artistique, social et culturel, la recherche-action nous fournit des fondements théoriques qui ont servi de point d'ancrage à notre itinéraire pédagogique, dont les enjeux et connexions théorie-pratique ont largement été analysés dans le cadre d'une thèse de doctorat (Palomo Ruano, 2016). Dans cet article, nous nous donnons pour tâche d'explicitier, voire d'encourager la présence d'un substrat culturel dans certaines des expériences théâtrales menées en 2012-2013 auprès de jeunes apprenants andalous de français de 15-17 ans et ayant comme source d'inspiration les éléments culturels provenant de l'imaginaire théâtral francophone. Les fondements théoriques soutenant ce travail découlent des principes de la recherche-action et partent donc d'une analyse de la situation préalable et de tous les agents

prenant part au processus traditionnel d'enseignement/apprentissage des langues. Dans cette voie, l'ancienne option didactique ne s'avérait pas être entièrement satisfaisante et a été interrompue. Puis, suivant un modèle d'analyse de toutes les variables (contexte socioculturel, individus et collectivité, enseignants, matériels, approches didactiques, etc.), notre démarche a établi une nouvelle ligne de travail bidirectionnelle dérivée de l'approche herméneutique (Boggino, Rosenkrans, 2007) où toutes les données ainsi que les dossiers contenant les objectifs et temporalisation sont partagés et accessibles par l'ensemble des participants à l'expérience. À cet égard, nous avons donc étayé une démarche de travail en sous-groupe et en grand groupe comportant la rédaction et la préparation d'un texte dramatique inspiré des formes théâtrales francophones, qui conduit à l'éclaircissement des liens entre la culture inhérente aux textes des autorités et celle des créations originales des apprenants. En effet, nous pensons comme Ambassa Betoko (2010:7), que le théâtre francophone est un vrai exposant de la société et de la culture communautaires, *qui reconnaît à chaque scène un enracinement dans un substrat culturel précis et différent [...]. Le cadre géo-culturel mis en place, la répartition des cultures selon les régions permet de mieux comprendre les pièces qui s'y réfèrent.*

Nous commencerons donc en faisant le point sur les formes théâtrales francophones qui nous ont servi de point de départ et d'inspiration dans notre expérience pour ensuite nous pencher sur le mode d'emploi de ce matériel¹ à travers l'activité dramatique en sous-groupe et en grand groupe. Nous proposerons au passage des extraits appartenant aux pièces élaborées par notre groupe d'élèves pendant le processus.

Les visages multiples du théâtre francophone

Par rapport au théâtre européen, qui suit d'habitude une démarche logique et une ligne argumentative directe, le théâtre francophone non français se nourrit de l'expression de cultures différentes se transférant assez souvent sur le plan formel: le théâtre africain, par exemple, présente volontiers des contradictions ou des détours dans ses histoires et dans sa structure. Cependant, les plus grosses différences relèvent du plan compréhensif, lorsque l'œil européen essaie d'y voir plus clair, puisque *la conception du vraisemblable est d'origine culturelle. À chaque culture, sa conception. Les habitudes socio-culturelles délimitent les possibilités de réalisation (de devenir réel) (Urrutia, 1985: 31)².*

En effet, l'apparente invraisemblance des pièces africaines peut répondre à une sorte de logique inhérente à la culture où le texte a été créé. Culture africaine mais en langue française se présente en tandem comme une clé de voûte de l'identité francophone dans ce continent.

Historiquement, les formes originales ont maintenu au début un lien étroit avec les traditions et rituels africains (Kesteloot, 2009), puis elles ont évolué vers l'internationalisation, aussi bien dans l'aspect formel que dans les contenus. Quelques auteurs, dont S. Labou Tansi (1947-1995) ou Kateb Yacine (1929-1989) ont pris le parti d'établir une synthèse des deux cultures et des deux langues, l'africaine elle-même et celle qui s'y est superposée à l'arrivée des colonisateurs. De cette façon, on peut parler de *dramaturgies africaines d'expression francophone* (Traore, 2008), plus que d'*expression française*, puisque la langue utilisée n'est plus le français académique mais un français «francophone» saupoudré d'éléments provenant d'autres langues et dialectes propres de la région où ces formes ont apparu, car *que ce soit dans les textes africains, maghrébins, antillais ou québécois apparaît une langue traversée par les langues africaines comme le kikongo ou le wolof, l'arabe, le joul, le créole ou l'anglais.* (Toubiana, 2010: 247).

Le théâtre haïtien, pour la plupart représenté par des auteurs forcés en exil, dont Victor Eternel (1950-) ou Renord Bain (1963-) présente des pièces colorées et musicales, très proches du théâtre africain en forme et en contenu, et se sert d'un français créole avec des particularités qui peuvent parfois rappeler les erreurs commises par nos élèves: *semble-moi que...* au lieu de *il me semble que...*, par exemple.

En parallèle, le théâtre belge ou québécois exploite des ressources s'étendant de la richesse plurilingue de ces régions jusqu'aux thématiques sociales et aspects culturels issus de ces contextes d'étude et qui comportent, tout comme le théâtre africain, une originalité et une simplification des structures dramatiques, dont l'improvisation elle-même, qui ont fait sans doute l'objet d'une réflexion et d'une adaptation de la part de nos apprenants.

Intégrer le théâtre francophone et sa culture associée. Aspects méthodologiques et applications

Nous trouvons, comme Urrutia, que les œuvres dramatiques peuvent être soumises à une décodification inexacte si le lecteur ou le spectateur n'est pas instruit dans la culture de référence du texte spectaculaire. La *culturalité*³, non seulement celle que l'on entend par « connaissance culturelle spécifique », mais aussi celle qui est associée à la connaissance générale du quotidien, des circonstances socio-historiques et, bien sûr, du langage d'un groupe humain, se révèlent indispensables pour l'interprétation et l'expression postérieure d'une œuvre (*op. cit.*: 152). La démarche suivie pendant notre étude a conseillé de scinder, au moins en partie, la composante culturelle dans chaque *sketch* ou acte théâtral.

D'après Poyatos, les *culturèmes*⁴ sont analysables en contextes modèles, que ce soit à l'intérieur ou à l'extérieur de ceux-ci. D'après notre expérience avec les contextes situationnels français et francophones dans les pièces dramatiques (des salles de cinéma, des établissements d'enseignement, un bowling, la place du village, etc.), les espaces, à eux-mêmes, ne devraient pas déterminer ou imposer la création de produits archétypiques ou de situations préconçues, bien qu'ils soient déjà doués d'une certaine culturalité, comme peuvent l'être les affiches de cinéma français dans une salle, les emplois du temps dans une école rurale au Cameroun, les compositeurs situés dans les gares SNCF, ou la cantine d'un établissement d'enseignement. L'élève-acteur devrait évoluer sur la scène sans forcer l'explicitation des éléments culturels inhérentes à la langue cible, c'est-à-dire, en octroyant au public le plaisir de leur découverte et interprétation. Cela n'empêche pas que les culturèmes de base soient parfois «enseignés» en éducation secondaire, de manière explicite, pour les inclure ensuite dans des activités de jeu de rôle ou dans des pièces de théâtre.

1. Les contenus

Les thèmes du théâtre francophone renvoient naturellement à la considération du substrat culturel et de son rôle dans la genèse de ces textes et ont bien sûr évolué vers des positions plus actuelles et quotidiennes. Le folklorisme et le récit du mythe commencent à être mis à l'écart, et les créateurs ou les metteurs en scène choisissent des sujets qui touchent la routine de chaque jour du peuple africain, calédonien ou haïtien, comme les problèmes politiques, sociaux et économiques, la situation des femmes ou l'expansion du SIDA (Ubersfeld, 1981: 177, 254). Il est habituel dans certains pays d'Afrique d'assister à des pièces ou jeux présentés en milieu rural: devant un public assez hétérogène et animés par des comédiens venus de la ville la plus proche, ce théâtre traite des thèmes locaux. À cet égard, on a également assisté au surgissement de spectacles mis en scène par les habitants eux-mêmes, qui jouent des situations de la vie de tous les jours (Gérard, 1981; Kesteloot, *op.cit.*), et qui sont parfois à l'origine de pièces comme *Témoignage contre un homme stérile* (1987), de Fatima Gallaire (1944-).

De cette façon, les *centres d'intérêt* de nos apprenants sont restés liés aux enjeux et aux problèmes de la vie qui leur sont proches: les biens de consommation, les études, les rapports amicaux, amoureux et familiaux ou la consommation de drogues, d'alcool et de tabac sont des thèmes qui ont été repérés dans les textes francophones et qui se répètent souvent le long de leurs productions dramatiques.

2. Le travail d'échauffement en grand groupe partant de l'improvisation

Le travail sur le «théâtre d'improvisation», proposé par Robert Gravel (1944-1996) en 1977, est une sorte d'affrontement ou «compétition théâtrale» qui connaît en Belgique et au Québec un grand succès depuis les années 1980 et dont la pertinence et la productivité en classe de langue ont été vérifiées par Lee (1979). Dans notre étude, cette forme théâtrale s'est révélée propice au déclenchement de la transmission puis de la création théâtrale francophone. Deux groupes d'acteurs font partie d'un tirage au sort qui les amène à la mise en place d'une situation dramatique quelconque, le tout surveillé par un arbitre et jugé par les spectateurs. Ce «théâtre d'impro» se sert d'un français spécifique, familier, parsemé d'anglicismes comme manifestation signifiante de la symbiose culturelle française et anglo-saxonne au Canada.

Une fois l'espace central de la salle de classe libéré, deux élèves y sont invités à tour de rôle pour échanger des propos rimés et rythmés. Peu importe le contenu car c'est la forme qui l'emporte, pourvu que l'élève soit capable de s'amuser avec les mots et d'établir un système affirmation-réponse avec son partenaire. Après l'échange verbal, c'est le geste et l'action qui prennent le relais:

Élève A: *Mais qu'est-ce que tu fais là, je vais "to crash you"*

Élève B: *Mais regarde-moi ta chemise, je la déteste, je t'explique*

Élève A: *Venez, mes camarades, "come here to the show"!* (appel à certains élèves du grand groupe; commence une brève performance, dans ce cas-là la formation de figures ou «tableaux corporels»)

Élève B: *Oh, c'est horrible, je dois protester, tu dois regarder* (appel à d'autres élèves du grand groupe; leur fonction sera d'improviser un petit spectacle mimé).

Au bout de quelque 5 minutes, quand ce premier affrontement sera fini, deux autres élèves-acteurs C-D, E-F, etc., viendront sur scène répéter le processus avec modification des propos.

L'utilisation sporadique d'autres langues est autorisée, voire encouragée, et à la fin du «combat» le public est «gentiment prié» de choisir le gagnant au moyen de l'utilisation de jugements de valeur:

L'acteur A, je le préfère, il a été magnifique L'acteur C n'est pas bon parce qu'il chante très mal À mon avis, l'acteur D...

3. Le travail par les tâches en sous-groupes

Un travail coopératif ayant pour but la mise en place d'une pièce à inspiration francophone exige l'accomplissement de plusieurs tâches en même temps. Ces tâches seront effectuées par les sous-groupes, principe d'organisation qui a toujours fait ses preuves dans la perspective actionnelle et plus récemment dans le *Jigsaw Teaching* (Aronson, Patnoe, 2011). D'abord, il faut fixer le scénario et les personnages, ainsi que le lieu et le temps de l'action. Puis, on a besoin de créer un décor et des vêtements servant de repérage à la pièce face au public. Le dernier groupe d'élèves s'occupe de la musique et des effets de lumière. Un élément obligatoire leur est donné pour la contextualisation de la pièce: l'apport d'un ou de plusieurs éléments culturels. Au départ, le fait de montrer aux apprenants des textes francophones sans indications géographiques ou historiques préalables ou sans l'appui de l'audiovisuel ne semble avoir aucun sens. Certaines des régions d'expression française, comme la Nouvelle Calédonie, ont créé des expressions dramatiques telles que le jeu scénique kanak, dont la compréhension est presque impossible si l'on n'est pas avisé de la spécificité du contexte socioculturel. Alors, des cartes géographiques et des documents audiovisuels seront des éléments introduisant les lignes de travail.

4. L'intégration des extraits dans la pièce « Le voleur »: du sous-groupe au grand groupe

Les sous-groupes (SG) 1 et 2 s'occupent du scénario et des personnages. Le dialogue théâtral adopte la structure de paire adjacente question/réponse ou action-geste/réponse, alors que l'indice culturel relève de la rencontre d'Anglophones et de Francophones, monolingues ou bilingues.

SG 3 travaille sur le lieu de l'action et sur le temps de l'histoire, qui apportent eux aussi des indices culturels: Ottawa, quelques mois après le référendum québécois, est une ville bilingue parsemée de bâtiments d'inspiration française comme anglaise. Enfin, SG 4 propose des chansons bilingues ou en français pouvant inclure des extraits en anglais (*Co-Pilot*, de Corneille et Kristina Maria, par exemple).

Cette démarche a amené nos élèves à la réflexion sur la particularité sociolinguistique du Canada et les manifestations culturelles associées. Le résultat en a été *Le voleur*, une petite pièce comique, très bien structurée, aux passages montrant la réalité multilingue et l'insertion d'autres langues, l'anglais notamment, dans le théâtre francophone.

NICOLA Oh! Je suis perdu.

Qu'est-ce que je peux faire?

Monsieur, je suis perdu.

Est-ce que vous pouvez m'aider ?

JOHN *Ey! I can't speak French*

Wait! I'm going to phone my friend (téléphone sonne)

ATAÛLPHE *Hello*

JOHN *Can you come to my house ?*

ATAÛLPHE *Ok. I'm going to your house.*

NICOLA C'est votre copain ?

JOHN (*à Nicola*) *Wait!*

(des instants passent; apparaît ATAÛLPHE)

ATAÛLPHE *What happens ?*

JOHN *This person is lost.*

ATAÛLPHE Tu parles français ?

NICOLA Oui, oui, je le parle.

Voici trois personnages, dont le caractère est analysé *a posteriori* par les élèves spectateurs, après la mise en scène de la pièce. Les élèves acteurs n'en montrent plus d'informations, les spectateurs devant expliquer la situation qu'ils ont perçue sur la scène, ainsi que le registre langagier utilisé. Les expressions *Ey! I can't speak french!* ou *Wait!* sont bien porteuses de signification, car elles semblent en grande mesure impropres, alors que le français employé se présente «orné» d'expressions de courtoisie et de politesse qui rendent le message plus approprié et soutenu: *Oh, Monsieur... / Est-ce que vous pouvez m'aider?*

La pratique théâtrale en situation peut favoriser chez l'adolescent la reconnaissance et l'utilisation d'un registre linguistique convenable. De ce fait, il adopte plusieurs rôles dramatiques à partir de tâches diverses (simulations, jeux de rôle, petites pièces ou improvisations), puis il met en jeu tout un éventail de possibilités d'expression en français, en commençant par la distinction entre l'interrogation et l'affirmation et terminant par l'utilisation correcte de la paire tu/vous ou l'usage de formules de politesse.

Enfin, la conscience de *locuteur s'exprimant en société* (Cenoz, 2004: 450) contribue à ce que l'étudiant réagisse d'une façon spécifique lorsqu'il communique en langue étrangère, la façon de s'exprimer et d'interagir en langue maternelle étant tout à fait différente et comportant d'autres stratégies pour atteindre une conversation réussie.

5. Des formes d'expression africaines comme inspiration ou contraste

Il arrive souvent que la pratique théâtrale en contexte éducatif n'est mise en œuvre que par une personne, d'habitude l'enseignant lui-même. C'est le cas des écoles de W. Ponty et Bingerville en Côte d'Ivoire autour de 1930 ou le premier théâtre écolier camerounais, qui ajoute à sa riche tradition orale l'infrastructure culturelle et universitaire héritée de l'époque coloniale, restée intacte après l'indépendance du pays en 1960 (Doho, 2006). Ces manifestations ont donné l'essor aux créations théâtrales académiques en Afrique francophone et à l'instauration des premières pratiques théâtrales normalisées, qui se sont empreintes des goûts formels et des préférences conceptuelles des colonisateurs français. Auxquelles s'ajoutent plus tard, vers les années 60, les expériences du Père Bioret au Bénin ou le théâtre « d'école », ce qui deviendrait par la suite le *Théâtre d'Essai* et le *Théâtre-École*, qui comportent la floraison de multiples écoles partout dans le continent (Ambassa Betoko, *op.cit.*).

Le théâtre francophone africain possède des traits spécifiques qui inspirent ou sont recueillis dans les pièces élaborées par nos élèves. Depuis l'usage de phrases et de structures simples, la suppression d'articles ou les généralisations (*le* au lieu de *un* par exemple), jusqu'à l'inclusion d'emprunts ou de mots composés ou dérivés suivant des règles de formation *sui generis*, les apprenants se servent également des symboles ou de la musique exploités dans le théâtre africain. On recourt également à l'emploi de nombreuses expressions d'interrogation, comme si les personnages s'amusaient à s'interroger les uns les autres, à des désordres syntaxiques ou à des particularités sémantiques, comme la création d'expressions difficiles à saisir hors contexte (*fermer l'accouchement*) ou juxtaposition des langues locales aux côtés de la langue française (comme dans *Le sida ne passera pas*, de Daniel Ndo). Quelques-unes de ces particularités peuvent se trouver aisément, par exemple, dans la pièce *Je soussigné cardiaque* (Labou Tansi, 1981), inspirée de rythmes populaires et altérant le point de vue narratif première-troisième personne:

MALLOT: Mon papa A raté
Sa Nelly, sa Nelly Ma maman
Est restée Pour Nelly Mais Nelly A raté
Son papa, son papa Ô! c'est triste
De rater un papa
NELLY: Où va mon papa?

Le théâtre populaire africain préfère donc formellement les *sketches* ou saynètes, assez compréhensibles pour un public non lettré. D'où la démarche que nous avons adoptée: nous abstenir de la création de longues œuvres dramatiques

et nous pencher sur le calme que nous fournit le travail avec de petites pièces, qui possèdent toutefois un fort potentiel didactique grâce à leur richesse sémantique et culturelle.

Dans *Le diable en bouteille*, saynète contre la consommation d'alcool chez les indigènes animé par le père Bioret (1923-2012) et qui tente d'instruire le peuple contre les vices à travers l'animalisation de l'être humain, l'expression par les gestes et par le visage, ainsi que la kinésique s'érigent en maître comme moyens d'expression privilégiés, sans pourtant rejeter le recours à la parole. La séquence *Non, non...je ne boirai pas de cet arki-là*, répétée par un chœur dès le début de la pièce, en annonce le dénouement tragique: la mort de l'individu qui a osé boire d'une bouteille de liqueur. Si l'on transfère en cours de langue cette idée, issue de la tradition dramatique africaine, le résultat peut séduire de par sa multiplicité d'adaptations. Ainsi, dans ce stade plus avancé, nous avons divisé encore une fois la classe en sous- groupes. La différence la plus évidente avec d'autres expériences francophones précédentes, c'est qu'il ne s'agit plus de sous-groupes travaillant en coopération pour la création d'une œuvre dramatique d'ensemble, mais d'apprenants s'impliquant dans une adaptation créative individualisée de la pièce francophone, en soulignant les rapports culturels et sociaux entre la pièce originale et son adaptation, rappelant au passage des textes moralisateurs du Moyen-Âge et mettant l'accent sur la présence d'éléments présents dans la source africaine (des couleurs, des masques, des statuettes, des lumières aux couleurs diversifiées, etc.). Le premier sous-groupe a choisi de recourir à un ange et à un démon comme catalyseurs de l'action:

DIABLE: Je suis un démon, je montre le mauvais chemin.

ANGE: Tu dois aller à l'école. Tu dois travailler et tu ne dois pas fumer. GARÇON: Pourquoi?

DIABLE: Tu ne dois pas aller à l'école. Tu ne dois pas travailler et tu dois fumer.

GARÇON: Oui, je vais choisir le bon chemin. Je ne vais pas fumer, je vais à l'école.

ANGE: Très bien (*Le chemin*)

À la fin de la pièce, les apprenants montrent le résultat négatif et la morale, parallèlement à la pièce africaine:

14 ans plus tard, dans la rue...

HOMME : Qui est-ce?

GARÇON : Je suis un homme pauvre parce que je n'ai pas étudié, je suis triste, ma vie est une ruine...

(Le chemin)

Un autre sous-groupe expose le problème en utilisant la chanson et la musique⁵:

DIABLE: *Tu ne veux pas travailler Tu ne veux pas déjeuner*

Tu veux seulement bien fumer Et puis tu bois.

FEDERICO: Ooooh, oui, oui.

ANGE: *Si tu ne veux pas travailler Si tu ne veux pas déjeuner*

Si tu veux seulement bien fumer Tu vas être malade

FEDERICO: Ooooh, oui, oui. Très bien. J'obéis à l'ange.

(L'ange et le diable)

D'autres extraits ajoutent le recours aux malentendus tout comme on peut l'observer dans la pièce de Daniel Ndo, *Oncle Otsama* (1974), qui a inspiré *Adoption réussie (L'Oniricon)* à un autre sous-groupe:

SOPHIE: Merci, papa.

PÈRE: Tu sais que je ne suis pas ton père.

SOPHIE: Je le sais, mais tu ne sais pas que je le sais.

MÈRE: Ma chère fille adoptée...

sans compter l'importance que l'on doit accorder au repérage de la réalité extralinguistique (Martín Cid, 1998:13), et que l'on encourage assez souvent à travers la désignation ou allusion gestuelle à des objets ou à des actions, une ressource très employée dans le drame africain et dont l'utilisation est conseillée à nos apprenants depuis le tout début de leur processus d'apprentissage à travers la pratique théâtrale.

Conclusion

Après une longue période de tâtonnement théâtral, la tâche de présentation-identification-réutilisation de la composante culturelle des textes dramatiques francophones que l'on a entreprise en 2013 a porté ses fruits. D'abord, nos apprenants se sont retrouvés confrontés à l'idée de la Francophonie et au fait qu'une langue n'englobe pas qu'une culture. La découverte de ces situations de plurilinguisme, polyphonie et pluriculturalisme présente aux étudiants d'autres contextes de réalisation de la langue française. De même, la forme choisie, le théâtre, s'avère être extrêmement motivante et favorable pour la compréhension et l'expression orales chez l'élève. Ces aspects contribuent au développement des compétences langagières, culturelles et artistiques tel que le suggère le Conseil de l'Europe (2001).

La distribution des tâches et la division en sous-groupes a favorisé l'inclusion des élèves les moins doués dans un projet général de classe, et les capacités hétérogènes

de chaque élève ont été reconduites dans le but de les faire participer à un projet communicatif réussi où chacun a son rôle particulier et déterminant. Outre la considération du processus de création et de mise en scène de la pièce, les divers outils d'évaluation mis en place, parmi lesquels les enquêtes ou entretiens, les épreuves orales diverses et les comptes rendus, ont prouvé l'opportunité de l'utilisation du théâtre dans la classe de français langue étrangère. Les grilles spécialement conçues pour l'évaluation des compétences, dont la compétence culturelle qui nous occupe, ont fourni d'excellents résultats en montrant une amélioration générale des capacités communicatives orales comme écrites, ainsi qu'une intégration appropriée de l'élément culturel. Le taux de réussite, qui s'est montré variable voire négatif pendant les années précédentes où aucune exploration de l'élément culturel n'était envisagée, atteint désormais entre 90% et 100%.

Toutes ces données relatives aux procédés aussi bien qu'aux acquis ont été articulés au sein des programmes didactiques préliminaires et des comptes rendus de fin d'année scolaire, en espérant que cette démarche sera suivie ou au moins considérée par d'autres enseignants de la matière. Cela n'est pas trop aisé, compte tenu de l'énorme travail qu'une telle expérience de recherche-action comporte dans le cadre de l'éducation secondaire, où peu de place est réservée à l'étude et à l'innovation.

Bibliographie

- Ambassa Betoko, M.T. 2010. *Le théâtre populaire francophone au Cameroun (1970-2003). Langage- société-imaginaire*. Paris: L'Harmattan.
- Aronson, E., Patnoe, S. 2011. *Cooperation in the classroom: the jigsaw method*. London: Pinter & Martin, Ltd.
- Boggino, N., Rosekrans, K. 2007. *Investigación-acción. Reflexión crítica sobre la práctica educativa*. Sevilla: Homo Sapiens.
- Cenoz Iragui, J. 2004. « El concepto de competencia comunicativa ». *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera*, n°19, p. 449-465.
- Chalaye, S. 2001. *L'afrique noire et son théâtre au tournant du XX^e siècle*. Rennes: P.U.R.
- Doho, G. 2006. *People theater and grassroots empowerment in Cameroon*. Yaoundé: Africa Wordpress.
- Elliott, J. 2010. *La investigación-acción en educación*. Madrid : Morata.
- Gérard, A. 1981. *African language literatures*. Washington: Three continents Press.
- Kesteloot, L. 2009. *Historia de la literatura negroafricana. Una visión panorámica desde la francofonía*. Barcelona: Elcobre Ediciones.
- Labou Tansi, S. 1981. *Je soussigné cardiaque*. Paris: Monde Noir-Hatier International.
- Labou Tansi, S. 1987. *Moi, veuve de l'empire*. Paris. Actualité théâtrale-L'avant-scène Théâtre.
- Lee, W.R. 1979. *Language Teaching Games and Contests*, Oxford: Oxford University Press.
- Martín Cid, M. 1998. *Sintaxis funcional básica del español. Estratos, propiedades y operaciones*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

Palomo Ruano, F. 2016. *El teatro y sus aplicaciones didácticas en la enseñanza del FLE. Claves pedagógicas, sociales y lingüísticas. Balance de una experiencia llevada a cabo en Educación Secundaria*. Tesis doctoral, Universidad de Granada.

[En ligne] : <https://hera.ugr.es/tesisugr/26392707.pdf> [consulté le 11 mai 2017].

Poyatos, F. 1994. *La Comunicación no verbal II: paralenguaje, kinésica e interacción*. Madrid: Istmo.

Toubiana, D. 2010. *Traversées de la subversion. Les dramaturgies d'expression française*. Paris: L'Harmattan.

Traore, K. D. 2008. *Dramaturgies d'Afrique Noire francophone, dramaturgies des identités en devenir*. Paris: Le Manuscrit.

Ubersfeld, A. 1981. *L'École du spectateur (Lire le théâtre II)*. Paris: Éditions sociales.

Urrutia, A. J. 1985. *Semió(p)tica, sobre el sentido de lo visible*. Valencia: Fundación Instituto Shakespeare de Radio y Televisión.

Notes

1. La plupart des ouvrages cités au cours de cet article se trouvent dans les annexes de la thèse de l'auteur Palomo Ruano, F. 2016. *El teatro y sus aplicaciones didácticas en la enseñanza del FLE. Claves pedagógicas, sociales y lingüísticas. Balance de una experiencia llevada a cabo en Educación Secundaria*. p. 557-577. [En ligne] : <https://hera.ugr.es/tesisugr/26392707.pdf> [consulté et vérifié le 11 mai 2017].

2. (...) *la concepción de lo verosímil es de origen cultural. A diferente cultura, diferente concepción. Los hábitos socio-culturales limitan las posibilidades de realización (de hacerse algo real)*.

3. *Culturalidad*. Mot doué d'un sens plus étendu chez Poyatos (1994).

4. Ou « portion analysable d'une culture » d'après Poyatos (1994).

5. Adaptation de *Sympathique* (1997), de Pink Martini.



GERFLINT

ISSN 1961-9359

ISSN en ligne 2260-6513

L'atelier théâtral en classe de français dans l'enseignement secondaire espagnol

Emma Bahillo Sphonix-Rust

Université de Valladolid, Espagne
profemmafr@gmail.com

Reçu le 29-11-2016 / Évalué le 15-02-2017 / Accepté le 17-05-2017

Résumé

Lors de nos séances d'enseignement/apprentissage de Français Langue Étrangère, nous avons constaté qu'il existe chez nos apprenants des difficultés pour s'exprimer à l'oral, et ce pour plusieurs raisons, parmi lesquelles on peut citer le manque d'heures consacrées à l'enseignement de la deuxième langue étrangère dans le système éducatif espagnol, ou ce que l'on peut appeler la peur du *bien dire*. Pour combler cette lacune, nous proposons l'organisation d'un atelier théâtre. Dans cet article nous dressons le bilan de cette expérience pédagogique et nous proposons des pistes didactiques pour intégrer un nouvel outil en classe de français.

Mots-clés : théâtre, FLE, projet pédagogique

El taller de teatro dentro del aula de francés en el sistema educativo español

Resumen

Durante nuestras sesiones de enseñanza/aprendizaje de francés como lengua extranjera, hemos observado que los alumnos tienen serias dificultades para desarrollar la destreza oral. Esto se debe a varias razones, entre ellas podemos citar la carencia de horas dedicadas a la segunda lengua extranjera en el sistema educativo español, pero también la inhibición. Con el fin de superar estos obstáculos, nos hemos propuesto la organización de un taller de teatro. En este artículo presentamos esta experiencia pedagógica y proponemos ideas para integrar esta nueva herramienta en la clase de francés.

Palabras clave: teatro, Francés lengua extranjera, proyecto pedagógico

The theater workshop in French classes in Spanish secondary education

Abstract

During our teaching / learning sessions in French as a foreign language, we have observed that students have serious difficulties in developing oral dexterity. This is due to several reasons, among them we can mention the lack of hours dedicated to

the second foreign language in the Spanish educational system, but also inhibition. In order to overcome these obstacles, we have proposed the organization of a theater workshop. In this article we present this pedagogical experience and propose some ideas to integrate this new tool into French classes.

Keywords: theater, French as a foreign language, pedagogical project

Le théâtre: un outil pédagogique

Intégrer le théâtre dans l'enseignement des langues étrangères connaît depuis les années 80 un véritable engouement. Et c'est qu'il apparaît comme une ressource très enrichissante dont l'importance a déjà été soulignée :

Le théâtre dans la classe FLE offre les avantages classiques du théâtre en langue maternelle: apprentissage et mémorisation d'un texte, travail de l'élocution, de la diction, de la prononciation, expression de sentiments ou d'états par le corps et par le jeu de la relation, expérience de la scène et du public, expérience du groupe et écoute des partenaires, approche de la problématique acteur/personnage, être/paraître, masque/rôle. (Cuq, 2003 : 237).

Par la suite, nous allons nous arrêter sur ses intérêts en tant que ressource pédagogique, ainsi que sur les raisons qui nous ont poussée à l'utiliser en classe de français. Nous décrirons ensuite la mise en place d'une expérience pédagogique d'un atelier théâtral menée dans un lycée espagnol¹. Notre volonté est d'esquisser des pistes didactiques de l'enseignement du Français Langue Étrangère à travers la pratique théâtrale, notamment pour des adolescents apprenant le français en contexte scolaire.

Aujourd'hui, l'une des priorités de l'enseignement des langues étrangères est que l'apprenant sache les utiliser, en d'autres mots, qu'il développe la compétence de communication de la langue qu'il est en train d'apprendre. Aucun doute sur le fait que le théâtre peut contribuer à l'acquisition de cette compétence de communication. Car l'approche théâtrale mobilise toutes les compétences indispensables à l'apprenant dans son apprentissage de la langue étrangère, à l'exception de la production écrite.

En faisant appel au théâtre en classe de français, nous sommes en train de construire, « des situations de communication -certes fictives- mais qui permettent un réel échange langagier et humain » (Payet, 2010 :14). Le cours de français est donc ancré dans le *réel*.

Il est un élément du théâtre qui semble fort intéressant : il propose une communication dite *globale*. Il permet également d'intégrer la dimension non-verbale

de la communication. En effet, « les études sur la PNL (Programmation Neuro Linguistique) ont dévoilé comment notre corps véhicule des informations au-delà de notre volonté. La posture, la démarche, la position du regard émettent un grand nombre d'informations sur le communicant » (Payet, 2010 :17). C'est de cette manière que les activités théâtrales conduisent « à une prise de conscience sur notre façon de communiquer » (Payet, 2010 :17) ainsi qu'à l'existence de « la dimension corporelle de l'oralité » (Joinnault, 2013 :57). En ce sens, Dominique Lambert propose une définition de l'atelier théâtre :

Un atelier théâtre peut également être comparé à un laboratoire. On expérimente, on procède par essais et erreurs, on découvre. On y apprend des techniques théâtrales. Puisque l'atelier envisagé ici approche le théâtre à partir des composantes physiques du jeu d'acteur, le laboratoire passe à la loupe les différents paramètres externes de la communication non verbale : corps, espace, regard, présence, bref la dimension physique du jeu (Lambert, 2010 :14).

Ainsi l'apprenant prend-il conscience de l'existence d'éléments kinésiques et proxémiques qui ont une grande importance lorsqu'on apprend une langue étrangère, car ils sont connotés culturellement et peuvent conduire à des malentendus, voire des mésententes. L'apprenant est donc engagé dans son intégralité. Corps, voix, langage : tout est utilisé. Les apprenants sont invités « à prendre le risque de s'exprimer et à se construire comme sujet parlant, pensant et autonome » (Page, 2001 :11).

Si avec le théâtre on propose un échange de communication dit *réel*, il en est de même pour la langue. Comme n'importe quel texte littéraire d'ailleurs, la langue y est abordée dans sa *totalité*. Souvent, l'apprenant est habitué à apprendre les contenus linguistiques de façon isolée ; lors d'une séance d'enseignement, c'est un point grammatical qui est ciblé, et dans une autre le lexique correspondant à un sujet précis. En l'occurrence, ce sera une occasion pour lui de rencontrer, par exemple, différentes structures syntaxiques.

Utiliser le théâtre, c'est aussi apporter une dimension culturelle à notre cours, puisqu'il permet de « faire découvrir une culture à travers l'étude de textes de théâtre francophone, de mettre en scène et donc de jouer des personnages insérés dans des univers francophones » (Cuq, 2003 :237).

Un atout de son rôle pédagogique est son rapport avec l'apprentissage de l'oral. Pour un enseignant, stimuler la parole d'un apprenant est une tâche épineuse, car il existe chez lui une insécurité linguistique provoquant un blocage psychologique. La peur du *bien dire* conduit au silence. Le théâtre apparaît comme une ressource très utile à cet égard. Comme le fait remarquer Anna Corral Fullà, la répétition des

dialogues d'une pièce de théâtre, c'est-à-dire une reprise non naturelle, peut aider l'apprenant à développer en langue étrangère la naturalité et spontanéité propres à la langue orale (2013 :120). C'est ainsi que cet outil permet de s'accoutumer aux dimensions phonétiques, mais aussi prosodiques de la parole :

Il s'agit donc au cours du jeu dramatique d'appivoiser le verbe et la parole qui apportent la liberté de conquérir le droit de s'exprimer. Prendre la parole est parfois difficile pour certains enfants mais quel plaisir de communiquer des sentiments, des émotions, des opinions, de rapporter des expériences et d'obtenir une grande qualité d'écoute ! (Zucchet, 2000 :22-23).

Et c'est que « les tâches qui favorisent la prise de risque et la confiance en soi développent parallèlement l'apprentissage d'une langue » (Aden, 2009 :175).

La motivation est un autre élément important dans n'importe quel apprentissage, essentiel lorsque nous nous adressons à un public adolescent. De même qu'un voyage scolaire en France, le théâtre renvoie à l'utilité de la langue étrangère. Il permet d'ancrer la langue française dans la réalité, et de la rendre ainsi vivante. Il est fréquent d'observer chez nos adolescents l'expression d'une idée préconçue : pour eux, la langue qu'ils sont en train d'apprendre est une entité abstraite, et non pas une langue parlée par des millions de personnes dans le monde.

L'aspect ludique du théâtre joue un rôle essentiel dans la motivation des apprenants, mais aussi dans leur apprentissage dont il fait partie, tel qu'il a été démontré par Vygotski. À cet égard, Daniel Pennac affirme dans *Chagrin d'école* : « Le jeu est la respiration de l'effort, l'autre battement du cœur, il ne nuit pas au sérieux de l'apprentissage. Il en est le contrepoint. Et puis jouer avec la matière, c'est encore nous entraîner à la maîtriser » (2007 : 52).

À l'atelier théâtre, l'apprenant développe un certain nombre de stratégies nécessaires pour apprendre une langue étrangère. Pour ce contexte Michèle Pendants en a décrit trois : d'abord les stratégies sociales qui « regroupent toutes les activités et initiatives de l'apprenant pour pratiquer la LE » (Pendants, 1998 :25). Lors de ces activités, celui-ci est amené à cultiver l'entre-aide et l'empathie pour la réussite du projet. Puis les stratégies d'apprentissage et enfin celles de production. Pour ce qui est des stratégies d'apprentissage développées dans la pratique théâtrale, il faut recenser les techniques de mémorisation, dans la mesure où l'apprenant doit apprendre, non seulement son texte mais aussi celui des autres.

De cette expérience naît une nouvelle relation pédagogique ; elle est désaxée. En effet, *le sujet du savoir s'efface* au profit d'une multiplicité de subjectivités, chacune d'elles ayant un rôle spécifique. D'ailleurs, « il semble [...] nécessaire que

le sujet parlant ses nouvelles paroles de l'entre-deux des langues et des cultures soit considéré par l'enseignant comme sujet Acteur, sujet rationnel et créatif, en voie de déconstruction-reconstruction par les divers liens langagiers et culturels auxquels il se confronte et qui le font renaître » (Pierra, 2013 :54).

Dans un atelier théâtre l'enseignant assume, certes, un rôle différent que celui des cours ordinaires. Le nouveau rôle reste, toutefois, essentiel à la réussite du projet. Le succès dépend de son attitude : il ne peut pas être trop sévère et rigoureux, mais plutôt intervenir en tant que guide et surtout encourager les apprenants. Son rôle peut être envisagé à trois niveaux : la préparation (*savoir*), la conduite de l'atelier (*savoir-faire*) puis la relation avec le groupe et chacun des participants (*savoir-être*) (Landier et Barret, 1991 :124).

Ce n'est pas pour autant qu'il ne doive pas rester strict puisque c'est à lui d'établir les règles. Comme le remarque Grosjean « les règles mettent tout le monde à égalité, permettent de structurer le groupe et le protègent de la manipulation. Elles sécurisent les individus. Elles leur donnent les limites. Elles leur indiquent des devoirs et leur donnent des droits » (Grosjean, 2009 : 31-32).

Toutefois, il faut préciser que l'apprenant peut adopter un rôle autre que celui d'acteur : il peut être spectateur. Adrien Payet en rajoute un troisième : critique (Payet, 2010 : 129). C'est ainsi qu'on peut développer l'esprit critique des apprenants, tout en insistant à le faire d'une manière respectueuse (*cf* contrat négocié). Outre le rôle d'acteur ou spectateur, les apprenants seront amenés à en assurer d'autres comme celui de scénographes qui s'occupent des décors et des costumes.

Le théâtre place d'emblée l'apprenant dans l'*agir*. En effet, « le discours théâtral se distingue du discours littéraire par sa force performative, son pouvoir d'accomplir symboliquement une action. Par convention implicite au théâtre, *dire, c'est faire* (Pavis, 1996 :97). C'est ainsi que nous nous situons dans la perspective actionnelle prônée par le CECR où l'apprenant est considéré comme un acteur social. De ce fait, la classe apparaît comme une micro société. Enfin, pour mettre en place la perspective actionnelle, il faut faire appel à la pédagogie du projet, de faire ensemble.

Mise en place de l'atelier théâtre

L'expérience didactique a lieu dans une classe de première (l'équivalent de Primero de Bachillerato dans le système éducatif espagnol) qui a choisi l'option français deuxième langue étrangère. Tous ont suivi cette option pendant l'enseignement secondaire obligatoire à raison de deux heures par semaine.

Organiser une expérience théâtrale dans un cadre institutionnel normatif n'est pas une tâche aisée, dans la mesure où il s'agit d'une pédagogie innovante échappant à l'enseignement traditionnel des langues. La réussite de ce genre de projets demande un investissement de tous les participants puisqu'il s'agit d'un travail rigoureux et graduel. Pour cette raison, un *contrat didactique* a été proposé aux apprenants. Si l'on considère la classe comme une petite société, cette activité « permet aux apprenants de développer leurs compétences tant linguistiques que pragmatiques et sociolinguistiques » (Rosen, Reinhardt, 2010 : 26).

Pour cette expérience, nous avons utilisé le contrat proposé par Évelyne Rosen et Claus Reinhardt (Rosen, Reinhardt, 2010 : 26) puisqu'il correspond à nos attentes:

1. Je participe activement aux activités du groupe.
2. J'accepte l'opinion de l'autre (même si je suis d'un avis différent).
3. Je prends au sérieux les membres du groupe et je ne me moque pas d'eux.
4. Je critique seulement les contenus ou les comportements, pas l'autre en tant que personne.
5. J'écoute attentivement les autres.
6. Je ne coupe pas la parole aux autres.
7. Je coopère dans la résolution des problèmes pour que le groupe atteigne son but.
8. Je fais attention à ce que le groupe se concentre sur la consigne.
9. C'est le groupe qui est responsable de la réussite du travail.
10. Je ne perturbe pas les autres groupes en parlant fort.

Au début de la première séance, nous proposons une activité brise-glace intitulée *Playback amoureux* (Pierre, Treffandier, 2012 :64) qui permet d'associer théâtre et musique, tous deux possédant une grande richesse pédagogique. À partir de chansons chantées par un duo -*La déclaration d'amour* de Vanessa Paradis et Mathieu Chedid-, les apprenants/comédiens doivent apprendre les paroles, puis les parodier devant le reste du groupe, c'est-à-dire les interpréter en essayant de transmettre les émotions qui s'en dégagent.

Après ce réchauffement, il faut prendre la première décision : choisir la pièce à jouer. Jouer une pièce *in extenso* s'est avéré impossible dans notre contexte ; cela nous obligerait à contourner un bon nombre de problèmes, tels que l'apprentissage d'un texte excessivement long, car cela découragerait les élèves avant même que l'expérience ne commence, ou encore la répartition des rôles. Nous avons suivi les précieux conseils d'Adrien Payet concernant le choix de la pièce. Elle doit correspondre au niveau des élèves, avoir une durée abordable pour eux et des rôles équilibrés. En effet, une pièce complexe, trop longue et avec un rôle prépondérant

vouerait à coup sûr notre projet à l'échec. Pour la mise en scène, nous avons donc retenu trois petites pièces qui s'adaptent à nos exigences. *Au restaurant*, *Au bureau de poste* et *Un billet pour Marseille (Atelier théâtre, Heinemann)*. Il s'agit de textes fort intéressants pour le public ciblé. En effet, ces dialogues relèvent de situations de communication -un restaurant, un bureau de poste et une gare SNCF- que les apprenants auront sûrement l'occasion de vivre dans le futur. Ils rejoignent, de plus, les situations de communication jouées, expérimentées et validées dans l'Approche Communicative². Ainsi se rapproche-t-on de l'ancrage dans la réalité citée plus haut. Ces dialogues possèdent également un atout supplémentaire : nous rencontrons des touches d'humour provoquées par des scènes loufoques :

Au bureau de poste

[...]

Elle va jusqu'au guichet

Employé : Alors, je peux vous aider ?

Cliente : Je peux envoyer un colis au Gabon ?

Employé : Oui, bien sûr.

Cliente : Bien. Je voudrais envoyer ceci à ma fille.

La cliente sort son gros colis de son sac. Il a la forme d'un poisson.

Employé : C'est quoi, ça ? (Il lit l'étiquette sur le colis) « Contenu : une cafetière »
Une cafetière ?

Cliente : Oui.

Employé : Ça n'a pas la forme d'une cafetière ?

Cliente : Ah non ?

Employé : Non.

L'employé heurte le colis sur le comptoir.

Cliente : Faites attention !

Employé : Et ça ne fait pas le bruit d'une cafetière. Et... (***Reniflant le colis***)... ça n'a pas l'odeur d'une cafetière. Ça sent le poisson.

Cliente : D'accord, d'accord. C'est un poisson.

Employé : Eh bien, je regrette, mais vous ne pouvez pas envoyer de poisson par la poste.

Cliente : Et pourquoi pas ?

Employé : Écoutez, c'est écrit dans le règlement : « Il est interdit d'envoyer de la nourriture par la poste. »

Cliente : (***Lisant le règlement***) Il est interdit d'envoyer de la nourriture par la poste. De la nourriture ?! Ce n'est pas de la nourriture ! C'est Napoléon !

Employé : Napoléon ?

Avant le travail individuel d'apprentissage du texte, il est indispensable d'en réaliser une analyse scrupuleuse pour dénicher les incertitudes et hésitations des apprenants/comédiens. Comme il n'y a pas de théâtre sans spectateurs, cet atelier conclut avec la représentation du spectacle devant les autres élèves du lycée. Il s'agit là d'une composante importante du projet qui contribue à la motivation des apprenants, mais aussi au résultat de l'expérience, puisqu'ils vont d'emblée la saisir comme une activité sérieuse.

Le temps est venu de dresser un bilan, pédagogique cette fois. Pour établir les résultats de cette expérience, mesurer les résultats et les progrès de nos apprenants avec elle, nous avons fait le choix de l'auto-évaluation puisqu'elle oblige les élèves à réfléchir sur leur processus d'apprentissage. Celle-ci se fait à la fin de la représentation. À titre d'exemple, nous transcrivons les questions portant sur la communication (voix, débit, fluidité, prononciation... etc.) qui concernent tout particulièrement notre étude.

Lors de la représentation...			
COMMUNICATION			
As-tu parlé assez fort pour que tout le public t'entende?	1	2	3
As-tu respecté le débit du texte ou parlais-tu trop rapidement?	1	2	3
Est-ce que le texte était débité de façon monotone ou mettais-tu de l'intonation dans la voix?	1	2	3
As-tu réussi à prononcer correctement ton texte ?	1	2	3
MÉMORISATION			
As-tu eu des trous de mémoire ?	1	2	3
Est-ce que tu avais bien appris ton texte ?	1	2	3
Connaisais-tu le texte de tes partenaires ?	1	2	3
Écris. Quelles sont les difficultés que tu as rencontrées pour apprendre ton texte ?		

La mise en œuvre de l'atelier de théâtre nous offre des résultats prometteurs. En effet, les apprenants participant à l'atelier ont jugé comme très positive l'expérience mise en route dans leur établissement. Du point de vue communicatif, ils ont constaté de nets progrès, d'abord dans la façon d'appréhender la prononciation. Pour eux, il s'agit d'un des aspects les plus épineux dans l'apprentissage du français. La mémorisation d'un texte théâtral s'est avéré être un moyen efficace pour améliorer les techniques de production orale. Grâce à elle, ils sont parvenus à gagner de l'assurance pour construire un discours clair et correct. En fin de projet, ils ont réalisé que le théâtre leur avait permis de se donner suffisamment de ressources pour faire face avec davantage d'habileté à une production orale spontanée. Et le succès du projet est en grande partie dû à la motivation, car tous les apprenants y prenant part ont reconnu leur enthousiasme, celui-ci est accru par le spectacle final devant les autres élèves de l'établissement.

Cette expérience nous a permis d'atteindre l'un des objectifs essentiels que nous nous étions fixé lors de sa création : supprimer les obstacles qui empêchaient nos élèves de s'exprimer à l'oral. Pour eux, la scène est devenue un espace de motivation et d'épanouissement. Et le théâtre un milieu favorable pour enrichir leur apprentissage de la langue française.

Que peut-on conclure de cette expérience pédagogique ? Les recherches de ces dernières années concernant le théâtre et son rapport à l'éducation ont reconnu l'efficacité de ces démarches en tant qu'outil pédagogique. Son emploi dans une sphère concrète de l'enseignement, celui des langues étrangères, nous a permis de le corroborer. Le théâtre s'est avéré être très efficace, dans la mesure où il apporte des avantages éducatifs sur plusieurs niveaux de l'apprentissage d'une langue étrangère. Introduire le théâtre dans une classe de Français Langue Étrangère en milieu scolaire permet de développer, certes, la compétence communicative, notamment tout ce qui relève de la production orale : prononciation, intonation et spontanéité. Ainsi apparaît-il comme un moyen de perdre cette insécurité langagière que ressentent les apprenants lorsqu'ils sont amenés à s'exprimer en langue étrangère.

Un élément essentiel dont dépend le succès d'un apprentissage quelconque est, sans aucun doute, la motivation. Et le théâtre apporte un aspect ludique entraînant l'apprenant dans l'engouement de la langue, notamment à travers la tâche finale du projet qui les initie au spectacle vivant. Un dernier atout de exploitation pédagogique du théâtre réside dans la jonction de l'apprentissage linguistique à l'interculturel.

Les résultats obtenus avec l'accomplissement de ce projet nous amène à encourager les enseignants de langues étrangères à se servir de cet outil, notamment lorsque le public visé est l'adolescent, public exigeant s'il en est.

Bibliographie

Aden, J. 2009. « La créativité artistique à l'école : refonder l'acte d'apprendre ». *Synergies Europe*, n°4, p. 173-180. [En ligne]: <https://gerflint.fr/Base/Europe4/aden.pdf> [Consulté le 29 novembre 2016].

Corral Fullà, A. 2013. « El teatro en la enseñanza de lenguas extranjeras. La dramatización como modelo y acción ». *Didáctica. Lengua y Literatura*, vol. 25, p. 117-134.

Cuq, J.-P. (dir.) 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Asdifle, Paris : Clé International.

Grosjean, B. 2009. *Dramaturgies de l'atelier théâtre. De la mise en jeu à la représentation*. Carnières-Morlanwez : Lansman Éditeur.

Joinnault, B. 2013. « De l'intérêt de certaines leçons de Dogon et des travaux de l'anthropologie théâtrale dans la pédagogie des pratiques de l'oral en français ». *Didactique du Français Langue Etrangère par la pratique théâtrale*, Chambéry : Université de Savoie, p. 57-66.

- Lambert, D. 2010. *Le théâtre, un jeu d'enfants ? Une approche corporelle du théâtre à l'école*. Carnières-Morlanwez : Lansman Éditeur.
- Martinková, K. 2013. *Les ateliers de théâtre dans l'enseignement du français*. Masarykova Univerzita. [En ligne]: <https://es.slideshare.net/lnajap/dp-martinkova-23962695>. [Consulté le 29 novembre 2016].
- Page, C. 2001. *Éduquer par le dramatique : pratique théâtrale et éducation*. Issy-les-Moulineaux : ESF Éditeur.
- Pavis, P. 1996. *Dictionnaire du théâtre*. Paris : Dunod.
- Payet, A. 2010. *Activités théâtrales et classe de langue*. Coll. Techniques et pratiques de classe. Paris : Clé International.
- Pendanx, M. 1998. *Les activités d'apprentissage en classe de langue*. Paris : Hachette.
- Pennac, D. 2007. *Chagrin d'école*. Paris : Gallimard.
- Pierra, G. 2013. « Quelle pratique théâtrale en Français Langue Étrangère ? Le corps et la voix en action dans les textes ». *Didactique du Français Langue Etrangère par la pratique théâtrale*, Chambéry : Université de Savoie, p. 47-55.
- Pierre, M., Treffandier, F. 2012. *Jeux de théâtre*. Grenoble: PUG.
- Rosen, É., Reinhardt, C. 2010. *Le point sur le cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Clé International.
- Zucchet, F. 2000. *Osez le théâtre*, Grenoble, CRDP Académie de Grenoble.

Notes

1. Cette expérience fait partie du projet d'innovation pédagogique OBSERVA_ACCIÓN du Centro de Formación de Profesores en Idiomas de la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León. Je tiens à remercier Maria Eugenia Gómez Clavero.
2. Voir, par exemple, la méthodologie et les *situations de communication* de la méthode *Archipel 1* et 2 du CREDIF, Janine Courtillon et Sabine Raillard, Paris : Didier, 1982.



ISSN 1961-9359

ISSN en ligne 2260-6513

Création théâtrale bilingue pour l'émergence de la langue d'héritage à l'adolescence

Maria Pavlovskaya

Université Paris-Est-Créteil, France
pavlovskaya-0.5@mail.ru

Reçu le 29-11-2016 / Évalué le 11-02-2017 / Accepté le 30-05-2017

Résumé

En s'appuyant sur les principes de la méthode de Constantin Stanislavski, cet article propose des hypothèses sur les effets de la création théâtrale sur le développement linguistique et psychologique des adolescents héritiers des langues de leurs parents migrants. Il expose également des pistes de réflexion sur les objectifs d'une pédagogie langagière adaptée à ce contexte particulièrement complexe et hétérogène.

Mots-clés : bilinguisme familial, adolescents bilingues, pédagogie théâtrale, pédagogie des langues

Creación teatral bilingüe para hacer emerger la lengua de herencia en la adolescencia

Resumen

Basándose en los principios del método de Constantin Stanislavski, este artículo plantea ciertas hipótesis sobre los efectos de la creación teatral en el desarrollo lingüístico y psicológico de adolescentes herederos de lenguas y de sus padres migrantes. Expone también pistas de reflexión sobre los objetivos de una pedagogía del lenguaje adaptada a este contexto especialmente complejo y heterogéneo.

Palabras clave : bilingüismo familiar, adolescentes bilingües, pedagogía teatral, pedagogía de las lenguas

Bilingual drama creation for the emergence of inherited language in adolescence

Abstract

Drawing on principles from Stanislavski's method, this article develops hypothesis about the effects of drama creation on the language and psychological development of adolescents who inherited their languages from their migrant parents. It also interrogates the purposes of language pedagogy adapted to this particularly complex and heterogeneous context.

Keywords: family bilingualism, bilingual adolescents, theatre pedagogy, language pedagogy

Bilinguisme naturel : ancrage des langues dans le vécu

En 2015, alors que je participais à une séance de l'atelier de bilinguisme organisé par l'association *Café bilingue* à Nantes, j'ai entendu une mère d'enfants bilingues dire que la langue maternelle qu'elle transmettait à son enfant n'était pas un bagage qu'il devait porter à tout prix à travers toute sa vie, mais un cadeau qu'elle lui faisait sans rien demander en échange. En œuvrant dans le domaine du bilinguisme, je reviens de plus en plus souvent à cette métaphore du cadeau d'un (des) parent(s) étranger(s) et me demande si, parmi nous, il y a beaucoup de parents d'enfants bilingues qui perçoivent la transmission de cette manière ? En outre, *la transmission*, est-ce un bon terme pour décrire ce mouvement intergénérationnel et interculturel de la *langue d'héritage*. J'utiliserai ici la traduction française du terme *heritage language* (Rothman 2009) qui désigne la langue d'origine d'un (ou des) parent(s) migrant(s). Ainsi, je me focaliserai sur le bilinguisme de type langue d'héritage-langue de société : il s'agira des adolescents qui d'un côté parlent la langue d'héritage avec l'un (des) parent(s) migrant(s) et de l'autre utilisent la langue de société à l'école et dans d'autres endroits où ils se confrontent à la société d'accueil.

En effet, lorsque l'on parle du phénomène de la langue, il ne s'agit pas seulement d'un mécanisme composable et décomposable constitué de symboles, il ne s'agit pas non plus d'un simple moyen de communication qui nous permet de transmettre un certain nombre d'informations. La communication est multicanale (Kerbrat-Orecchioni, 1997), c'est-à-dire qu'elle active à la fois nos sens, l'ensemble de nos gestes et mouvements, nos émotions et nos sentiments, nos représentations symboliques sur nous-mêmes, les autres et le monde autour de nous (Santi, 2001). Pour aller plus loin, la langue ne se construit pas en nous uniquement comme un système de signes permettant la transmission des informations, mais émerge *dans l'expérience vivante de la relation à l'autre* (Aden, 2013). Ainsi, la langue ne représente pas un code qui pourrait être transmis d'une manière unidirectionnelle : un parent transmet sa langue à son enfant. En revanche, les deux participants de cette interaction s'avèrent actifs. Francisco Varela nous propose de remplacer le terme d'acquisition du savoir par les *chemins de transformation des informations*. Suivant cette logique, nous ne pouvons pas dire que les parents transmettent leur langue d'origine aux enfants, mais plutôt qu'ils créent, d'une manière consciente ou inconsciente, des situations d'expérience vivante pour permettre à leur langue d'origine d'émerger chez leur(s) enfant(s) à travers les transformations des informations venues des parents¹. En dehors de ces situations où l'enfant suit ses propres chemins de transformation des informations dans la langue d'héritage, il transforme d'autres informations dans la langue de société. Ces deux processus ne

se déroulent pas en parallèle mais s'interpénètrent, interagissent et s'influencent constamment. Par conséquent, les langues de ces enfants ne s'additionnent pas, mais forme une *entité linguistique plurilingue indécomposable* (Grosjean, 1993; Lüdi, 2004; Deprez, 1996) ; on constate donc que les connaissances linguistiques cohabitent et changent ou se mélangent constamment. C'est pour cette raison qu'une personne bilingue peut être globalement dominante en langue de société et dominante en langue d'héritage juste pour certaines facettes de vie (Grosjean, 2015). De plus, ce rapport entre les langues peut changer à plusieurs reprises au cours de la vie, en fonction des expériences vécues.

Ekaterina Koudriavtseva définit une personne bilingue exposée à deux langues depuis le plus bas âge comme *un bilingue naturel*. Selon elle, le *bilinguisme naturel est une manière spécifique de réfléchir, de percevoir le monde et de s'auto-identifier*. Ces bilingues ont souvent du mal à dire laquelle des deux langues est pour eux la première. Les expériences vécues dans deux langues ne leur permettent pas de considérer l'une des deux comme étrangère même si elle n'est pas parfaitement maîtrisée. Dans beaucoup de cas, à l'âge de l'adolescence, la langue d'héritage est maîtrisée moins bien que celle de société. Ainsi, les parents des bilingues naturels se mettent souvent en quête du bilinguisme équilibré et formulent leur intention de développer la langue d'héritage, de la maintenir, ou au moins d'éviter son attrition. Cependant, l'ancrage de chaque langue de l'adolescent bilingue naturel dans son vécu biographique ne nous permet pas de réduire l'équilibre bilingue à l'égalité des compétences linguistiques dans deux langues.

Langue d'héritage à l'âge de l'adolescence

Lorsque l'enfant entre dans la période pubertaire, ce problème devient encore plus d'actualité. Il commence à vivre les transformations psychologiques qui l'amèneront progressivement à devenir adulte. Pendant ces quelques années, il verra son corps se transformer et essaiera de comprendre comment vivre avec. C'est le temps de *la rencontre dans son propre corps du corps de l'autre* (Rouzel, 2010), c'est le temps du *non-encore accompli* (Trocmé-Fabre, 2004) où l'adolescent apprend à vivre avec *l'inconnu* et *l'irreprésentable* (Rouzel, 2010), c'est le temps où il effectue *un voyage intérieur déstabilisant* qui remet en question *l'image parentale* (Moro, 2010). Pendant cette période, l'adolescent bilingue naturel vit un déséquilibre entre la dimension biologique (transformations corporelles, préoccupations liées à la sexualité), la dimension sociale (reconstruction des liens avec ses parents et leurs histoires langagières et migratoires), et par conséquent, la dimension linguistique (compétences linguistiques, *input* et *output* dans les deux langues). Ainsi, l'émergence de la langue d'héritage à travers les processus de transformation

des informations dans les interactions parent-enfant devient de plus en plus rare : il s'agit très souvent des interactions bilingues où le parent parle en langue d'héritage et l'enfant lui répond en langue de société. Ce refus implicite de l'enfant de parler la langue d'héritage semble renforcer la volonté des parents de développer ou au moins maintenir la communication dans cette langue².

Ainsi, le sentiment d'insuffisance et l'envie de perfectionnement du côté des parents sont confrontés aux multiples transformations physiques et psychiques menant à la remise en question de l'autorité parentale et au refus conscient ou inconscient de parler la langue d'héritage du côté des adolescents. D'où la volonté des parents de faire des efforts pour maintenir l'usage de cette langue au sein de la famille et/ou de rechercher des activités extrascolaires favorisant le développement de la langue d'héritage. Il s'agit dans beaucoup de cas d'activités menées dans un cadre associatif, ce qui implique différentes contraintes : un nombre dérisoire d'heures d'enseignement de langue, des absences fréquentes des élèves (pour des raisons de surcharge scolaire, de compétitions sportives, de journées portes ouvertes, de voyages scolaires ou d'autres événements ayant lieu sur nos temps de cours). Il s'y rajoute l'une des spécificités incontournables de ce contexte pédagogique, c'est-à-dire l'hétérogénéité des compétences communicatives des adolescents bilingues naturels dans leur langue d'héritage. Cette hétérogénéité peut être due à plusieurs facteurs. Tout d'abord, il est question de connaissance de la langue d'héritage par tous les membres de la famille mixte, c'est-à-dire qu'un adolescent venant d'une famille où les deux parents parlent la langue d'héritage à la maison aura plus d'input linguistique dans la langue d'héritage et développera des compétences communicatives plus performantes qu'un adolescent venant d'une famille où l'un des parents parle la langue d'héritage et la langue de société, l'autre parent ne parlant que la langue de société. On touche ici à la problématique de l'exclusion de l'un des parents de la communication familiale si celle-ci se déroule uniquement en langue d'héritage. La crainte de l'exclusion peut emmener les parents à la réduction de l'*input* de la langue d'héritage, ce qui pourrait ralentir le développement des compétences communicatives de leurs enfants. Parmi d'autres facteurs, nous pouvons également citer les difficultés des contacts extrafamiliaux (grands-parents, amis, professeurs, etc.) et les difficultés d'intégration du parent migrant dans la société d'accueil, etc. Ces contraintes peuvent parfois orienter les parents vers une rupture nette avec la langue « mineure » ou « rare » qui est déjà en cours de formation chez son enfant ou, au contraire, inciter son enfant à réintégrer la langue d'héritage dans la communication familiale après une période de rupture (Grosjean 2015 ; Abdelilah-Bauer 2006). Les choix de langue effectués par les parents, et par conséquent, la quantité et la qualité d'input dans chacune

des langues semblent influencer le développement linguistique et identitaire de leurs enfants (Rothman 2009). En outre, ce développement peut être influencé par l'histoire langagière des parents, le statut de la langue d'héritage dans la société d'accueil et d'autres facteurs (Hamers et Blanc 1983). Ainsi, les enseignants du cadre associatif se retrouvent confrontés à un public complexe et hétérogène à la fois au niveau linguistique et psychologique.

Quelle pédagogie langagière pour les adolescents bilingues naturels ?

Rappelons que l'enfant bilingue naturel n'apprend pas sa langue d'héritage en tant que système d'étiquettes qu'il relie à des concepts. Il apprend un langage vivant qui émerge *in situ* en transformant les informations dans la recherche d'équilibre *entre le recevoir et le donner, entre l'actualisation et la potentialisation* (Trocmé-Fabre, 2004). Il n'acquiert pas de connaissances linguistiques pré-façonnées, mais transforme les informations langagières venues de l'environnement et devient *acteur et auteur* de son langage (Trocmé-Fabre, 2004). De là vient ce fameux phénomène du parler bilingue où émergent les alternances codiques, les transpositions grammaticales et sémantiques, mais aussi la création de mots nouveaux, de formes et de grammaires nouvelles.

En analysant ce parler bilingue, nous pouvons déduire un certain nombre d'interférences et de transpositions entre la langue d'héritage et celle de société communes à tous les bilingues naturels locuteurs de telle ou telle langue. Cependant, les chemins de transformation des informations restent biographiques et donc uniques pour chaque bilingue naturel, ce qui rend le contexte pédagogique encore plus hétérogène. On peut donc s'interroger sur les objectifs que devrait viser une pédagogie langagière dans ce contexte particulièrement complexe.

Ne devrait-on pas, dans le cadre de cette pédagogie qui s'adresse aux adolescents bilingues naturels, privilégier le processus des *transformations biographiques des informations* langagières³ en passant non seulement par le verbal mais aussi par le non-verbal ?

Le théâtre, en tant qu'activité artistique qui permet la transformation de la matière langagière à travers sa propre expérience (corporelle, vocale, interactionnelle), serait probablement l'un des meilleurs outils pour la mise en place de conditions favorables au développement des compétences communicatives chez les adolescents bilingues naturels. Cependant, quelle méthode théâtrale s'avérerait être pertinente et adaptable au contexte proposé ?

Étudions de plus près la méthode de Stanislavski qui nous renvoie au fondement phénoménologique du travail d'acteur. Dans son ouvrage *La formation de l'acteur*, Stanislavski distingue deux types d'activité théâtrale : le *jeu théâtral mécanique* où l'acteur ne recourt pas à ses propres sentiments et émotions mais s'appuie sur les clichés pré-donnés (Stanislavski, 1963) et *l'art de vivre son rôle*, qui consiste à *vivre son personnage intérieurement* et ensuite à *donner de son expérience une image extérieure* (Stanislavski, 1963). Dans la version originale, Stanislavski n'utilise pas le verbe russe про-живать, où про- est un préfixe signifiant « complètement » et жить un verbe signifiant « vivre » ; il lui préfère le verbe переживать, c'est-à-dire le verbe « vivre » accompagné du préfixe пере- qui se traduit en français comme « trans -> ». Ainsi, l'acteur *trans-vit* son rôle en filtrant à travers sa propre personnalité l'ensemble des *matériaux* qu'il reçoit de l'auteur du texte et du metteur en scène, ce que Stanislavski définit comme la *matière première de base* (Stanislavski, 1963). Afin de s'initier à cette technique de filtrage, il est indispensable d'apprendre à se relier à soi en commençant par savoir *maîtriser son appareil physique et vocal* (Stanislavski, 1963). Découvrir son corps et apprendre à le maîtriser paraît être une étape importante à l'âge des transformations/pubertaires où l'adolescent rencontre quelqu'un d'autre dans son propre corps et dans sa propre voix (Rouzel, 2010). L'acteur apprend ensuite à se relier à l'environnement. Selon Stanislavski, l'art de *trans-vivre* le rôle s'appuie tout d'abord sur *les faits* : notre imagination doit pouvoir répondre aux questions *quand ? ou ? pourquoi ? comment ?* L'*existence fictive* de l'acteur doit être extrêmement précise (Stanislavski, 1963). C'est cette précision qui le pousse à une action physique ou intellectuelle naturelle. Cette action ne se produit pas dans le vide car l'acteur est entouré par les autres, il se relie enfin à eux. Il s'agit non seulement des autres avec qui il joue (les acteurs), mais aussi aux autres qui le regardent jouer (les spectateurs). C'est pour cette raison que des exercices de contact et de cohésion de groupe ainsi que des exercices de concentration permettant de *réapprendre à vivre en public* sont mis en place (Stanislavski, 1963). L'acteur se relie aux autres tout d'abord à l'aide d'une *communication intérieure directe, immédiate, sous la forme la plus pure* (Stanislavski, 1963) : cette communication amène ensuite à l'avènement de la parole.

Quel nom peut-on donner à ces ondes invisibles grâce auxquelles s'établit la communication intérieure ? Un jour ce phénomène sera étudié scientifiquement. En attendant, nous parlerons de « phénomène d'irradiation. (Stanislavski, 1963 : 242).

Pour que cette *irradiation* ait lieu, Stanislavski demande de l'acteur d'être entièrement impliqué dans ce processus de *trans-vivre*, c'est-à-dire de se donner accès à tous ses moyens d'expression. Cela signifie que la pédagogie langagière qui

se baserait sur les principes de cette méthode ne devrait pas limiter l'utilisation d'une des langues de l'adolescent bilingue naturel pour la création. Au contraire, en adoptant une *approche holistique du bilinguisme* (Grosjean, 1993; Lüdi, 2004; Deprez, 1996) ainsi que les principes du *translangager* (Aden, 2013), cette pédagogie devrait lui permettre de choisir librement son répertoire langagier : langue d'héritage, langue de société, langage du corps, mimiques, regards, etc.

Ainsi, nous retrouvons dans la méthode de Stanislavski les principes de la triple reliance (à l'environnement, à soi, à l'autre) de l'*advenir du vivant* (Trocmé-Fabre, 2004) sans lesquels nous ne pouvons pas penser le processus d'apprentissage en général, ni plus particulièrement le processus d'émergence naturelle de la langue d'héritage au sein d'une famille mixte.

Conclusion : déductions interrogatives

Pour conclure, nous pouvons supposer qu'une pédagogie langagière reposant sur cette méthode offrirait aux adolescents bilingues naturels des conditions propices à l'acte de création, les amenant à redevenir acteurs et auteurs de leurs transformations langagière comme dans leur enfance, ce qui stimulerait l'émergence naturelle de la langue d'héritage dans les interactions à but créatif et favoriserait le développement des compétences communicatives dans la langue d'héritage. Dans ce sens, cette méthode pourrait probablement répondre à la demande des parents qui cherchent à développer ces compétences à travers les activités ludiques et accessibles dans un cadre associatif.

En outre, à travers la méthode de Stanislavski, nous nous apercevons que la cohabitation harmonieuse des dimensions biologique (mon corps, ma voix, le monde autour de moi) et sociale (moi et les autres) donne naissance à la dimension linguistique. Nous pouvons donc nous demander quel impact elle peut avoir sur le déséquilibre tridimensionnel évoqué par Joseph Rouzel que l'adolescent bilingue naturel vit pendant la période des transformations/pubertaires.

Nous nous demandons également dans quelle mesure la pédagogie langagière basée sur cette méthode pourrait correspondre au contexte très hétérogène en termes de compétences communicatives dans la langue d'héritage. Serait-il possible que grâce à la liberté de choix de moyens d'expression, cette méthode permette à chaque élève de retrouver son propre chemin de transformation des informations qui l'amènerait au développement de ses compétences pas uniquement linguistiques, mais plutôt langagières ?

Cette vision de la pédagogie des langues adaptée au contexte bilingue naturel nous fait non seulement repenser les outils qu'on pourrait mettre en place pour développer les compétences communicatives dans la langue d'héritage chez les adolescents, mais nous amène également au questionnement portant sur les valeurs fondamentales de la pédagogie langagière dans le contexte bilingue naturel de nos jours. Devrait-elle finalement viser le développement de compétences identiques dans les deux langues ? Ou serait-il plus pertinent de mettre en place une pédagogie centrée sur la construction de relations harmonieuses entre les dimensions biologique et sociale, afin de faire émerger la dimension langagière et par la suite linguistique ? C'est probablement de cette manière que la pédagogie langagière théâtrale inspirée par la méthode de Stanislavski pourrait satisfaire à la fois la demande des parents, qui souhaitent éviter l'attrition de la langue d'héritage, et le besoin des adolescents bilingues naturels d'apprendre à accepter leur non-encore accompli du point de vue psychologique et langagier.

Bibliographie

- Deprez, C. 1996. Parler de soi, parler de son bilinguisme. Entretiens autobiographiques et récits de vie d'apprenants et de bilingues. In : *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n°7, p.155-180.
- Grosjean, F. 1993. Le bilinguisme et le biculturalisme: essai de définition. In : *Tranel*, n° 19, p.13-41.
- Grosjean, F. 2015. *Parler plusieurs langues*. Paris : Albin Michel.
- Kerbrat-Orecchioni, C. 1997. *Les interactions verbales*. Paris : Armand Colin.
- Lüdi, G. 2004. Pour une linguistique de la compétence du locuteur plurilingue. In : *Revue française de linguistique appliquée*, n°9 (2), p.125-135.
- Moro, M.R. 2010. *Grandir en situation transculturelle*. Bruxelles : Fabert.
- Rothman, J. 2009. Understanding the nature and outcomes of early bilingualism: Romance languages as heritage languages. In: *International Journal of Bilingualism*. n° 13, p.155-163.
- Santi, S. 2001. Le modèle MESS du comportement cognitif lors des interactions interpersonnelles : Une représentation tri-dimensionnelle de la Motricité, l'Emotionalité, la Seniorialité et la Symbolicité. In: *Oralité et Gestualité: Interactions et Comportements Multimodaux Dans La Communication*. Paris : L'Harmattan.
- Stanislavski, C. 1963. *La formation de l'acteur*. Paris : Payot.
- Trocmé-Fabre, H. 2004. *Le Langage du vivant : Une voix, une voie en sommeil ?* La Rochelle : Etre et Connaître.

Sitographie [dernière consultation le 10 novembre 2016]

- Aden, J., 2013. *Apprendre les langues par corps*.
http://www.academia.edu/3783318/Apprendre_les_langues_par_corps
- Кудрявцева, Е. Естественный билингвизм как феномен культуры.
<http://russian-school.co.uk/publications/естественный-билингвизм-как-феномен/>
- Rouzel, J. *Quand les adolescents s'expriment, qu'en fait-on? Place des adultes*.
<http://www.psychasoc.com/Textes/quand-les-adolescents-s-expriment-qu-en-fait-on-place-des-adultes>

Trocme-Fabre, H. *Né pour créer du sens avec Francisco Varela*.

<https://www.canal-u.tv/video/cerimes/>

[ne_pour_creeer_du_sens_avec_francisco_varela.12824](https://www.canal-u.tv/video/cerimes/ne_pour_creeer_du_sens_avec_francisco_varela.12824)

Notes

1. En 2015, dans le cadre de ma thèse de doctorat, j'ai proposé un sondage à 13 parents (dont 8 mères russes et 5 père français) des adolescents bilingues naturels français-russe suivant des cours de théâtre de l'atelier Théâtrouchka (au sein de l'association Russies étonNantes basée à Nantes, France) où j'exerce comme enseignante de russe auprès du jeune public bilingue. A travers les réponses des parents, on remarque que le souci de transmission de la langue d'héritage ne se réduit pas aux avantages sociaux (cela « *permet de communiquer avec sa famille en Russie* », « *il doit connaître la langue de sa mère, de ses grands-parents* », etc.) culturels (c'est *sa deuxième culture, cela permet de découvrir une autre culture* », etc.) ou autres avantages du bilinguisme. Au-delà du social, la langue d'héritage touche à la fois à l'environnement (« naturel », « chance », « vie », « destin »), à la mère et à la filiation (« *c'est ma langue natale, ma mère me parlait cette langue* ») ainsi qu'à l'identité de l'enfant (« *c'est sa langue natale, c'est une partie de sa culture personnelle* »).

2. Pour expliquer pourquoi ils voulaient que leurs enfants parlent mieux leur langue d'héritage, les parents des adolescents bilingues naturels français-russe de l'atelier Théâtrouchka ont souvent évoqué l'idée d'insuffisance de maîtrise actuelle de la langue d'héritage dû au manque de contact avec la langue et/ou manque de travail des adolescents (« je n'entends plus le russe », « mis à part les grands-parents, il ne parle pas russe, c'est insuffisant », etc.) ainsi que l'idée de perfection (« une bonne connaissance de la langue est toujours meilleure qu'une moyenne », « *il faut toujours faire tout son possible pour aller vers le mieux* », etc.). Cependant, il apparaît que les adolescents bilingues naturels n'ont pas de sentiment d'insuffisance vis-à-vis de leur connaissance de la langue d'héritage (9/13 parents pensent que le niveau de la langue d'héritage de leur(s) enfant(s) est moins élevé que celui des autres membres du groupe, tandis que 8/9 apprenants sont persuadés qu'ils parlent russe aussi bien que les autres).

3. Dans cet article, j'utilise ici le terme *transformations biographiques des informations* de Francisco Varela. Ce terme a été cité dans le film d'Hélène Trocme-Fabre *Né pour créer du sens avec Francisco Varela*.



ISSN 1961-9359

ISSN en ligne 2260-6513

Autonomie de l'apprenant en français : quel rôle pour les techniques théâtrales ?

Vasumathi Badrinathan

Université de Mumbai, Inde

vasu@vasumathi.ne

Reçu le 01-06-2017 / Évalué le 08-06-2017 / Accepté le 26-07-2017

Résumé

L'autonomie en français langue étrangère, un sujet bien galvaudé est toujours de grande pertinence. En quoi est-ce qu'un cours de français langue étrangère peut encourager un processus autonomisant par le biais des techniques théâtrales? Telle est l'interrogation de cet article qui s'appuie sur des expériences en classe de français langue étrangère en Inde au sein d'un programme universitaire de licence. Les séquences basées sur les techniques théâtrales sont étudiées, la réaction et les attitudes des apprenants sont analysées. Ces séances faisant appel aux techniques théâtrales, à l'approche ludique, l'utilisation de l'approche corporelle, se sont révélées bénéfiques sur des plans différents : augmenter la motivation, encourager l'initiative, promouvoir une dimension collaborative et aider les apprenants à réfléchir à propos de leur apprentissage en français langue étrangère.

Mots-clés : Autonomie de l'apprenant, techniques théâtrales, réflexion, apprentissage, français langue étrangère, Inde

Autonomía del aprendiz de francés: ¿Qué papel juegan las técnicas teatrales?

Resumen

La autonomía en didáctica del francés lengua extranjera, tema bastante manido, sigue siendo muy pertinente. ¿De qué modo un curso de francés lengua extranjera puede favorecer un proceso de autonomía mediante técnicas teatrales? Esta es la cuestión del presente artículo que se apoya en experiencias de clase de francés en la India en el marco de un programa universitario de licenciatura. Se estudian las secuencias de clase basadas en técnicas teatrales, se analiza la reacción y las actitudes de los aprendices. Estas sesiones que recurren a técnicas teatrales, al enfoque lúdico, a la perspectiva corporal, se han demostrado beneficiosas a diferentes niveles: aumentar la motivación, estimular la iniciativa, promover una dimensión colaborativa y ayudar a los aprendices a reflexionar sobre su propio aprendizaje del francés.

Palabras clave : Autonomía del aprendiz, técnicas teatrales, reflexión, aprendizaje, francés lengua extranjera, India

Learner autonomy in French : can drama techniques help?

Abstract

Autonomy, a much used term, is still very relevant today. How can drama techniques help create autonomy in a French as a foreign language class? While studying this question, this article leans on research conducted in an undergraduate French language class in India. The sessions based on drama activities are studied and student reaction and attitudes are analysed. These sessions that are focussed on a fun approach through drama, were beneficial on several fronts: increasing motivation, encouraging initiative, promoting collaborative learning and helping learners to reflect on their learning process.

Keywords : Learner autonomy, drama techniques, reflective approach, learning, French as a foreign language, India

Introduction

Il est bien accepté que l'autonomie est vitale dans l'apprentissage, élément qu'il est nécessaire de promouvoir. Nous savons d'expérience que les pratiques encourageant l'autonomie ne sont pas très développées dans les classes de français en Inde et les enseignants ont des difficultés à instaurer de telles approches dans les cours. Cet article montre les résultats d'un effort pédagogique qui utilisait des techniques dramatiques en classe et situait l'autonomie parmi ses objectifs principaux. L'étude se base sur des observations dans les cours de licence de FLE à Mumbai en 2014-2015. Les tâches basées sur les techniques théâtrales peuvent-elles permettre aux apprenants de devenir responsables de leur apprentissage ou les encourager à le faire? L'article cherche à savoir si et à quel point les techniques dramatiques peuvent encourager les étudiants à prendre en main leur apprentissage. En reconnaissant les bienfaits des activités théâtrales, l'article reconnaît également les difficultés et la durabilité de tels projets.

Comprendre l'autonomie

Holec (1981) avait défini l'autonomie comme la « prise en charge de l'apprentissage », définition qui est largement associée aujourd'hui à l'autonomie. De cette définition générale, on peut puiser d'autres significations. Contrairement à ce que le terme pourrait désigner de prime abord, l'autonomie ne signifie pas nécessairement le travail seul ou non dirigé, car souvent l'indépendance se construit à partir de la dépendance.

Little (1991) évoque deux types de puissances à l'intérieur de l'autonomie : l'une socioaffective et l'autre cognitive. La première sert à développer une approche

positive vers l'apprentissage et la deuxième à la capacité de réfléchir à propos du contenu de l'apprentissage. De telles capacités sont à acquérir, car l'autonomie si elle est innée, n'est pas spontanée et a besoin d'être travaillée. Comme l'explique Louis Porcher (2000) : *On ne sait pas « naturellement » en effet, qu'on est un apprenant autonome. C'est, de manière nécessaire, une attitude de regard sur soi, de maîtrise, de connaissance de soi.*

Pour arriver à cette méta compétence (Barbot, 2000) qui évoque la réflexion critique, la capacité de prise de décisions, on se trouve obligatoirement dans une certaine indépendance qui n'est pas séparée de l'action guidée. L'enseignant oriente l'apprenant vers la réflexion, la prise de risques, de décisions, et établit une approche qui « refuse l'autoritarisme, encourage l'initiative et la responsabilité dans le choix des buts et des méthodes » (Trim, 1982).

Certaines approches renforcent l'autonomie plus que d'autres. Il faudrait aussi retenir que les traditions pédagogiques en vigueur dans notre contexte en Inde, agissent en quelque sorte en frein à cette dimension. La méthode grammaire-translation est toujours active dans le milieu éducatif avec une importance forte accordée à l'apprentissage par coeur et les notes d'examen. La langue est souvent perçue comme matière à étudier, plutôt qu'outil de communication. Les objectifs d'apprentissages ne sont pas clairement définis, les cours sont très structurés, axés sur le livre au programme et l'écrit et très souvent l'anglais est le moyen d'instruction totale, laissant peu de place à la pratique de l'oral en langue cible. Les parents, la direction, et ce qui est plus intéressant, même les étudiants sont pris dans ce cycle d'un curriculum axé sur l'examen et la performance. De tels facteurs sont donc bien susceptibles de freiner l'autonomie.

Quand on évoque l'autonomie, le rôle du contexte est primordial. L'environnement d'apprentissage est caractérisé par la salle de classe, l'enseignement et les démarches pédagogiques. Le contexte est également défini par ce qui est créé par les apprenants. Les activités dramatiques permettent aux apprenants d'interagir et de communiquer entre eux. Ces activités leur donnent l'occasion de s'imaginer et de se voir comme des êtres capables de communiquer en langue cible. En même temps, ces activités leur permettent de former une communauté, où l'interaction et la négociation entre les pairs passent par le biais des activités théâtrales.

De cette compréhension de l'autonomie décrite ci-dessus, nous retenons trois éléments clé utiles dans le contexte de l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère, à savoir, l'initiative qui encourage l'action, la collaboration (qui facilite la mutualisation, les rapports harmonieux, la construction du savoir) et la réflexion qui contribue à l'apprentissage.

Des séquences théâtralisées comme outil d'apprentissage

Les bienfaits des techniques théâtrales dans l'apprentissage des langues étrangères sont bien étudiés. Les recherches indiquent que de telles approches encouragent la réflexion critique (Murillo, 2007), la confiance (Schewe et Scott, 2003), un apprentissage amélioré grâce aux émotions. (Decoursey, 2012).

Nous nous appuyons sur des expériences lancées dans le cadre d'un programme de licence de FLE en Inde. Quatorze étudiants étaient impliqués dans des activités théâtrales. Les activités étaient lancées à l'occasion de la journée de la francophonie. Parmi les événements planifiés pour cette journée, on avait choisi de représenter certains textes littéraires du programme. Trois poèmes de Jacques Prévert (*Ecole des beaux arts*, *Barbara*, *Déjeuner du Matin*), deux contes d'Alphonse Daudet (*La Chèvre de M. Seguin*, *Le Secret de Maître Cornille*) étaient les textes retenus pour la représentation. A part le macro-objectif qui était de prendre plaisir à l'apprentissage et sortir de la routine, les micro-objectifs portaient sur l'amélioration de la phonétique, le développement de la confiance, le travail en groupe et la réflexion à propos de l'apprentissage tout en se rapprochant des ressources des cours, ici, les textes littéraires. Nous distinguons trois étapes dans l'organisation des activités, à savoir, la phase préparatoire, la phase d'échauffement et la phase du déroulement. Les différentes phases s'étendaient sur sept cours avant la représentation sur scène le jour de l'événement. Une précédente expérience sur l'approche corporelle avait démontré comment ces techniques servent à débloquer la situation rigide de la classe habituelle et aide à motiver les apprenants. Dans ce présent article, nous reprenons la part de l'autonomie dans une prolongation de cet exercice théâtral.

1. La phase préparatoire

Durant cette phase de préparation qui s'étendait sur deux cours, de cinquante minutes chacun, les étudiants étaient divisés en quatre groupes de trois et un groupe de deux par l'enseignante, afin d'assurer une hétérogénéité et éviter que les amis se regroupent entre eux. Les groupes devaient choisir le document parmi les textes retenus, le ou les types d'activité basés sur le texte. Les techniques dramatiques fondées sur l'approche corporelle, la voix, les gestes, n'étaient pas nouvelles aux étudiants, car cette pédagogie était souvent intégrée dans les cours comme détente et visant surtout l'amélioration phonétique. Le point de départ était les textes du programme, afin de ne pas trop perturber le rythme habituel. Les apprenants avaient à respecter les consignes qui portaient sur la durée et sur la présentation. La durée ne devait pas dépasser dix minutes par représentation et la participation de chaque membre du groupe était obligatoire.

L'enseignante s'est donné la tâche de faciliter la théâtralisation des textes littéraires en encourageant et dirigeant une discussion collective. Les choix de mise en scène, les personnages, leurs caractéristiques, les différentes façons possibles de présenter les poèmes ou les nouvelles étaient discutés d'abord en grand groupe puis mis en commun. Des pistes émanant de telles discussions servaient à donner des idées explicites aux étudiants comme par exemple l'idée que la théâtralisation pouvait s'effectuer avec ou sans paroles, assis, debout, avec ou sans musique, etc. Des suggestions intéressantes étaient proposées pour le poème *Ecole des Beaux Arts* de Prévert - un adulte qui revit des souvenirs d'enfance, un père qui repasse en mémoire l'enfance de son fils, une voix off qui parle et les acteurs qui miment, et également un morceau de papier qui personnalise sa trajectoire !

2. La Phase d'échauffement

Dans cette prochaine étape, les étudiants avaient à parler de leur projet, expliquer leurs choix devant la classe en précisant le rôle de chaque membre du groupe. Il s'agissait de mettre en avant les détails et répondre aux questions que les autres étaient encouragés à poser. Cette étape servait à augmenter le niveau de confiance, évaluer l'avancement du travail et des améliorations à intégrer à partir de l'avis des autres. L'enseignante s'éclipsait peu à peu à partir de cette phase, laissant la place aux étudiants. Deux cours étaient réservés à la phase d'échauffement.

3. La Phase de déroulement

Trois cours étaient réservés aux répétitions avant la représentation finale. Les séquences ont révélé plusieurs types de théâtralisation à savoir, avec des dialogues inventés, dialogues pris du texte, mise en scène mimée sans parole, avec et sans costume. Ces mises en scène étaient aidées mais elles n'étaient pas dirigées par l'enseignant; les étudiants avaient eux-mêmes pris leurs décisions et fait leurs choix.

Kao et O'Neill (1998) proposent deux types d'approches pour aborder le théâtre- l'approche ouverte et l'approche fermée. L'approche fermée et contrôlée se concentre sur le texte (plus faciles avec les niveaux élémentaires) et l'approche ouverte incarne plus de flexibilité et penche davantage sur la créativité. Notre expérience se situe entre ces deux approches, où l'on part du texte pour créer. Néanmoins il convient d'insister qu'il s'agit d'une approche axée sur le processus plutôt que sur le produit (Fleming, 2006). Les représentations théâtralisées étaient moins importantes pour nous que le processus qui a guidé la préparation des activités.

Fiches de réflexion

Les quinze fiches de réflexion¹ remplies par les apprenants servaient à révéler leurs réactions à ces activités. Ces fiches encourageaient les apprenants à faire part de leurs sentiments vis-à-vis de ces activités théâtralisées, leur implication, les avantages. Les questions étaient ouvertes, laissant ainsi la place à la réflexion personnelle. Le corpus étudié se compose des observations lors des trois phases indiquées *supra* et les témoignages recueillis des fiches de réflexion.

Une autonomie émergente, en construction

Tout au long des trois phases et de la production finale, nous avons remarqué des résultats intéressants. Certains apprenants se révélaient autonomes dans l'organisation des sketch- choisir les costumes, diviser les rôles mais moins autonomes pour la représentation. Ces remarques que l'enseignante entendait lors de la phase préparatoire se sont peu à peu effacées lors des phases suivantes : *Je ne sais pas, je suivrai tes conseils, je n'ai pas d'idées, comment faire? je ne sais pas...* et ont été remplacées par la discussion concrète des idées. Lors de la phase de l'échauffement, les étudiants étaient capables de dire ce qu'ils avaient choisi, justifier leurs choix et leurs rôles personnels. Une autonomie dans l'organisation et le choix de théâtralisation des activités était évidente :

« *Je n'aime pas faire l'acteur, donc j'ai décidé de lire le texte et mes amis joueront les rôles* »

« *J'ai peur de parler, j'espère que je vais m'améliorer dans cette activité ! Je n'ai donc pas voulu parler, j'ai pensé aux costumes.* »

« *Nous avons beaucoup réfléchi au poème Barbara- comment présenter? J'ai proposé une idée que tout le monde a acceptée.* »

« *Nous avons choisi La Chèvre de Monsieur Seguin. C'est très intéressant de jouer l'animal ! Mais nous avons décidé de transformer la présentation. Au lieu de présenter l'histoire, nous présenterons des exemples de la vie pour prouver que la liberté à tout prix est dangereuse* ».

Une prise de décision était évidente dans ces paroles.

Les sessions bénéficiaient également de l'auto correction et de l'inter-correction. Par exemple, lorsqu' une étudiante posait une question, sans intonation montante, l'autre lui a demandé en imitant l'enseignante : *Tu poses une question ou tu donnes une réponse?* Par conséquent, l'amélioration en intonation se faisait rapidement. Nous avons noté que ces stratégies étaient employées et réutilisées de manière autonome par les étudiants.

L'originalité et la créativité peuvent tout aussi être attribuées entièrement aux étudiants :

- « *J'ai adoré l'innovation. On a utilisé l'écharpe, les vestes, tout ce qui était disponible en classe.* »
- « *Pour les deux personnages du Déjeuner du Matin, nous allons utiliser un chapeau et un voile, car pour nous ça symbolise quelque chose qui est caché-les relations entre le couple ne sont pas claires, c'est caché, on voit seulement une partie* »
- « *J'ai un peu peur de parler en français mais je pense que j'ai plus de confiance maintenant* »
- « *Les textes étaient là. On les a adaptés, c'était super. L'adaptation pour moi était la meilleure partie* ».

Quant à l'utilisation des textes, les étudiants étaient amenés à didactiser les ressources, le poème ou la nouvelle. Ils arrivaient à effectuer des choix de théâtralisation, à innover, développer le travail coopératif, ce qui représente un signe prometteur par rapport à une posture d'autonomie.

Place de l'autre : comprendre et collaborer

Le travail en groupe durant les trois phases a changé la dynamique de la classe et a mis en place une perspective collaborative: ensemble, on apprend mieux. Au début, les timides se laissaient dominer par les dominateurs. L'intervention de l'enseignante encourager la prise de parole à tour de rôles a donné des résultats positifs. Vers la fin des séquences dramatisées, nous avons remarqué une évolution auprès des apprenants. Les plus timides se montraient prêts à collaborer, les plus dominants à l'écoute des autres.

- « *Avant je n'aimais pas écouter les autres, mais ici j'étais obligée de prendre en compte l'avis des autres* », « *Quand il y a plusieurs idées c'est toujours bien, on apprend des autres* »
- « *Quelquefois je n'étais pas d'accord avec mon amie. Quoi faire? J'ai décidé de prendre son idée et l'utiliser de la meilleure façon possible.* »
- « *Il n'est pas facile de gérer R. Je la déteste mais j'ai trouvé comment travailler avec elle.* »

Ils semblaient avoir compris l'importance d'écouter l'autre, de s'entraider, développer la tolérance et accepter les différents points de vue ».

Le transfert de pouvoir

Les apprenants ont toujours eu l'habitude de considérer l'enseignant comme détenteur du savoir, comme chef d'orchestre. Mais dans ces séquences théâtralisées, le bâton est passé de l'enseignant à l'apprenant, ce dernier étant amené à jouer une part égale dans l'apprentissage. Les implications sont profondes car un certain transfert de pouvoir s'est effectué et l'apprenant construisait ses propres objectifs et méthodologies d'apprentissage. Pour certains, c'est la capacité de travailler en groupe, pour d'autres d'améliorer la phonétique, pour d'autres une aisance de la parole ou la confiance devant les autres à prendre la parole en langue étrangère ou encore l'innovation.

« Je voulais évoquer le poème Barbara avec beaucoup de douleur dans ma voix. Je sais que je ne suis pas très bien en ce qui concerne les intonations mais j'ai essayé. »

« J'ai compris que ma voix ne communique pas les émotions. Je souhaiterais améliorer ça. Dans la vie réelle aussi, il faut exprimer des émotions sinon on ne me comprendra pas bien. »

« En jouant le rôle de la petite fille, je voulais être très triste, mais j'ai décidé d'être indifférente- son personnage me paraît comme ça. »

Assumer ces décisions et les justifier signifie une évolution dans l'apprentissage pour un groupe qui d'habitude avait des difficultés à faire des choix et les justifier. Un autre progrès- avant l'étudiant aurait attendu que l'analyse vienne de l'enseignant, maintenant il s'agissait d'une réflexion personnelle venant de l'étudiant lui-même.

Les facteurs affectifs

Il faut reconnaître le rôle des facteurs affectifs qui ont une grande part à jouer dans l'apprentissage autonome. Les activités dramatiques ont pu offrir un élément humain, un confort dans l'apprentissage et un sentiment de bien-être. Utiliser ces techniques a permis aux apprenants de sortir de leur routine d'un côté et surtout de prendre plaisir dans l'apprentissage de l'autre. Cette dimension les aidait également à découvrir et construire leur identité en langue étrangère, leur L2 selves comme Dörnyei (2009) le décrit. *Je suis capable de m'exprimer, j'ai joué le rôle de Maître Cornille. J'ai adoré jouer le rôle de Barbara, qui marche sous la pluie pour rencontrer son amoureux, c'est très romantique, c'est très différent !* Dans la représentation de *Barbara*, le groupe avait décidé de changer la localisation de Barbara. Ce n'est plus Brest comme dans le poème original mais Bombay et la gare. *Juste marcher avec un foulard et imaginer que je suis Barbara ... j'ai adoré !*

Et je connais bien la gare, je prends le train tous les jours. Etre différent, adapter les éléments d'apprentissage à son quotidien, représente en quelque sorte cette identité en langue étrangère, cette identité d'entre-deux, entre la culture d'origine et la littérature étrangère. Un témoignage est particulièrement révélateur : J'ai été touché par le rôle de Maître Cornille. Ce vieux monsieur me fait penser à mon grand-père que j'avais récemment perdu.

Cette expérience de « se mettre dans la peau d'un autre » signifiait un mouvement entre cultures ; un mouvement s'effectue entre le texte théâtralisé et le vécu personnel qui transforme l'approche de l'apprentissage. Comme l'explique Aden (2015), passer par ces techniques théâtrales offre cet « espace sécurisé pour vivre ces expériences culturellement éloignées mais humainement proches ». On pourrait dire qu'il y a désormais une possession de la langue et de la culture étrangères, une appropriation et une évolution de l'identité de l'apprenant en tant qu'utilisateur de la langue étrangère.

Se construire son apprentissage

Utiliser les techniques dramatiques offrait une sortie de la routine quotidienne. Les objectifs de l'apprentissage du français comme langue étrangère se révélaient pour certains étudiants. Pour la question « Que tirez-vous de cette expérience? », nous avons eu ces réponses révélatrices.

« J'ai compris que l'imagination et l'innovation sont extrêmement importantes pour tout le monde. Demain dans le travail aussi, il faudrait innover. Je pensais que je ne pouvais pas innover, mais c'est faux. L'innovation n'est pas difficile, ce n'est pas quelque chose de grand. L'innovation peut être très simple aussi. »

« Pourquoi j'apprends le français? Pour communiquer avec les autres. Mon intonation et ma fluidité, sur laquelle insiste notre professeur, doit améliorer, sinon je ne serai pas contente. ».

Ainsi, chacun comprend, réfléchit et construit son apprentissage d'une façon jusque-là ignorée. Les activités et la fiche de réflexion donnaient l'occasion de se découvrir. C'était aussi l'occasion de se rendre compte qu'on avance en fonction de ce qu'on investit. Les étudiants motivés qui proposaient des idées, acceptaient de jouer, de chanter et participer activement voyaient de meilleurs bénéfices par rapport à ceux qui étaient plus limités dans leur participation. Par conséquent la construction de l'apprentissage est directement en proportion avec l'investissement de l'étudiant. Ce que certains étudiants reconnaissent bien :

« *Je crois que je n'ai pas assez participé.* »

« *'Mes amis ont travaillé activement. Si j'avais donné des idées et participé plus, j'aurais appris.* »

« *Je dois comprendre mes faiblesses, je dois comprendre ce que je veux faire et comment je dois apprendre. La professeur est très bien mais je dois faire quelque chose aussi. Les activités théâtrales m'ont aidé à réfléchir à ça.* »

« *Au début je n'étais pas vraiment intéressée. Mais après quand j'ai vu mes amis, j'ai décidé de participer activement.* »

Réaliser ces marges de manoeuvre sont également importantes dans l'apprentissage. L'idée essentielle selon laquelle l'apprentissage reste largement sous la responsabilité de l'apprenant et pas uniquement sous la responsabilité de l'enseignant semble avoir été comprise par certains enseignants.

Vers une conception élargie de l'autonomie

Deux témoignages attirent notre attention sur un point important lié à l'autonomie.

« *C'est aussi une question d'avoir la confiance et faire des décisions. Comme on fait pour les autres choses.* »

« *Il faut choisir, décider, et faire ce qu'on veut. Et il n'y a pas de problèmes. Comme choisir la banque, ouvrir un compte, décider combien d'argent mettre dans la banque- ca me fait rire !* »

Ces idées nous rappellent que l'autonomie en langue étrangère, qui représente pour beaucoup un changement paradigmatique, n'est pas dissociée d'une autonomie personnelle, une autonomie dans la vie (Benson, 2012) et de la prise en charge de la vie elle-même. Progressivement, l'apprenant se rend compte que l'apprentissage se fait au cœur des relations qui le relie à lui-même, aux autres, à son environnement d'où il puise les ressources dont il a besoin pour atteindre ses objectifs.

C'est une compétence acquise peut-être en classe mais qui est d'une utilité qui continue plus loin dans la vie. *L'un des malentendus les plus « pratiqués » dans l'enseignement-apprentissage des langues consiste à imaginer que l'autonomie viendrait tout naturellement, alors qu'elle doit s'apprendre, se construire, non pas de manière définitive comme on apprend par exemple des dates historiques, mais « tout au long de la vie »* (Dervin, Badrinathan, 2012 : 5).

Thomas et Harri-Augstein (1990) évoquent trois étapes dans l'apprentissage. La première porte sur le travail et la répétition. Dans la deuxième, il y a un détachement de la tâche pour aller vers la réflexion, mais l'attention reste toujours sur la tâche.

Dans la troisième, l'attention est focalisée entièrement vers l'apprentissage. C'est dans cette dernière étape qui s'avère la plus difficile, que le rôle de l'enseignant comme facilitateur devient important. Ce qui renforce l'idée que l'indépendance passe par la dépendance, celle-ci étant représentée par la direction de l'enseignant (Widdowson, 2013). Dans le cadre de nos activités théâtralisées, la présence de l'enseignant était largement diminuée dans la phase d'échauffement et la phase de déroulement. Les étudiants étaient responsables de ce qu'ils présentaient. Ainsi, au fur et à mesure que l'intervention de l'enseignant baissait, la responsabilité de l'étudiant montait. La fiche de réflexion devient, dans ce cadre, un outil de réflexivité et un retour en arrière de l'expérience et représente en elle-même un élément clé vers l'autonomisation. Dans l'ensemble, nous nous situons devant l'autonomie réactive (Littlewood, 1999), où les apprenants prennent une posture d'autonomie semi-dirigée par l'enseignant. A nos yeux, l'autonomie réactive convient mieux à notre contexte plutôt que l'autonomie proactive, car la progression est guidée et graduelle, sans intention de trop choquer les habitudes.

Pourtant il y aura toujours un petit pourcentage d'étudiants qui n'acceptera pas l'utilité des pratiques pédagogiques supplémentaires (Badrinathan, 2017, Fraser, 2012), notamment ceux qui sont très habitués aux tendances régulières et motivés par la seule réussite aux examens, peuvent s'avérer réticents à explorer des pistes qui s'éloignent d'une pédagogie traditionnelle de transmission, quelque soit leur efficacité car elles ne correspondent pas aux objectifs de l'examen ou à leurs cultures éducatives. C'était le cas dans cette expérience aussi avec quelques étudiants :

« *C'était très amusant. Mais on a perdu six cours pour cela.* »,

« *Je me suis amusée, beaucoup amusée. Mais les examens arrivent, et tout ça ne fait pas partie des examens. Nous avons perdu beaucoup de temps* ».

Changer cette mentalité exigera un changement de curriculum, un changement de représentations vis-à-vis de l'apprentissage, ce qui n'est pas une tâche modeste.

Même si l'expérience fut bénéfique dans l'ensemble, nous ne pouvons affirmer que les étudiants étaient autonomes au bout de cette expérience, car l'autonomie n'est pas un état fixe, immuable et stable; en revanche, il s'agit d'un processus en constante évolution. Une pédagogie favorisant l'autonomie est aussi une question de durabilité. Trouver le temps, les moyens et les possibilités de soutenir de tels efforts n'est pas simple, mais l'expérience s'est révélée favorable, montrant qu'il est entièrement possible de mettre les apprenants sur la voie de l'autonomie. L'expérience a démontré que l'initiative mène à l'action, le travail coopératif aide à prendre conscience des relations qui unissent l'apprenant à lui-même, aux

autres et également à son environnement où il puise les ressources dont il a besoin pour atteindre ses objectifs. La réflexion, partie importante dans l'apprentissage, renvoie l'apprenant à se poser des questions importantes vis-à-vis de son apprentissage. Les pratiques théâtrales et l'enseignante ne sont que des éléments facilitateurs dans ce processus.

Conclusion

Dans une ambiance éducative et pédagogique en Inde qui mise largement sur une approche livresque, cette dimension ludique hors de la routine, évoquant corps, voix et espace aide à proposer des pistes favorables pour autonomiser les étudiants sans pour autant prétendre perturber ou changer radicalement le système actuel, sans vouloir prétendre non plus que l'autonomie est radicalement absente du contexte indien ou admettre une posture « occidentaliste » (Dervin, Badrinathan, 2012). Nous avons lancé cette expérience sans savoir quelle serait la nature des résultats car l'autonomie implique nécessairement des prises de risques (Giddens, 1990), sans garantie de résultats positifs. Mais il était indispensable de faire ce pas. L'autonomie ne peut être facilement acquise (Badrinathan, 2013) mais il est important d'y penser ; elle ne peut être forcée, mais est à insérer à petites doses à l'intérieur des systèmes pédagogiques et au sein des croyances, sans trop bousculer les habitudes, en invitant les apprenants à y réfléchir doucement. Ces derniers doivent se rendre compte qu'il ne suffit pas de recevoir simplement, et qu'il est important de passer à l'acte, réfléchir et créer. La réalisation de cette idée met les apprenants sur la voie de l'autonomie. Ainsi passons-nous d'un curriculum reçu (Kumar, 1991) vers un curriculum de réflexion, base importante pour penser l'autonomie. Certes, le rôle et la détermination de l'enseignant dans tout ce processus deviennent plus importants qu'avant, car sans enseignant autonome, on ne peut nullement parvenir à créer l'apprenant autonome.

Annexe

Fiche de réflexion de l'apprenant

Est-ce que vous aimez travailler en groupe? Quelles difficultés, quels avantages?

Est-ce qu'il y avait plus d'interactions en classe lors de ces activités théâtrales? A votre avis, est-ce que vos amis de classe étaient plus impliqués qu'avant?

Est-ce que votre rôle individuel en tant qu'étudiant a subi un changement au cours de ces activités? Est-ce que vous avez agi ou réagi différemment?

Qu'est-ce que vous avez appris grâce aux activités théâtrales? Avez-vous amélioré des compétences? Lesquelles?

Qu'est-ce que vous avez aimé le plus dans l'organisation de ces activités?

Si vous aviez à décrire votre rôle en tant qu'étudiant et le rôle de l'enseignant dans l'organisation de ces activités, comment le feriez-vous? Êtes-vous content de votre participation?

Est-ce que vous identifiez mieux les problèmes que vous rencontrez dans votre apprentissage suite à cette expérience?

Avez-vous amélioré votre façon d'apprendre depuis que vous participez aux activités théâtrales? Comment?

Que pensez-vous des activités théâtrales en classe ? Sont-elles utiles?

Qu'avez-vous tiré de cette expérience dans son intégralité?

Bibliographie

Aden, J., 2015. Théâtre et didactique des langues. In : P. Blanchet et P. Chardonay (Eds). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. Paris : Edition des archives contemporaines, p. 422-237.

Badrinathan, V., 2017. « Inverser la classe, renverser les habitus ». *Cahiers Pédagogiques*, n° 537, p. 38-40.

Badrinathan, V. 2013. Understanding learner autonomy through the study of a class blog. *International Journal of Technology Enhanced Learning*. 5 (1), 85-96.

Barbot, M-J., Camatarri, G.1999. *Autonomie et apprentissages*. Paris : PUF.

Benson, P. 2012. « Autonomy in language learning, learning and life. Éducatives ». *Synergies France*, n° 9, p 29-39. *L'autonomie dans les pratiques*, coordonné par F. Dervin, V. Badrinathan.

[En ligne] :<https://gerflint.fr/Base/France9/benson.pdf> [Consulté le 20 mai 2017].

DeCoursey, M. 2012. Dramatic art for second language education: Appropriate process objectives for Hong Kong schools. *Asia-Pacific Journal for Arts Education*, 11(11), 250-270.

Dervin, F., Badrinathan, V. (coord) 2012. *L'autonomie dans les pratiques éducatives*. *Synergies France* n° 9 [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/France9/france9.html> [Consulté le 20 mai 2017].

Dörnyei, Z. 2009. The L2 self-motivational system. In: Z. Dörnyei et E. Ushioda (eds), *Motivation, Language Identity and the L2 self*. Clevedon : Multilingual Matters, p. 9-42.

Fleming, M. 2006. « Drama and language teaching: the relevance of Wittgenstein's concept of language games ». *Humanising Language Teaching*, 8(4): 97-110.

Fraser, S., Who? What? How? Autonomy and English through drama. In: K. Irie, A. Stewart (eds). *Realizing Autonomy: Practice and Reflection in Language Education Contexts*. UK : Palgrave Macmillan.

Giddens, A. 1991. *Modernity and Self-identity*. Cambridge : Polity Press.

Holec, H. 1981. *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon.

Kao, S., O'Neill, C. 1998. *Words into Worlds*. Stamford, CT: Ablex Publishing.

Kumar, K. 1991. *What is worth teaching?* New Delhi : Orient Blackswan.

Little, D. 1991. *Autonomy: Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik.

Littlewood, W. 1999. Defining and developing autonomy in East Asian contexts. *Applied Linguistics*, 20(1), 71-94.

Murillo, F. 2007. Critical teaching : drama as an approach to communicative learning and development. [En ligne]: <https://eric.ed.gov/?id=ED504237>[Consulté le 20 mai 2017].

Porcher, L.1999. Préface, In : M-J.Barbot, G. Camatarri (1999). *Autonomie et apprentissages*. Paris: PUF, p. 9-11.

- Schewe, M., T. Scott. 2003. « Literatur verstehen und inszenieren—foreign language literature through drama. A research project ». *GFL - German as a Foreign Language*. 2003 (3): 56-83.
- Harri-Augstein, S., Thomas, L. 1991. *Learning Conversations*. Routledge: New York.
- Tim, J. 1982. *Rapport sur le Projet Langues 1971-1981*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Note

1. Voir exemple de fiche en annexe.



ISSN 1961-9359

ISSN en ligne 2260-6513

Jouer du corps : Réflexions sur le statut et la place du corps-énonciateur de l'apprenant dans le processus d'apprentissage des langues

Alex Cormanski

Université de Pékin, Chine
alexormanski@hotmail.com

Reçu le 28-11-2016 / Évalué le 10-04-2017 / Accepté le 25-05-2017

Résumé

Parler une langue, c'est avant tout en prendre possession par le corps, qui mobilise la voix (intonations, rythme, débit, pause...), les postures, la gestualité, le regard, la mimique. Tout énoncé est produit dans des circonstances d'énonciation dont l'acte même d'énoncer intègre toutes ces modalités. La grammaire de la langue s'énonce à travers une autre grammaire qui la sous-tend, celle du corps, quelle que soit la culture d'origine de l'apprenant, ce qui constitue une introduction idéale à l'interculturalité, l'apprenant se trouvant d'entrée de je(u) dans un questionnement identitaire qui passe par le corps, celui de la langue maternelle à celui de la langue d'apprentissage. Parce qu'elles intègrent au mieux toutes ces données dans le travail sur le corps que fait l'acteur de théâtre, les techniques dramatiques, adaptées à l'enseignement/apprentissage des langues, répondent au mieux à la problématique de l'énonciation et ouvrent une voie idéale au développement des interactions entre les apprenants.

Mots-clés: Apprentissage, corps, interaction, intersynchronie, espace, jeu

Jugar con el cuerpo: reflexiones sobre el estatuto y el lugar del cuerpo-enunciador del aprendiz en el proceso de aprendizaje de lenguas

Resumen

Hablar una lengua, es ante todo tomar posesión de ella mediante el cuerpo que moviliza la voz (intonaciones, ritmo, cadencia, pausa...), las posturas, los gestos, la mirada, la mímica. Todo enunciado se produce en circunstancias de enunciación que ya se encuentran presentes en el acto mismo de enunciación. La gramática de la lengua se formula a través de otra gramática que la sustenta, la del cuerpo, cualquiera que sea la cultura de origen del aprendiz, lo que constituye una magnífica introducción a la interculturalidad, ya que el aprendiz se encuentra de entrada con un cuestionamiento identitario que pasa por el cuerpo, el de la lengua materna a la lengua de aprendizaje. Las técnicas dramáticas, adaptadas a la enseñanza / aprendizaje de las lenguas integran de manera óptima todos estos datos mediante el trabajo que realiza el actor de teatro sobre el cuerpo, respondiendo así de forma inmejorable a la problemática de la enunciación y abriendo una vía excelente al desarrollo de las interacciones entre aprendices.

Palabras clave : Aprendizaje, cuerpo, interacción, intersincronía, espacio, juego

Body talk: reflections on the status and place of the student's enunciator-body in the process of language learning

Abstract

Speaking a language means to fully engage the body in the process of enunciation: voice (intonations, rhythm, flow, pause...), body postures, gestures, mimics. Every utterance is configured in a specific context which includes all these modalities. One may say, then, that the grammar of the body is somehow attached to the linguistic one, whichever cultural background the learner has. Focusing on the body in action in the learning process of a foreign language is likely to be an appropriate introduction to intercultural approach since the learner will question his/her identity as a new speaker when voicing out a new language. Using drama techniques, as the comedian does, adapted to the context of language learning, focuses on the major role of the body in the process of enunciation in language learning, and prepares an ideal way to develop interaction between co-learners.

Keywords: learning, body, action, intercultural, interaction, space, game

Tout acte d'énoncer s'inscrit, quelle que soit la langue pratiquée, dans une dimension sociale. Le « je » de tout locuteur ne s'énonce qu'en écho à un je social, de marque identitaire sociogène (Assman, 2010).

Ce constat de base pose d'emblée la nature fondamentalement interactive, puisque sociale, de tout acte de parole, qu'apprentissage et enseignement des langues ont désormais intégrée, avec néanmoins certaines disparités ici et là. La didactique des langues s'inscrit donc dans une gestion de l'agir. Mais « l'agir-parler » suppose une reconnaissance première de ce qui le compose: une combinaison indissociable d'éléments extra-verbaux et verbaux dont est constituée l'énonciation. Comment mettre cela en pratique dans la classe de langue, comment s'y prendre pour que les apprenants intègrent tous les éléments en question dans leur production orale, quelle que soit leur culture d'origine, pourquoi le choix méthodologique de l'utilisation des techniques dramatiques pour y répondre, tel est le propos de cet article.

Parler est dans l'agir, l'agir social, qui se réalise sur le plan extra-verbal, c'est-à-dire, et dans cet ordre, sur le plan physique, mobilisant ainsi le corps du locuteur, ouvrant du coup un vaste champ dans les modalités d'expression du locuteur, puis sur le plan verbal, mobilisant alors toutes ses facultés cognitives. La partie non verbale vient en premier car elle est la modalité d'expression première de tout locuteur avant même que le discours ne soit émis. Il n'y a pas de visage neutre, inexpressif, quelle que soit la culture d'origine du locuteur. L'expression par le

regard, la mimique, aussi infime soit-elle, précède toujours l'expression verbale. Elle pré-formate même le verbal, révélant ainsi la plupart du temps sa nature. Puis vient le souffle, qui prépare la voix (la voie) - respire-t-on de la même façon selon la langue qu'on émet ? -, qui conditionne en quelque sorte la parole énoncée, qui lui donnera son rythme, réglera son débit, ses pauses, admettra ses silences. Peut-on dire, à titre d'exemple, que l'ensemble de ces éléments extra-verbaux (ou encore pré ou sub-verbaux), indissociables de la parole, qui la modulent, sont semblables en chinois et en portugais du Brésil? C'est dire si l'énonciation, pour toute langue parlée, passe effectivement par le corps, requiert sa mobilisation.

Or, si l'idée que la langue est composée d'éléments linguistiques et extra linguistiques est maintenant assez largement admise, la prise en compte de ces deux composantes dans l'enseignement/apprentissage des langues n'est pas toujours effective, elle n'est pas non plus sans poser quelques difficultés d'application sur le fond comme sur la forme qui pourrait expliquer hésitations ou réticences.

L'idée que l'on peut se faire de l'apprentissage

En premier lieu, on peut faire valoir que le premier public concerné, les apprenants, ne sont pas tous convaincus de l'importance de la dimension extra linguistique de la langue et donc du bien-fondé d'une approche qui y accorde une large part. Il semblerait que cela relève plutôt du comportemental, c'est-à-dire en fait de la perception de son moi corporel qu'a l'apprenant, de la prise en compte du rôle de son corps-actant qu'il n'est en réalité pas tout à fait prêt à accepter. On peut éventuellement y déceler aussi l'influence d'habitudes culturelles qui verraient l'enseignement des langues construit sur un modèle d'apprentissage, plutôt qu'une réelle prise de position de sa part résultant d'une réflexion scientifique sur ledit enseignement, ce que tout apprenant peut être invité à faire, et doit en fait être encouragé à faire (le portfolio du CECR ne va-t-il pas dans ce sens en invitant l'apprenant à évaluer les savoir et savoir-faire acquis?).

La variable culturelle est certes à prendre en compte en ce qui concerne les modèles d'apprentissage et les pratiques d'enseignement souvent construits à l'image du mode de pensée indigène, avec néanmoins le risque de se conformer à l'idée que l'on veut bien se faire de ces mêmes modèles en fonction des schèmes culturels existants. Car les représentations culturelles sont souvent des constructions plus que des réalités et elles sont tenaces. Ainsi, un modèle d'apprentissage par cœur par exemple dans l'enseignement des langues, où l'écrit est privilégié, comme c'est le cas dans nombre de pays asiatiques, pourra amener à penser que l'oral n'y a qu'une place secondaire, et ne sera donc enseigné que comme un calque

de l'écrit. Et si de plus, le statut et le circuit de la parole dans les rapports sociaux dans ces mêmes pays y apparaissent plus mesurés, en tout cas différents de ce qu'ils sont ailleurs comme dans le monde occidental par exemple (producteur du CECR), on ne pourra qu'en conclure qu'il est normal que l'oral y ait la place qu'il a dans l'enseignement de la langue. La réalité est en fait plus complexe. Si effectivement l'économie de la parole fonctionne différemment dans certains pays et certaines cultures, il n'est pas pour autant écrit que tous les autochtones ont la même perception de la place et de la pratique de l'oral dans leur propre culture et à fortiori dans l'enseignement des langues. Avoir en quelque sorte « subi » un enseignement de l'oral « chrysalidé » dans le cocon de l'écrit, n'empêche pas les apprenants d'être sensibles à une approche radicalement différente, plus communicative du même oral. C'est ce qui peut se manifester quand l'opportunité se présente, la venue d'un enseignant natif par exemple, qui centrera son enseignement sur une pratique interactive plutôt que sur le seul aspect formel de la langue et qui constatera une grande réactivité des apprenants à une approche plus communicative de la langue. Ce propos est étayé à partir d'observations et d'expériences d'enseignement sur le court et le long terme dans différentes régions du monde asiatique avec un large public étudiant de Thaïlande, du Laos, du Cambodge, de Malaisie et de Chine.

Il est intéressant de noter combien certaines idées peuvent être battues en brèche quand de nouvelles voies sont ouvertes aux apprenants qui proposent une pratique de l'oral qui affiche la prise en compte de sa dimension globale, linguistique et extra linguistique, dans laquelle ceux-ci savent s'engager sans réticence et avec intérêt. Ce qui signifie, que même si le poids de la contrainte sociale et institutionnelle d'un pays ne peut être négligé, la réactivité de l'individu même bien inséré dans le système n'est pas non plus à négliger.

Par ailleurs, en reprenant l'idée de la modélisation des apprentissages posée plus haut, on pourra aussi se demander comment l'oral est enseigné dans le monde occidental, quelle est la réactivité des apprenants occidentaux à son égard, et observer qu'un certain nombre d'entre eux appartenant à cette même aire géo-culturelle peut également afficher quelque réserve vis à vis d'une approche holistique de l'oral qui intègre sa dimension extra linguistique. Là aussi, une longue pratique de terrain, en France ou dans d'autres pays européens par exemple, illustre ce propos. La spontanéité des apprenants pour se lancer dans des improvisations par exemple, pour oser mettre le corps en acte et en parole, s'y est révélée moins franche que dans des pays du continent asiatique. Si la discrimination par zone culturelle n'est pas pertinente, il convient alors de se demander ce qui peut être en cause.

Il est clair que classer et répartir la réactivité des apprenants selon des aires culturelles et des zones géographiques présente le danger de la modélisation arbitraire et de la pérennité des préjugés. La peur de prendre la parole, de s'exposer devant les autres, en plus dans une autre langue que la sienne, donc dans un corps autre, de s'entendre parler dans une tonalité inhabituelle, autre, existe bel et bien chez l'apprenant quelle que soit sa culture d'origine. Tonalité qui lui est d'autant plus inhabituelle qu'il n'a pas, dans le cas d'un enseignement en milieu hétéroglotte, de référent immédiat - le seul enseignant en présentiel dans la classe, avec les modalités de son discours afférent peut-il suffire à remplir ce rôle ? - il est alors dans l'inconnu prosodique et discursif puisque précisément la langue qu'il apprend lui est encore étrangère. Ou bien il peut, dans le cas d'un environnement alloglotte, se sentir non ajusté et donc comme déclassé sur le plan phonétique par le milieu ambiant dans lequel il évolue. Cette peur peut être renforcée par un contexte éducatif plus ou moins contraignant selon les pays et les endroits, mais il est difficile d'affirmer qu'elle est une donnée culturelle inhérente à une culture plus qu'une autre. Comme le souligne J. Bruner (2012), « Il ne s'agit pas de dire que le comportement est déterminé par la culture, mais que la culture fournit le cadre de l'interprétation du comportement ».

Abordons maintenant la question de la modélisation, non plus sous l'angle des modèles culturels, mais sous celui du modèle-tuteur dont l'apprenant aurait besoin pour énoncer. Si l'enseignant peut constituer en tant que locuteur natif un modèle représentatif pour les apprenants sur le plan phonétique, il l'est beaucoup moins sur le plan discursif par le fait que son discours d'enseignant en classe fonctionnera difficilement sur un mode altéritaire (Charaudeau), base essentielle de tout échange dans le discours. Il lui faudrait pour cela un alter ego dans la classe.

Par ailleurs, tout locuteur natif exprimant dans son discours un quelconque sentiment (satisfaction, insatisfaction, approbation, désapprobation, etc.) le fera selon des modalités expressives qui lui sont propres, qui ne pourront valoir de modèle universel tout simplement parce qu'il n'y a pas de modèle unique français ou même francophone pour exprimer ces mêmes sentiments, comme d'ailleurs dans d'autres langues-cultures. L'enseignant peut-il être le seul modèle représentatif de l'ensemble des locuteurs francophones sur le plan linguistico-culturel ? Et l'apprenant est-il invité à parler comme le professeur acteur en représentation devant son public? Sans compter que ce cas de figure impliquerait une conception très classique, univoque, de la pratique enseignante qui verrait les interactions en classe de langue concentrées majoritairement sur le schéma enseignant-apprenant. Ce serait aller à l'encontre de l'approche de la langue par les techniques dramatiques qui privilégie les interactions entre les apprenants dans l'espace de

jeu qu'ils créent dès les premiers jours, espace réservé à la construction du sens, du discours, dont l'enseignant se tient à l'écart, tout en restant très présent, car c'est lui qui orchestre, de la périphérie du cercle, les propositions des apprenants dans les improvisations libres ou guidées qu'ils développent à partir de situations de communication données (voir fin d'article). Il aide, guide, conseille l'apprenant comme un entraîneur, dans son travail sur le corps mobilisé pour énoncer, à l'instar d'un metteur en scène de théâtre qui ne montre pas à l'acteur comment faire, mais l'aide à trouver sa propre voie pour dire, pour être dans l'énonciation/action de façon juste, c'est-à-dire synchrones entre le dire et le faire, toute proportion gardée cela va sans dire, le but visé n'étant pas d'aboutir à une performance théâtrale. Il n'y a là rien d'illusoire dans la mise en oeuvre de ce travail, que j'ai été amené à réaliser à de nombreuses reprises en cours ou lors de formations, au cours desquelles les apprenants, ayant compris la démarche et admis sa faisabilité, ont réussi à trouver leur propre voie/voix pour énoncer. (Le lecteur voudra bien m'excuser de ne pas pouvoir fournir ici dans le cadre forcément limité d'un article les éléments visuels qui le démontrent mais qui existent).

Cette mobilisation du corps énonciateur pour dire (se référant davantage à une didactique du dire qu'à une didactique du parler) s'inscrit dans les tâches de l'enseignant adepte de l'enseignement de la langue par les techniques dramatiques - mais la majorité des enseignants ne devrait-elle pas être concernée vu l'enjeu ? - l'exhorte à travers sa pratique enseignante à aider l'apprenant à vaincre sa peur de parler qui lui pose quelques difficultés pour entrer dans la langue étrangère qu'il veut parler. A partir de quand la langue étrangère pour le non natif (l'apprenant donc), langue maternelle des locuteurs d'un pays et d'une culture donnés au sein de laquelle il veut entrer, être dans un autrement dit que celui qu'il a coutume d'entendre autour de lui (sa langue à lui) en en faisant une langue d'apprentissage, cesse de lui être étrangère ? L'apprenant-parlant-disant ne se lance-t-il pas dans une quête personnelle quand il s'engage à apprendre une langue étrangère, et ne doit-il pas dès alors être encouragé, accompagné dans l'aventure dans laquelle il a décidé de s'embarquer ? Et cette quête du soi disant ne passe pas par un modèle - il ne saurait alors y avoir de découverte-, mais elle peut néanmoins nécessiter un certain accompagnement. Qu'entend d'autre lorsque quelqu'un/nous annonce/annonçons un/notre désir d'apprendre une langue étrangère ? On fera valoir que cette idée vaut peut-être pour quelqu'un qui a les moyens de poser la question de l'apprentissage en ces termes, quelqu'un qui est libre de son temps, qui a eu le temps de la réflexion, de préférence un adulte installé dans la vie donc. Certes, mais outre qu'il n'est pas nécessaire d'attendre l'âge adulte pour réfléchir à sa condition humaine, il ne serait sans doute pas inutile non plus de sensibiliser

un public jeune, scolaire, à la notion d'aventure-voyage en terre-langue-étrangère pour l'aider à découvrir ce qui, en lui, répond à ce désir d'autre, qui est peut-être en fin de compte le désir de se trouver autrement. Poser, sinon imposer, sa subjectivité par la langue n'a pas de limite d'âge, pas plus qu'elle n'opère à partir de modèle.

Le corps de la langue

L'apprentissage d'une langue autre que la sienne, en milieu institué, se fait souvent dans un cadre normé qui a ses règles : un lieu physique (une salle de classe avec des tables et des chaises alignées), un cadre horaire, un support (la plupart du temps un manuel avec un cahier d'exercices). Quant à l'enseignement de la langue proprement dit, même si des différences notables existent d'un pays à l'autre, de type plus ou moins communicatif selon les cas, il est souvent vite concentré sur l'aspect structurel de celle-ci, sur la grammaire donc, comme s'inscrivant dans la continuité de la partie normée de l'apprentissage, pour lui donner un cadre. Donne-t-on cependant, d'entrée de jeu, tout l'espace nécessaire à la musicalité, à la sensorialité de la langue soufflée dans l'air qui donne tout de suite le ton, qui parle aux sens, qui « parle sens », qui inviterait l'apprenant à entrer dans le concert de la langue, à être de concert avec elle? Pour traduire ce propos en terme de pratique de classe, un travail sur la prosodie a été mené un jour avec un groupe d'apprenants d'origine asiatique pour les sensibiliser à la rythmique du français et les aider à se départir de celle quelque peu hachée de leur langue maternelle, autrement dit à découvrir un autre corps musical et se familiariser avec lui. Sur une musique de fond un peu traînante, de style tango, ils ont été invités à parler en marchant sur ce rythme pour calquer leur phrasé sur cette musique. Parler une autre langue, c'est jouer d'un autre instrument de musique (Aubin, 1996 : 26-60). L'anthropologue David Le Breton, dans son ouvrage « Éclats de voix », cite l'exemple des Indiens Kutenais du sud ouest canadien capables de changer l'expression de leur voix, et aussi de modifier leur gestuelle, quand ils passent de leur langue d'origine à l'anglais, quand ils changent de territoire, autrement dit de corps. Pour parvenir à ce résultat, nul doute qu'une première opération de conscientisation du corps, instrument vocal de production des sons, soit nécessaire, mais qu'une deuxième opération, celle-là de travail de ce même instrument s'impose, ce que devra mener l'enseignant dans la classe de langue.

Il s'agira de mettre le corps en condition, pour passer d'un état de réceptivité à un état de façonnage, en détendant d'abord muscles et articulations par la relaxation pour ensuite trouver la tension adéquate (comme on le dirait d'un archet pour un violon) afin de pouvoir produire de nouveaux sons. C'est un travail complet sur

l'appareil phonatoire qui mobilise toute la mâchoire, qui s'avère particulièrement nécessaire pour les langues à tons comme le chinois par exemple. Travail délicat s'il en est, qui demande un certain temps, qu'enseignants comme apprenants ne perçoivent pas toujours comme utile, certains y sont même réticents, parce qu'en fait c'est un travail sur leur corps, instrument majeur de l'énonciation, qui engage le « *moi-chair* » et le « *soi-corps* » (Fontanille, 2011), ce qui n'est jamais facile à engager, d'où la tentation de trouver une raison d'y échapper, mais qui reste cependant primordial.

Sonner juste peut demander aussi du temps, comme jouer sans fausses notes d'un instrument de musique. Il se peut aussi que dans un désir de coller au plus près à l'original, le locuteur à la nouvelle voix se mette à sonner faux ou bizarre. Ainsi, l'exemple de locuteurs français en séjour aux États-Unis qu'un natif américain décrivait comme affublés d'un accent cow-boy pour sonner plus vrai que nature et qui l'amusait beaucoup.

Il est bon de trouver une application verbale concrète immédiate quand on travaille sur les phonèmes pour montrer aux apprenants qu'il ne s'agit pas de s'amuser à faire des sons en l'air, mais bien de s'entraîner à prononcer, à articuler dans un but précis, fonctionnel, celui d'être entendu et compris. Proposer comme finalité à cet exercice l'acte de parole communicatif premier dans toute relation humaine, saluer, et montrer comment le corps est totalement engagé dans l'accomplissement de cet acte physique vocal et en mouvement, est un choix pertinent. Ainsi, saluer à la japonaise par exemple, dans le cadre bien sûr d'un séjour prolongé en terre nipponne ou dans un cadre professionnel par exemple, nécessite de savoir courber son corps jusqu'à un certain degré en rapport avec le rang social de la personne qu'on salue. Saluer à la germanique par contre, impliquera de tendre une main franche et généreuse accompagnée d'une salutation verbale de même ordre.

Parler une langue, agir dans cette langue, socialement et culturellement, c'est savoir relever un défi identitaire avec soi-même, et cela d'autant plus que la culture liée à cette langue nous est éloignée, savoir déconstruire pour reconstruire son corps, savoir jouer avec et de son corps, « *siège de l'expérience sensible et de la relation avec le monde en tant que phénomène dans la mesure où cette expérience peut se prolonger dans des pratiques signifiantes et/ou dans des expériences esthétiques* » (Fontanille, 2011).

En poursuivant dans cette logique, on peut se demander s'il est possible de changer de corps, autrement dit si un apprenant est vraiment capable de fonctionner dans la langue et le corps cible, en adoptant un corps différent. Là encore les résistances identitaires jouent de leur force pour affirmer que ce n'est guère possible,

et l'instantané corporel qui verrait l'apprenant capable de jouer sur les deux tableaux semble difficilement atteignable dans le cadre d'un apprentissage. Des années de pratique enseignante m'ont longtemps incité à penser que cette étape était difficilement franchissable, mais en fin de compte, il n'est pas impossible de voir un individu bilingue et biculturel ayant effectué de longs séjours dans le pays d'origine et le pays d'accueil, ayant de fortes motivations d'intégration, et étant par ailleurs très à l'aise avec un moi identitaire voyageur, y parvenir.

Il m'a été donné d'en voir une fois une illustration: la scène se passe à l'aéroport de Milan. Une grosse limousine s'arrête près de la porte d'entrée du bâtiment. Un homme, de type européen, en sort vite pour ouvrir la portière au passager assis à l'arrière, visiblement un homme d'affaires important, de type asiatique, en apparence japonais; il s'incline devant lui, lui tend sa serviette des deux mains, s'incline de nouveau de façon légèrement plus prononcée, et maintient sa posture tout en s'exprimant en japonais. L'homme d'affaires prend la serviette, dit à peine quelques mots, puis se dirige vers la porte d'entrée de l'aéroport sans même regarder son interlocuteur. La porte de l'aéroport franchie, l'opération escorte est visiblement terminée, l'italien qui assurait le rôle d'employé très attentionné, se redresse, sort son téléphone portable de sa poche et se met à parler en italien affichant un mode d'expression verbale, ton et gestuelle inclus, propre aux Transalpins. Cet exemple montre bien qu'il n'est pas impossible d'habiter le corps d'une langue autre dans un cadre déterminé même quand le référent culturel cible est très éloigné de sa culture d'origine. Il ne serait pas inintéressant de voir si la réciproque pourrait exister dans l'autre sens. En tout cas, cet exemple illustre bien la faisabilité de ce qu'on pourrait nommer un transfert culturel.

Jouer à être ?

On vient de montrer en quoi apprendre une langue étrangère c'est entrer dans le corps de cette langue pour mieux la sentir, l'habiter en quelque sorte, pour être dans sa sonorité, et aussi dans sa gestualité, comme le montre le dernier exemple cité. Prendre en compte cet aspect est un parti pris important pour l'enseignant, qui aura souvent à convaincre du bien-fondé de sa démarche les apprenants mais aussi le milieu institué, son école ou son centre de langues, qui, sans être hostile à la démarche, voudra voir des résultats tangibles, ce qui est somme toute tout-à-fait normal.

Quand on choisit une voie originale pour l'enseignement des langues, comme celle des techniques dramatiques par exemple, c'est qu'on a au départ une volonté de démontrer, de prouver que l'approche utilisée va apporter quelque chose de plus

par rapport à une autre, parce qu'elle prend en compte notamment une dimension de la langue non intégrée jusqu'ici mais pourtant essentielle comme, on l'a dit, le non-verbal qui a un rôle non négligeable dans l'élaboration du discours. Il faut alors appliquer au plus près la démarche choisie dans le respect du cadre institutionnel, c'est-à-dire dans les mêmes conditions d'enseignement (durée, fréquence des cours) que les autres, faire valoir que les résultats obtenus vérifient le postulat de départ en apportant un plus mesurable par rapport à une approche plus traditionnelle. Mesurer a son importance car c'est le meilleur moyen d'asseoir la preuve de ce qu'on avance. Il est bon par exemple de filmer les premières séances de travail des apprenants et de continuer à le faire jusqu'au dernier jour de classe pour évaluer avec eux comment compétence linguistique et extra-linguistique vont bien de pair dans la réalisation d'un acte de parole en situation, pour évaluer la tenue de leur prise de parole, la courbe d'adéquation continue entre le dire et le faire, pour leur révéler la confiance en eux qu'ils auront acquise. Pareil travail a été mené dans le cadre de mon doctorat il y a déjà un certain nombre d'années (Cormanski, 1993) pour soutenir la thèse du « corps dans la langue » (voir tableau d'évaluation en annexe).

En reprenant l'exemple cité plus haut de l'employé italien travaillant pour un dirigeant japonais, capable de s'adapter corporellement à la langue et à la culture cible, on peut se demander s'il jouait à être japonais, autrement dit, s'il simulait, ou s'il a pleinement intégré le code corporel nippon, et, de là, se demander quel entraînement/enseignement il a pu recevoir pour atteindre tel résultat ? Il faudrait avoir mené une enquête auprès de l'intéressé pour obtenir une réponse claire. Il y a néanmoins de fortes chances que la réponse à la première supposition soit négative tant l'idée de simuler dans pareil contexte professionnel semble quasiment impossible à tenir. Quant à savoir quelle formation il a reçue, cela amène à se poser une question cruciale dans cette approche de la langue par les techniques dramatiques : l'enseignant doit-il entraîner les apprenants à se trouver un corps adapté à la langue cible, par exemple un corps à la française pour ce qui nous concerne, si tant que cela ait un sens, sans compter que ce serait plutôt réducteur et arrogant au regard de l'espace francophone dans le monde, ou bien plutôt les entraîner à trouver une totale authenticité dans ce qu'ils expriment par leur corps ? Et c'est bien là que le parallèle avec l'approche théâtrale peut se faire, car dans la pratique théâtrale, le comédien travaille son expressivité par une démarche vérité en puisant dans son expérience de vie personnelle et non en imitant tel ou tel personnage. Le fameux « si magique » de Stanislavski, grand formateur d'acteurs russe du début du XX^e siècle, n'a rien à voir avec une simulation, n'est pas feindre d'être, mais plutôt retrouver la sensation éprouvée de l'intérieur par l'authenticité

de l'expérience vécue. Là encore nous sommes loin du modèle. Et pour y arriver, l'acteur s'entraîne, en commençant par un travail de relaxation pour éliminer toute tension, pour que son corps « *conçu comme le siège ou le lieu de projection ou d'émergence des événements psychiques* » (Fontanille, 2011) soit perméable à toute impression ou sentiment à traduire. Il y a quelque chose de l'expérience proustienne dans cette démarche intérieure du ressenti qui a pour elle d'être dans l'exploration corporelle plutôt que dans la recette toute faite. Jouer à être n'est qu'illusion qui ne dure longtemps.

Le corps du sujet

Dans la classe de langue, la philosophie de l'approche théâtrale évoquée reste la même dans la mise en place des activités orales, toute proportion gardée bien sûr. Si le corps est mis en avant, c'est parce que l'énonciation passe inévitablement et prioritairement par le corps, jusques et y compris dans une version minimaliste qui fait toujours sens. Exprimer par exemple l'étonnement, la surprise, le doute, etc. par une onomatopée, une exclamation appropriée à la circonstance participe à la construction globale du discours qui doit bien être énoncé, articulé physiquement dans une même logique d'énonciation intonative et expressive. Les techniques dramatiques servent ainsi au mieux à initier le discours dans sa phase préverbale, participent pleinement à sa construction dans sa finalisation, c'est-à-dire la phase verbale. La finalité de leur utilisation dans l'enseignement des langues est bien le verbal, donc le discours. Ce point vaut d'être souligné car il n'est pas rare d'entendre certains avis réducteurs qui voudraient ne voir dans les activités mises en place qu'une sorte de récréation. Il ne s'agit pas de techniques toutes faites, répertoriées comme des fiches de recettes applicables en tout genre. Elles constituent une démarche, un entraînement, on pourrait dire un cheminement, comme celui que fait tout acteur dans sa recherche de vérité de jeu. Le parallèle entre apprenti-acteur et apprenant en langue étrangère est peut-être un peu osé, mais la démarche est la plus appropriée pour travailler l'expressivité. Tout est affaire de proportion. L'apprenant travaille, en groupe, sur les modalités d'expression corporelle (voix, mimique, gestuelle) cherchant à être auto-synchrone (s'assurer qu'énonciation vocale, mimique, gestuelle sont en pleine concordance), puis inter-synchrone avec ses partenaires apprenants pour être mieux à même d'interagir de façon cohérente avec eux.

Pour illustrer l'auto-synchronie, Condon décrit la situation d'une personne, bras chargés, arrivant dans un immeuble et accélérant le pas pour aller prendre l'ascenseur dont il voit les portes encore ouvertes devant lui avec plusieurs personnes à l'intérieur prêtes à monter. Les quelques mots qu'il va prononcer,

l'intonation qu'il va utiliser, la mimique qu'il va faire forment un tout compact dont chaque partie ne peut être détachée l'une de l'autre. C'est ce qu'il appelle *le-maintien-de-la-relation-ensemble* de tous les éléments impliqués. Ce genre de situation est tout-à-fait applicable avec des débutants pour illustrer par exemple l'acte de parole demander, prier quelqu'un de faire quelque chose... Le travail à mener avec l'apprenant qui aurait à jouer cette situation sera de s'assurer que mimique gestuelle voix, discours sont produits sur la même clé, comme on le dirait d'une musique. L'inter synchronie sera la combinaison de l'énonciation de chacun des inter-actants dans le même registre.

Des années de pratique de classe en utilisant cette approche m'ont permis de voir combien les apprenants, une fois mis en confiance, sont capables de développer des interactions très cohérentes, dans quel que domaine que ce soit, en improvisant de leur propre chef sans que l'enseignant ait à intervenir.

Une autre spécificité des techniques dramatiques à faire valoir est l'utilisation régulière de la contextualisation. Toute situation dramatique, même la plus basique, s'inscrit dans un contexte donné (par exemple demander un renseignement à quelqu'un, préparer un repas à la cuisine, etc.). Recréer ce même contexte dans la classe de langue donne des points de repère immédiats à l'apprenant, le rassure donc, car, si les mots lui manquent pour s'exprimer, la situation fait sens, il peut donc agir. Il sait où il est, comment il va pouvoir s'insérer dans ce contexte recréé figurativement avec ses partenaires. La présence d'objets, un décor, même très succinct, aide à baliser le terrain du jeu, déterminera également les actions qui vont se développer. Comme le souligne Bruner dans ses travaux sur le développement de l'enfant, - et le parallèle entre l'apprentissage de ce dernier et celui de l'apprenant en langue étrangère est pertinent -, « la relation entre fonction instrumentale ou illocutoire d'un énoncé et structure grammaticale est capitale pour l'acquisition du langage. C'est l'interaction de l'un et de l'autre qui permet à l'enfant de pénétrer si rapidement le langage ». Notons qu'un objet peut présenter une très grande variété de fonctions, utilitaires mais aussi poétiques, auxquelles l'apprenant saura donner sens, même s'il n'a pas encore tous les moyens linguistiques pour le formuler. Ainsi, certains de mes étudiants à MIT prenant le charriot sur lequel était installé la vidéo, en avaient fait un charriot rempli de bagages qu'ils poussaient dans l'enceinte d'une gare, ou encore une poussette pour bébé. Créer l'appel linguistique - comment dire ce qui est d'abord acté, et donc compris, par l'apprenant -, est la démarche privilégiée dans les techniques dramatiques. L'enseignant aide à créer la situation, qui créera les interactions entre apprenants, il assure alors un rôle de pourvoyeur linguistique en satisfaisant leur demande nourrie par le contexte créé. Une situation dramatique, contrairement à la leçon du manuel qui présente

une situation forcément limitée, a l'avantage de s'inscrire dans un enchaînement d'actions logique que l'apprenant sait reconnaître et identifier rapidement avant même de connaître la structure grammaticale afférente. Reconnaissable et identifiable, car « il n'y a jamais d'énonciation originelle, il n'y a pas d'énonciation qui ne fasse référence à d'autres énonciations ; il n'y a donc jamais de corps énonçant sans histoire et sans passé d'énonciation, sans mémoire d'interactions antérieures et sans empreintes susceptibles d'être actualisées » (Fontanille, 2011), ce que disent également, à leur façon, Vion et Kerbrat-Orecchioni quand ils soulignent que tout discours est constitué d'un avant et d'un après discours qui ne peut donc être pris isolément.

Précisons que sera traitée en priorité avec les techniques dramatiques la partie extra-verbale de l'énonciation, son cadre physique en quelque sorte, pour permettre à l'apprenant de comprendre immédiatement la situation qui lui est proposée, plutôt que la partie verbale, comme c'est généralement le cas à travers un dialogue oral, dans lequel l'apprenant ne perçoit, à un niveau débutant s'entend, que des sons sans avoir les moyens de se repérer par rapport au sens.

S'interroger sur sa pratique de classe, ce qu'il est toujours bon de faire pour un enseignant, peut amener à un constat intéressant: qui a parlé le plus dans la classe de langue, le lieu même où les apprenants sont censés apprendre à parler ? La réponse est connue : dans quatre-vingt-dix pour cent des cas, c'est l'enseignant. Remettre cela en question passe par une interrogation essentielle : comment l'espace classe est organisé qui induira quel circuit de la parole ? Ainsi, construire un espace dédié à la parole naissante, à la parole en gestation, où même les silences sont autorisés, un espace dédié à la pratique du jeu dramatique destiné à favoriser les interactions entre les apprenants et dans lequel l'enseignant n'intervient pas, mais dont il assure en quelque sorte la maintenance, veut répondre à cette préoccupation. Un cercle matérialisé par une corde au sol suffit à circonscrire l'espace réservé aux apprenants pour construire et développer leurs interactions. Le schéma de l'interaction est alors apprenants-apprenants et non plus le classique enseignant-apprenants.

Les techniques dramatiques sont centrées, on l'a dit, sur le corps de l'apprenant, qui sera donc régulièrement sollicité pour s'exprimer. Mais il y aurait danger à ce qu'il le soit individuellement uniquement, du moins dans les premiers temps, car le risque est alors grand de le voir abandonner l'envie de participer du fait d'être en quelque sorte exposé au regard de tous. Cette remarque vaut pour tous les représentants de tous les pays et toutes les cultures. Devoir se lever seul devant tout le monde, même pour un natif, peut être source d'inquiétude, d'inconfort, et ceci dans quel que pays que ce soit. Il convient de privilégier des activités de groupe, même si ce sont des activités individuelles démultipliées. Ainsi, un certain

nombre d'activités physiques simples (ex. se lever, s'asseoir, soulever quelque chose, etc...) peuvent très bien être travaillées par petits groupes de trois personnes par exemple, développées comme une sorte d'échauffement physique avant d'être ultérieurement réinsérées dans un contexte plus étendu. Il ne suffit pas non plus de faire lever les apprenants pour qu'une interaction démarre. Les techniques dramatiques demandent précisément une approche dosée, un entraînement régulier pour que l'apprenant se trouve et trouve sa place dans le groupe.

La mobilisation du corps permet de travailler entre autres sur les réflexes sensoriels. Dans la pratique théâtrale, l'acteur est entraîné à travailler son sens mémoire qui consiste à retrouver la trace sensorielle d'un état, d'un souvenir, d'une personne... L'activation de ces facultés participe de la construction du sens, associe sens mémoire et nominalisation. Comme le souligne Fontanille, « un corps est susceptible de conserver, au titre de la mémoire figurative, les traces et les empreintes de ses interactions avec d'autres corps.(...) *Tout corps actant est par principe en mesure de témoigner de ses expériences* ». Cette étape peut se révéler particulièrement intéressante si l'enseignant aborde le travail des textes littéraires, notamment de la poésie. Qu'est-ce que l'apprenant met derrière les mots quand il dit un poème ? Mais le plus important à noter est le rôle de la mémoire de l'action dans le faire. Avant d'apprendre à nommer l'action, l'apprenant est invité à la réaliser, physiquement (toutes les actions par exemple relatives à la toilette corporelle). En les exécutant, il retrouve la mémoire du geste, des actions répertoriées dans son propre habitus. Il est bien dans la fonction instrumentale dont parlait Bruner, dans l'apprentissage pré-linguistique des distinctions conceptuelles inscrites dans la grammaire des cas (Grice).

Dans cette même perspective, il n'est pas vain de dire que l'espace est partie constituante de cette grammaire des cas. Bon nombre d'exemples peuvent corroborer cette affirmation. Faire jouer les apprenants dans un lieu spécifiquement configuré (un espace séparé par une cloison, un guichet trop élevé ou trop bas, une étagère de bibliothèque élevée ...), créeront des conditions d'énonciation spécifiques, déboucheront sur un certain type d'actions particulières, entraîneront la production d'un vocabulaire approprié. Considérons l'exemple suivant : un passager, se tenant au milieu d'un bus, éloigné donc du chauffeur, veut descendre au moment où la porte est prête à se refermer ; il sera obligé de produire un énoncé très court (ex. « La porte ! »), qu'il devra énoncer de façon suffisamment forte pour que le chauffeur ouvre ladite porte. Énoncé qui serait complètement différent si le même passager se trouvait être juste à côté du chauffeur au moment où il veut descendre. L'énoncé produit, le procès même de l'énonciation, seront bien fonction de la position dans l'espace du locuteur. La relation entre fonction instrumentale ou illocutoire de l'énoncé et structure grammaticale est ici clairement démontrée.

Ce dernier exemple tend à montrer qu'un des objectifs visés dans l'utilisation des techniques dramatiques dans la classe de langue est de reproduire un champ sémiotique, domaine spatio-temporel dans lequel l'instance d'énonciation prend position.

Le facteur espace joue donc un rôle non négligeable dans la production du discours, il est partie intégrante de la fonctionnalité instrumentale de la langue, il formate la réalisation de tout acte de parole. Il suffit d'observer autour de soi en dehors de toute situation d'apprentissage : nul n'est inactif dans quel qu'espace que ce soit.

Dans l'analyse des différents corpus qui m'ont servi de démonstration pour ma thèse de doctorat, il apparaît clairement qu'une utilisation appropriée de l'espace par des apprenants développant une improvisation, avait résulté en une production verbale plus abondante et plus riche en interactions que celle d'autres apprenants qui ne l'avaient pas intégré. Définir un cadre physique à l'action dans la classe de langue, c'est définir un espace de jeu, c'est surtout donner de l'espace au jeu.

En guise de conclusion

Les techniques dramatiques ne sont pas un remède miracle qui verrait en peu de temps les apprenants devenir des locuteurs-acteurs de premier rang, mais plutôt un champ d'exploration des potentiels présents chez chacun d'eux qui a choisi de se risquer à être dans une autre langue, donc, comme on l'a dit, dans un autre corps. C'est aussi un cheminement, traçable, mesurable, qui permet à l'apprenant de travailler et d'évaluer ses compétences, des savoir-faire, qui vont au-delà du strict apprentissage d'une langue étrangère (par ex vaincre la peur de parler, articuler). C'est une démarche, complète, dans le sens où elle comprend des éléments divers qu'il faut savoir intégrer pour les faire fonctionner à l'unisson, qui s'appuie sur le jeu, que Vygotski déclarait « constitutif de l'apprentissage », que Goffman définit comme modèle de référence dans les interactions sociales, qui est, pour Bruner, articulé autour d'un axe agent-action-objet qui attire l'attention de l'enfant sur la communication en elle-même et sur la structure des actes dans lesquels elle intervient. C'est dire si le jeu est tout sauf une activité récréative, une activité de saupoudrage ludique (de plus en plus à la mode) pour donner de l'ambiance à la classe. Jouer a ses règles, faire jouer est un défi.

S'il n'est pas nécessaire d'avoir fait du théâtre pour se lancer dans l'utilisation des techniques dramatiques en classe de langue, il est néanmoins recommandé aux enseignants qui s'y intéressent de participer à un atelier théâtre dans leur propre pays, non dans le but d'acquérir des techniques d'animation de classe à partir de ce

qu'ils y auront fait, même si des passerelles existent, mais surtout dans celui de se confronter par eux-mêmes à l'utilisation de leur corps dans l'espace, de leur voix, pour être en inter-synchronie avec les autres, pour sentir la problématique du corps de l'intérieur. Ils découvriront alors le plaisir de jouer dans la langue, sans jouer à être, connaîtront le plaisir de savoir être dans la langue en jouant, une tâche largement réalisable au bénéfice direct des apprenants.

Annexe : Tableaux d'évaluation suivis d'une remarque

Savoir-faire de l'apprenant (extra linguistique)	... mesurés par l'enseignant									
Auto-synchronie articulation non-verbal/verbal (l'apprenant «fait corps» avec la langue)	0.5	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4	4.5	5
sait produire la mimique appropriée à la situation	0.5	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4	4.5	5
sait produire les gestes appropriés à la situation	0.5	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4	4.5	5
sait utiliser l'espace pour construire le discours en concomitance	0.5	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4	4.5	5
sait articuler son discours avec intonations justes en faisant des pauses	0.5	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4	4.5	5
sait ajuster le rythme de la phrase, trouver une certaine fluidité	0.5	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4	4.5	5
se montre confiant, engagé dans sa prise de parole, s'éloigne de sa timidité	0.5	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4	4.5	5
Interaction (inter-synchronie)										
Qualité de l'interaction: s'enchaîne naturellement, n'est pas calquée sur un modèle didactique	0.5	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4	4.5	5
Les interactants se relayent dans la construction mutuelle du sens	0.5	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4	4.5	5

L'enseignant peut noter le processus de mémorisation opéré à partir du lien verbal/non-verbal :

0.5	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4	4.5	5
-----	---	-----	---	-----	---	-----	---	-----	---

L'enseignant peut mesurer si l'apprenant est capable de réinvestir ce qu'il a ancré dans sa mémoire :

0.5	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4	4.5	5
-----	---	-----	---	-----	---	-----	---	-----	---

Le CECR propose à l'apprenant une grille pour l'auto-évaluation en établissant des niveaux de compétences gradués selon la progression dans la difficulté (de A1 à C2, p. 26-27). Ce type de référentiel destiné à savoir se situer dans l'échelle des savoir-faire est commun à beaucoup d'évaluations. Avec l'approche de la langue par les techniques dramatiques, une grille d'évaluation avec la composante extra-linguistique qui se juxtapose à la composante linguistique suivant la gradation par niveau est également proposée. Or, il n'est pas établi que la première suive la seconde de

façon parallèle dans le processus de l'énonciation. Le corps de l'apprenant, facteur primordial dans l'apprentissage de la langue étant mobilisé dès le début de celui-ci dans cette approche, l'expressivité que sait manifester l'apprenant peut très bien être vite perceptible et vite signifié, précisément parce que la composante extra-verbale de la langue est plus facilement et plus directement lisible même en tenant compte des différences culturelles. Il n'apparaît donc pas forcément nécessaire d'attendre d'être au niveau C1 pour mieux comprendre et exprimer les sentiments, les intentions, les refus, voire percevoir une stratégie particulière de communication mise au point par l'apprenant. Aussi utile et pertinente qu'elle puisse être, une évaluation doit savoir être relativisée et adaptée.

Bibliographie

- Anzieu, D. (dir). 2003. *Psychanalyse et langage, Du corps à la parole*. Paris : Dunod.
- Assmann, J. 2010, *La mémoire culturelle*. Traduit de l'allemand par Meur D. Paris : Aubier.
- Aubin, S. 1996. *La didactique de la musique du français : sa légitimité, son interdisciplinarité*. Thèse de doctorat, Université de Rouen, sous la direction de Jacques Cortès; 1997. Presses Universitaires du Septentrion.
- Bruner, J. 2012. *Le développement de l'enfant, savoir faire, savoir dire*, Paris, PUF.
- Condon, W. 1984. *Une analyse de l'organisation comportementale*, « An analysis of behavioral organisation » traduit par Reymond V., in : Cosnier, Jean et Brossard A., *Textes de base en Psychologie, La communication non-verbale*, Neuchatel (Suisse), Delachaux et Nestlé.
- Cormanski, A. 1993. « *Le corps dans la langue* » : *les techniques dramatiques dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères*. Thèse de doctorat, Université de Paris 3, sous la direction de Robert Galisson.
- Cormanski, A. 2005. *Techniques dramatiques: activités d'expression orale*. Paris : Hachette, collect. Pratiques de classe.
- Croisile, B. 2011. *Tout sur la mémoire*. Paris : Odile Jacob.
- Fontanille, J. 2011. *Corps et sens*. Paris : PUF.
- Goffman, E. 1967. *Interaction Ritual. Essays on face to face behavior*, Garden City, New York, Doubleday, Trad fr: *Les rites d'interaction*, 1974, Paris, Minuit.
- Kerbrat-Orecchioni, C. 1998. *Les interactions verbales*. Paris : Armand Colin.
- Le Breton, D. 2011. *Éclats de voix*, Paris : Métailié, Traversées.
- Lhermitte, J. 1998. *L'image de notre corps*. Paris : L'Harmattan.
- Stanislawski, C. 1986. *La formation de l'acteur*. Paris : Payot.
- Vion, R. 2000. *La communication verbale*. Paris : Hachette Supérieur.
- Vygotski, L.S. 1985. *Pensée et langage*. Paris : Messidor.



ISSN 1961-9359

ISSN en ligne 2260-6513

Entre didactique des langues et pratiques théâtrales, un consensus à trouver

Sylvain Fustier

Université Paris 3 Sorbonne Nouvelle, France

Improfusion, Berlin, Allemagne

sylvain.fustier@live.fr

Reçu le 29-11-2016 / Évalué le 10-03-2017 / Accepté le 18-05-2017

Résumé

Depuis quelques années, on assiste à une croissance des projets de théâtre en langue étrangère dans les établissements scolaires. Ce type de projet étant relativement nouveau, il n'est pas forcément évident pour les professeurs de langue et les intervenants-théâtre de trouver des objectifs communs. Cependant, même si didactique des langues et pratiques théâtrales ont des divergences, elles ont aussi de nombreux points de convergences qui, on l'espère, pourraient constituer la base d'une entité nouvelle.

Mots-clés : théâtre en langue étrangère, formation des pédagogues, objectifs pédagogiques, différences, complémentarité

Entre didáctica de la lengua y prácticas teatrales, un consenso por encontrar

Resumen

Desde hace algunos años, asistimos a un crecimiento de los proyectos de teatro en idioma extranjero en las escuelas. Por ser relativamente nuevo, puede resultar complejo para los profesores de idioma y los intervinientes de teatro encontrar objetivos comunes. Sin embargo, aunque didáctica de las lenguas y prácticas teatrales tengan divergencias, tienen también numerosos puntos de convergencia que podrían ser la base de una entidad nueva.

Palabras clave: teatro en lengua extranjera, formación de pedagogos, objetivos pedagógicos, diferencias, complementariedad

Between language teaching and theatrical practices, a consensus to be found

Abstract

For a few years now we have witnessed an increasing number of foreign language theater projects in schools. This kind of project is somewhat new, and it appears that it is not so easy for language teachers and theater pedagogues to find common objectives. However, even if language teaching and theater practices have differences, it is possible to find some points of agreement.

Keywords : theater in a foreign language, training for pedagogues, educational objectives, differences, complementarity

Nous proposons de commencer notre démonstration en posant une question comme base de notre réflexion : pourquoi enseigner le théâtre et notamment en milieu scolaire ? Si cette question se pose, c'est que l'on fait l'hypothèse que l'accès aux pratiques artistiques à l'école serait bénéfique aux élèves. De quelle façon ? Pourrait-on se demander. Si certains éléments de réponse peuvent venir rapidement à l'esprit, comme le développement de l'imagination, de l'expressivité ou encore de la confiance en soi, d'autres semblent moins faciles à discerner. Des recherches à ce sujet tentent de démontrer que les pratiques théâtrales permettent le renforcement de certaines capacités cognitives¹, amènent les participants à penser leurs rapports aux autres² et travaillent le sentiment d'empathie³.

Partant de ce postulat, ces apports du théâtre semblent à première vue bien éloignés de la didactique des langues et l'on peut légitimement se poser la question de l'intérêt pour des élèves ou des étudiants à faire du théâtre en langue étrangère. Néanmoins, le théâtre et la didactique des langues ont cela en commun qu'ils cherchent à s'approprier le langage. Au théâtre, on s'approprie la langue d'un auteur, le langage d'un personnage ; en classe de langue, on cherche à faire sienne la langue de l'autre, de l'étranger. Dans tous les cas, il y a une envie de communiquer, de dialoguer, que ce soit avec un public ou bien avec une personne parlant une autre langue maternelle. Le comédien utilise son corps pour transmettre des émotions, l'apprenant en langue étrangère utilise également le langage corporel pour s'exprimer lorsque les mots ne suffisent pas⁴.

Dans cet article, nous ne nous attacherons pas tant à démontrer l'intérêt des pratiques théâtrales en langue étrangère qu'à essayer de trouver des objectifs communs à la pédagogie théâtrale et à la didactique des langues. Si, bien sûr, de nombreuses divergences existent, nous voudrions insister sur leur complémentarité et les perspectives qu'elles ouvrent pour ces deux disciplines. De plus, il semble difficile de traiter des pratiques théâtrales en langue étrangère sans parler de ceux qui la pratiquent (les enseignants, les intervenants-théâtre et les élèves) et de leurs attentes au préalable. Nous le verrons, les parcours de chacun, formatifs et professionnels, conditionnent aussi les attentes et les perceptions des objectifs, ce qui peut entraîner certaines incompréhensions quant à la finalité d'un projet théâtral. Nous étayerons nos propos de quelques exemples personnels vécus à l'occasion de notre travail au sein de l'équipe pédagogique de l'association de théâtre *La Ménagerie*⁵.

Des objectifs communs difficiles à établir

De plus en plus de comptes rendus, d'articles publiés dans des revues spécialisées ou d'ouvrages universitaires théorisent et relatent des expériences de projet théâtre en langue étrangère, en France comme à l'étranger, dans des écoles du primaire et du secondaire, comme dans des universités. Cette nouvelle approche de l'apprentissage des langues s'inscrit dans la continuité des nouveautés amenées par les approches communicationnelles dans les années 80. Cette filiation est peut-être à l'origine d'une divergence assez fréquente entre enseignants et intervenant-théâtres. En effet, de plus en plus de manuels proposent des activités d'inspiration théâtrale⁶. Il s'agit la plupart du temps de jeux de rôles, d'exercices d'écriture de petits dialogues ou de petites scènes censées représenter une situation interactive concrète (par exemple, un échange entre un médecin et son patient, entre un client et un serveur ou encore entre un client et un vendeur). Comme les pratiques théâtrales, ces activités « introduisent dans la classe la communication en ce qu'elle implique le verbal et le non verbal, la parole et le corps » (Alix, Lagorgette, Rollinat-Levasseur, 2013 : 37). Ainsi, même si elles empruntent au théâtre les formes dialogiques ou encore l'improvisation avec canevas, elles ne peuvent pas pour autant être assimilées à du théâtre. La différence fondamentale est qu'elles sont le plus souvent dépourvues de toute recherche esthétique. Ces activités ont pour finalité une réutilisation en situation authentique.

La pédagogie théâtrale et la didactique des langues peuvent s'opposer sur la notion de rentabilité de l'apprentissage. La pédagogie théâtrale poursuit des objectifs qui ne sont pas forcément visibles sur le court terme, tandis qu'en didactique des langues, on cherche bien souvent à donner aux apprenants les moyens de se retrouver rapidement en situation de communiquer. À l'opposé de l'assimilation de *phrases-types* ou bien de modèles d'interactions dans une situation donnée, les pratiques théâtrales visent l'incorporation de la langue par le sujet actant. Or, bien souvent, avec un temps de plus en plus réduit pour les langues en milieu scolaire et dans une société visant la plupart du temps à l'efficacité et à la rentabilité immédiate des apprentissages, on préfère favoriser des activités plus courtes, qui peuvent être appliquées dans une situation concrète, que d'autres qui s'attachent à un faire un travail plus profond mais nécessairement plus chronophage⁷.

Le théâtre propose ainsi une autre démarche et un autre projet de développement des capacités humaines et sociales. Il ne s'agit pas ici de critiquer la recherche d'une certaine efficacité et d'une application immédiate des enseignements, mais de dire qu'elles ne sauraient être la seule façon d'envisager l'école. Et si les pratiques théâtrales à l'école ne sauraient suffire comme enseignement, elles permettent, néanmoins, d'appréhender le monde, de s'ouvrir aux autres,

d'apprendre à connaître le poids des gestes et des mots et de développer un « je » identitaire.

Les pratiques théâtrales en langue étrangère n'étant que depuis relativement récemment l'objet de recherches universitaires, on peut imaginer que les théories développées ne sont pas encore suffisamment connues et popularisées pour permettre aux différents partenaires (enseignants, intervenants-théâtre, élèves et aussi établissements) de s'entendre sur les objectifs. À défaut, ceux-ci peuvent s'appuyer sur leurs expériences personnelles et formatives. Or, ils n'ont pas tous le même rapport au théâtre, à l'enseignement ou encore aux langues étrangères. Cependant, c'est justement cette différence de compétences qui justifie cette coopération.

Outre le fait d'arriver à s'accorder sur des objectifs pédagogiques communs, enseignants et intervenant-théâtre ont pour défi de mettre en place une dynamique nouvelle et harmonieuse entre eux. Dans son article « Quand l'enseignant et l'intervenant « théâtre » collaborent : une partition à écrire », Francine Voltz explique que pour l'élaboration d'un projet théâtral en milieu scolaire il faut compter trois partenaires : l'enseignant, l'intervenant et le groupe d'élèves. Pour elle, « une communauté éducative inédite naît et vit le temps de la réalisation d'un projet, au moins » (Voltz, 2013). L'intervenant-théâtre vient bouleverser une relation élèves/professeur et la place de chacun est à trouver de nouveau. Celui-ci « intervient dans un espace pédagogique déjà organisé : les professeurs et les élèves ont en effet instauré depuis le début de l'année un mode particulier de relation d'enseignement-apprentissage [...]. L'arrivée d'un tiers le modifie par sa personne, mais aussi par la redistribution matérielle et symbolique des rapports spatio-temporels de la classe ainsi que des objets d'apprentissage souvent inconnus d'eux » (Voltz, 2013 : 2). L'intervenant-théâtre a donc des compétences et des savoirs qu'il ne partage pas avec l'enseignant, c'est d'ailleurs cette particularité qui justifie son intervention dans la classe. C'est parce qu'il détient ces savoirs qu'il est celui qui prend en charge la séance et son déroulement, qui gère les interactions et qui s'adapte en situation. Les objectifs peuvent être fixés en amont avec l'enseignant mais *in fine* c'est l'intervenant-théâtre qui veillera à leur bonne réalisation au cours de la séance.

Alors quelle est donc la place du professeur dans cette configuration nouvelle ? Francine Voltz explique qu'« accepter de partager une telle expérience, à priori dissymétrique, c'est accepter par conséquent une prise de risque notamment en acquiesçant à une remise en question des postures du professeur et de ses élèves » (Voltz, 2013 : 5). Cet article s'appuie avant tout sur des relations intervenant-théâtre/professeur dans le contexte d'atelier théâtre en langue maternelle.

Au vue de la spécificité des pratiques théâtrales en langue étrangère, une certaine répartition des rôles pourraient être envisagée avec la prise en charge des aspects linguistiques purs par l'enseignant. Quant à l'intervenant-théâtre, il peut à partir de là travailler les aspects propres à la pratique théâtrale. Bien qu'ayant la double casquette de professeur de « FLE » et d'intervenant-théâtre, j'ai préféré et réellement apprécié, à l'occasion d'un atelier d'une vingtaine d'heures avec une classe d'un lycée berlinois, que les enseignantes de français s'occupent de la compréhension de texte et des questions de vocabulaire avec les élèves. Elles ont en plus de cela travaillé la prononciation avec certains élèves ayant plus de difficultés. J'ai ainsi bénéficié d'un temps plus important pour travailler le jeu théâtral (voix, corps, mise en espace, émotions, interactions...). Cela était, à mon sens, d'une plus grande clarté pour les élèves et laissait à chacun une place importante dans le projet.

Enfin, les enseignants de langue ne souhaitent pas tous s'impliquer de la même façon. Le contact régulier avec des enseignants m'a permis d'observer que si certains entendent participer activement au projet, d'autres laissent une complète liberté d'action à l'intervenant. Afin de faciliter l'organisation et l'élaboration du projet, il est important pour l'intervenant-théâtre de clarifier ce positionnement en amont de l'atelier.

L'intervenant-théâtre, un professionnel de l'enseignement ?

Si, nous venons de le voir, le comédien est apprécié pour ses compétences dans le domaine artistique, on attend de l'intervenant-théâtre des compétences pédagogiques le disposant à travailler auprès de différents publics, et notamment dans notre cas, auprès de publics scolaires. Un bon comédien ne fait pas forcément un bon pédagogue et, nous le verrons plus tard, il est important pour l'intervenant-théâtre d'être bien conscient des enjeux auprès des différents publics. Ma vie professionnelle à Berlin m'a permis de mettre en perspective deux situations bien différentes entre la France et l'Allemagne en ce qui concerne la formation pédagogique des intervenants-théâtre. Depuis le début de cet article, nous utilisons le terme d'*intervenant-théâtre* pour parler de celui qui encadre un atelier de théâtre en milieu scolaire. Ce choix est complètement arbitraire et lié au milieu d'intervention, car, en France, contrairement à l'Allemagne, il n'existe pas de terme clair pour définir cette activité professionnelle. On parle tour à tour d'animateur, d'intervenant, de professeur de théâtre ou encore de formateur. À l'occasion d'une formation théâtre pour adultes à laquelle je participais, la tendance était plutôt d'utiliser *directeurs d'atelier* pour qualifier ceux qui avaient la charge de l'élaboration d'un projet/spectacle. Il arrive d'entendre parler, et c'est ce terme qui

a ma préférence, de *meneur d'atelier*. Ces appellations varient en fonction des contextes dans lesquels se déroulent les projets. En milieu scolaire, on aurait plutôt tendance à utiliser le terme d'*intervenant*, en milieu extra-scolaire plutôt celui d'*animateur* et en formation professionnelle plutôt de *formateur* ou de *directeur d'atelier*. Malgré tout, ces définitions n'ont pas pour limite des frontières infranchissables et il n'est pas rare que dans un contexte donné on utilise coup à coup ces différents termes. En Allemagne, on parle dans tous les cas de *Theaterpädagoge*, que nous pourrions traduire littéralement par *pédagogue de théâtre*.

Pourquoi ces différences de terminologie ? Il existe en Allemagne, contrairement à la France, des formations spécifiques destinées à former des professionnels de la pédagogie théâtrale et du montage de projet artistique. Il suffit de faire une simple recherche sur Google pour voir en effet cette différence entre les deux pays. Lorsque l'on écrit « formation pédagogie théâtre », on obtient une variété de propositions sans trop de cohérence : on trouve pêle-mêle des associations, des écoles de théâtres qui proposent de former à la pédagogie théâtrale. Si on pousse la recherche, il semblerait que seule l'Université Paris 3 Sorbonne Nouvelle propose une année de formation professionnelle en troisième année de licence. Depuis 2005, il existe un diplôme d'État (DE) qui permet à ceux qui l'obtiennent d'enseigner le théâtre dans les établissements scolaires. Il s'agit d'un diplôme qui s'obtient sur épreuve à destination de professionnels issus des écoles d'arts dramatiques ou ayant une activité professionnelle de comédien ou de metteur en scène. Or, si ces candidats sont des professionnels du théâtre, rien n'indique qu'ils aient été formés à la pédagogie⁸. Certaines écoles de théâtre proposent à leurs étudiants des modules de formation à la pédagogie théâtrale, mais celles-ci sont rares et cet enseignement n'est donc pas systématique. De plus, les sessions d'examen pour passer ce diplôme d'État sont assez irrégulières.

En Allemagne, a contrario, il existe un véritable réseau de formation à l'enseignement du théâtre à destination de différents milieux. Depuis plus de 25 ans, une association la *Bundesverband Theaterpädagogik* (BuT - Fédération pour la pédagogie théâtrale) a mis en place une certification nationale reconnue et qui est délivrée dans différents centres de formations agréés, principalement dans des universités. Pour ne citer que l'exemple de Berlin, 4 institutions proposent des formations : l'*Universität der Kunst* (UdK - Université des Arts), la *Volkshochschule Neukölln* (la Grande Ecole Populaire de Neukölln, établissement municipal destiné à l'éducation post-scolarité), l'*Interkulturell-Aktiv e.V* (association financée par l'État de Berlin et l'Union Européenne promouvant la formation dans le secteur culturel) et l'*Evangelische Hochschule Berlin* (la Grande Ecole Evangélique de Berlin). Ces formations allient à la fois un apport théorique (sur la matière à enseigner et en

pédagogie) et la pratique de terrain avec au minimum un stage. De plus, ce certificat est, la plupart du temps, demandé par les établissements scolaires ou par les différents organismes qui ont recours au travail de *Theaterpädagogen*. Ainsi, cette certification est obtenue à l'issue d'un parcours formatif et non pas comme en France par l'obtention du diplôme sur épreuve. Elle ouvre la possibilité à ses détenteurs d'intervenir dans plusieurs milieux, et pas uniquement scolaire, même si celui-ci est le plus représenté. On peut citer ici les milieux associatifs, hospitaliers ou encore carcéraux.

Le problème n'est ainsi pas uniquement d'ordre terminologique. Nous sommes là face à deux visions de ce qu'est la « pédagogie » théâtrale, terme qui est, nous l'avons vu, inapproprié dans le contexte français. En donnant un terme précis à cette activité, les Allemands reconnaissent une vraie légitimité à la *Theaterpädagogik* et donc, une véritable utilité. Ils donnent de la visibilité à son action. Les *Theaterpädagogen* bénéficient ainsi d'une réelle reconnaissance institutionnelle et sociale de leur profession. En utilisant le terme de pédagogie, on remet au centre la notion d'apprentissage dans les ateliers de théâtre. On donne ainsi de l'importance plutôt au parcours qu'au résultat.

Pour autant, la *Theaterpädagogik* n'est pas une discipline figée, elle continue à s'élaborer, notamment avec l'émergence relativement nouvelle des interventions théâtrales en langue étrangère. En effet, les enseignants de langue en Allemagne ne sont pas moins sujets à des questionnements sur la finalité des pratiques théâtrales en langue étrangère et ont des attentes parfois en opposition avec les objectifs pédagogiques de l'intervenant-théâtre. Les *Theaterpädagogen* n'intervenant que depuis peu dans les classes de langues, les positionnements de chacun sont encore incertains.

Le point d'équilibre

Ainsi, en l'absence de formations spécifiques mêlant la pédagogie théâtrale et la didactique des langues, on peut facilement imaginer que les personnes amenées à monter des projets de théâtre en langue étrangère possèdent des parcours de formation variés. Cette variété laisse à penser que le discernement que ces praticiens ont des objectifs pédagogiques pour des projets-théâtre en milieu scolaire n'est pas égal. Rares sont ceux qui disposent de formations en théâtre ET en didactiques des langues. On peut supposer que si cela représente éventuellement une difficulté dans le cas où l'intervenant-théâtre travaillerait tout seul, cela peut au contraire être une vraie richesse, si celui-ci est amené à côtoyer une équipe de pédagogues aux parcours, aux connaissances et aux expériences différentes.

L'échange entre professionnels est une des composantes qui fait que, comme pour tout enseignant, le travail de l'intervenant-théâtre est en perpétuelle évolution au fur et à mesure des projets. La pratique enseignante étant une pratique réflexive⁹, la pédagogie peut s'acquérir également sur le terrain. Enfin, l'intervenant-théâtre peut bénéficier de la connaissance que l'enseignant a de son groupe d'élèves afin de mieux cibler les enjeux du projet à venir.

Avant toute chose, un des enjeux importants de l'intervention théâtrale en milieu scolaire, que ce soit en langue maternelle ou bien en langue étrangère, est de bien dissocier la tâche de l'objectif. À ce sujet, Philippe Meirieu écrit : « Ne nous laissons pas abuser : la pédagogie ne peut pas être validée par la qualité des produits que l'on présente, car elle travaille sur l'homme et sur sa construction, sur le long terme. [...] C'est pourquoi lutter contre le libéralisme scolaire, c'est s'efforcer de déplacer le regard, en permanence, de la tâche vers l'objectif, du résultat quantifiable à ce que l'on aura contribué à faire émerger chez l'élève, et qui ne procède pas du marché. » (Meirieu, 1999 : 3). Ainsi l'intervenant-théâtre n'est pas un metteur en scène et son travail ne doit donc pas être jugé en fonction de la qualité esthétique et scénique du spectacle qu'il a monté, ici la tâche à réaliser, mais sur la réalisation des objectifs pédagogiques cités lors de la première partie de cet article. Pour Philippe Meirieu la « tâche commune, concrète, n'est donc, à la limite qu'un support » puisque « l'objectif, c'est, qu'à cette occasion-là, chacun découvre quelque chose, construisse du sens et interroge sa propre dynamique, à la lumière des interactions collectives et des rencontres qu'il a pu faire. » (Meirieu, 1999 : 3). Ainsi, l'intervenant est celui qui permet les conditions de cet apprentissage et de cette construction collective par ses savoirs, ses compétences mais aussi par sa faculté à mettre en place un cadre sécurisé et stimulant, propice au travail. Il semble nécessaire que l'intervenant ait cette différenciation bien à l'esprit, même si bien sûr il n'est pas exempt de toute recherche esthétique. Le metteur en scène choisit les comédiens avec lesquels il travaille, l'intervenant-théâtre compose avec un groupe déjà constitué. Ce groupe est hétérogène ou homogène, de par les aspirations de chacun, les expériences, les origines, les capacités, etc.

Les objectifs sont bien sûr également à définir en fonction de « l'ampleur » du projet. Une intervention sur une ou deux séances n'a pas les mêmes objectifs pédagogiques qu'un projet beaucoup plus long mené sur plusieurs dizaines d'heures. Pour citer comme exemple le travail mené au sein de l'équipe pédagogique de La Ménagerie e.V., nous étions amené à intervenir aussi bien pendant trois heures auprès d'une classe qu'à monter des spectacles après plusieurs mois de répétitions hebdomadaires. On peut ainsi aller du simple atelier d'initiation aux pratiques théâtrales en Français Langue Étrangère à un projet de longue portée amenant

véritablement les élèves à incorporer un personnage, sa voix et ses émotions. Il nous est également arrivé de mener à bien des ateliers plus modestes, d'une dizaine d'heures environ, qui étaient l'occasion de travailler sur certains objectifs plus spécifiques et plus ciblés. On peut par exemple travailler un aspect de la langue et le mettre en lien avec des exercices autour des personnages. Ou encore travailler un texte poétique et l'occupation de l'espace.

Ainsi, pour chaque projet, de nombreux paramètres sont à prendre en compte : les attentes de l'équipe enseignante, des élèves et de l'intervenant-théâtre, les besoins des apprenants, le temps à disposition, le cadre dans lequel se déroule le projet ainsi que les moyens à disposition. Dans son livre *Theaterpädagogik*, Jessica Höhn explique que le « travail du *theaterpädagoge* est réussi, quand il trouve un équilibre entre les besoins, les intérêts et les attentes des participants, la dynamique de groupe et les conditions structurelles du projet et quand il ne perd pas de vue son objectif au cours des répétitions, des expérimentations et de la mise en scène¹⁰. » (Höhn, 2015 : 15). À cela nous ajouterons pour finir que l'intervenant-théâtre doit être instigateur de la discussion avec les autres pédagogues pour l'établissement d'objectifs communs sur un projet donné.

Les pratiques théâtrales en langue étrangère étant relativement récentes, il reste encore un long chemin à parcourir avant d'en faire une discipline reconnue ; mais les expériences menées ces dernières années, toujours plus nombreuses, laissent à penser que le théâtre est en train de se faire une place auprès des enseignants et des élèves dans les classes de langues étrangères. Jouant tous deux avec la langue et le langage, théâtre et didactique des langues ont de nombreux points de convergences. Ils sont les moyens privilégiés de l'ouverture sur le monde et de la compréhension d'Autrui. Ils cherchent à développer l'expression et la communication. Et même s'ils divergent sur les notions d'efficacité et de rentabilité des apprentissages, au lieu de les opposer, on peut y voir une utile complémentarité. Il est possible d'espérer qu'avec l'essor des pratiques théâtrales en langue étrangère, on s'intéresse de plus en plus à la formation de ceux qui sont amenés à monter ce type de projet, qui, nous l'avons vu, nécessite la prise en compte d'objectifs pédagogiques complexes et variés. Ainsi, même si les *theaterpädagogen* allemand jouissent d'une plus forte reconnaissance institutionnelle que leurs homologues français, leurs interventions au sein des classes de langues suscitent pour autant des questionnements sur la nature du projet auprès des enseignants. Nous ne pouvons ici qu'appeler à poursuivre la réflexion autour de la formation des intervenants-théâtre et des enjeux pédagogiques du théâtre à l'école. Gageons pour finir qu'à force d'expérience, d'inventivité, d'initiative et d'échanges entre praticiens et enseignants, le théâtre en langue étrangère se donne les moyens d'acquérir une

véritable reconnaissance institutionnelle et pédagogique pour l'enseignement des langues.

Bibliographie

Ouvrage sur la professionnalité :

Paquay, L., Altet M., Charlier, E., Perrenoud, P. 2001. *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, Bruxelles, De Boeck Supérieur « Perspectives en éducation et formation ».

Ouvrage et article sur l'enseignement du théâtre :

Höhn, J. 2015, *Theaterpädagogik*, Leipzig : Henschel Verlag.

Voltz, F. 2013, « Quand l'enseignant et l'intervenant «théâtre» collaborent : une partition à écrire », *Le français aujourd'hui*, n° 180.

Ouvrages et articles sur le théâtre et l'enseignement des langues :

Aden, J. 2008, « Compétences interculturelles en didactique des langues : développer l'empathie par la théâtralisation », in : *Apprentissage des langues et pratiques artistiques*, Paris, Editions Le Manuscrit.

Alix, C., Lagorgette D., Rollinat-Levasseur, E-M. (dir.) 2013, *La Didactique du Français Langue Etrangère par la pratique théâtrale*, Presses Universitaires de Savoie.

Articles en ligne [consultés le 15 octobre 2016]

Meirieu, P. 1999 « Pratiques culturelles et coopération. Des savoirs à la culture : quels apprentissages ? Pour quel projet d'homme ? Dans quelle société ? » Université d'été OCCE, Avignon. <http://www.meirieu.com/ARTICLES/listes-des-articles.htm>

Meirieu, P. 2004 « Théâtre et transmission »
<http://www.meirieu.com/ARTICLES/listes-des-articles.htm>

Meirieu, P. 2012 « Quels enfants laisserons-nous au monde ? »
<http://www.meirieu.com/ARTICLES/listes-des-articles.htm>

Notes

1. Nous renvoyons à ce sujet vers l'article « Théâtre et transmission » de Philippe Meirieu, dans lequel celui-ci explique que le théâtre et la pratique théâtrale participent au développement de l'enfant. Il identifie 5 objectifs possibles de la pratique théâtrale en milieu scolaire : la focalisation, la linéarisation, la symbolisation, la distanciation et la politisation.
2. Dans son article « Quels enfants laisserons-nous au monde ? » Philippe Meirieu aborde la question du collectif dans les ateliers de théâtre. Il explique qu'en effet dans un monde où l'individualisme est de plus en plus croissant, le théâtre remet au centre la notion de groupe et de collectif sans lesquels la réalisation du projet n'est pas possible.
3. Joëlle Aden dans son article « Compétences interculturelles en didactique des langues : développer l'empathie par la théâtralisation » explique que le travail autour du personnage de théâtre est un des moyens de développement de l'empathie en amenant l'élève à vivre le personnage sur scène.
4. À ce sujet là nous renvoyons également à l'ouvrage dirigé par Joëlle Aden *Apprentissage des langues et pratiques artistiques* dans lequel elle explique que « les langues et les langages artistiques ont en commun de nous relier à nous-même, aux autres et au monde au moyen de nos sens : apprendre à s'exprimer et à communiquer dans une langue c'est d'abord développer sa capacité à entendre, voir et sentir. » (p.11).

5. Cette association de théâtre francophone créée à Berlin en 2009 a pendant plusieurs années mené des ateliers de théâtre en français auprès de publics scolaires germanophones. Je suis intervenu auprès de ces publics pour le compte de l'association de janvier 2014 à l'été 2015, date de transfert du pôle pédagogique de l'association vers un autre organisme.

6. On pourrait citer ici par exemple les méthodes d'apprentissage du français publiées par les Éditions Maison des Langues comme *Version Originale* ou encore *Rond-Point* qui proposent souvent des activités d'inspiration théâtrale en fin d'unité. Ou encore le livre d'Adrien Payet *Activités théâtrales en classe de langue* qui propose un nombre important de fiches pratiques où pour chaque exercice sont détaillés les points grammaticaux et lexicaux travaillés, ainsi que le niveau requis et les objectifs pédagogiques (en réalité uniquement linguistiques) poursuivis.

7. À ce sujet, Philippe Meirieu, dans son article « Pratiques culturelles et coopération. Des savoirs à la culture : quels apprentissages ? Pour quel projet d'homme ? Dans quelle société ? » publié en 1999, parle d'une demande « d'efficacité immédiate » dans la société actuelle qui ne pourrait s'incarner « qu'en termes de résultats objectivables ». Cette demande enfermerait « la pédagogie scolaire dans un référent béhavioriste, comportementaliste ».

8. Nous vous renvoyons à l'arrêté du 4 mars 2005 relatif à l'examen du diplôme d'État d'enseignement du théâtre sur épreuves disponible sur le site gouvernemental www.legifrance.gouv.fr [consulté le 15 octobre 2016].

9. Sur la professionnalité de l'enseignant nous renvoyons dans son ensemble à l'ouvrage collectif *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* dont les références exactes se trouvent dans la bibliographie.

10. Jessica Höhn, 2015, *Theaterpädagogik*, Henschel Verlag, Leipzig. p.15.

« Die Arbeit des Theaterpädagogen gelingt, wenn er eine Balance zwischen den Bedürfnissen, Interessen und Erwartungen der Beteiligten, den Dynamik in der Gruppe, den inhaltlichen und strukturellen Bedingungen des Projekts findet und im Prozess des Probens des Experimentierens und Inszenierens nicht das Ziel aus den Augen verliert ».

Synergies Espagne n° 10 / 2017



Traduction théâtrale
et terminologie
de la danse





ISSN 1961-9359

ISSN en ligne 2260-6513

La traduction théâtrale: un enjeu collectif, une méthode

Cristina Vinuesa Muñoz

Universidad Complutense de Madrid, Espagne
cvinuesa@filol.ucm.es

Reçu le 27-11-2016 / Évalué le 15-03-2017 / Accepté le 14-04-2017

Résumé

La langue comprend, tout comme le théâtre, les dimensions linguistique, culturelle et contextuelle. Pour que ce dialogue entre art dramatique et linguistique soit intégré et/ou traduit au mieux par les apprenants, il faudrait l'enseigner avec une méthode, faciliter une technique où tous les agents interviendraient équitablement et en constante interaction. Pour ce faire, nous entreprendrons non seulement un travail de traduction accompagné d'une réflexion traductologique à proprement parler, mais il existera aussi en parallèle un travail d'oralité. Cette étude tente de proposer à travers un exercice pratique, une procédure à suivre, pas à pas, en définitive, une méthode de traduction théâtrale (français-espagnol) basée sur la traduction collaborative.

Mots-clés : oralité, scène, théâtre, traduction

La traducción teatral: un desafío colectivo, un método

Resumen

La lengua contiene, como en el arte dramático, dimensiones lingüísticas, culturales y contextuales. Para que ese diálogo entre teatro y lingüística esté integrado y/o traducido de manera óptima por parte del alumno, se debería enseñar con un método, facilitar una técnica donde todos los elementos interactuarían de manera equilibrada. Para ello, emprenderemos una labor traductológica acompañada de una labor de oralidad. Este estudio tratará de proponer mediante un ejercicio práctico, un procedimiento a seguir, paso a paso, en definitiva, un método para la traducción teatral (Francés-castellano) basada en la traducción colaborativa.

Palabras clave: oralidad, escenario, teatro, traducción

The theatrical translation: a collective challenge, a method

Abstract

The language contains, as in dramatic art, linguistic, cultural and contextual dimensions. For this dialogue between theatre and linguistics to be integrated and / or translated optimally by the student, it should be taught with a method, we should provide a technique where all the elements interact in a balanced way. Due to this, not only will be undertaken a translation work but also an oral work. This study proposes a practical reflection on the contemporary theatrical translation (French-Spanish) based mainly on what we could call the collaborative translation. This study attempts to propose, through a practical exercise, a process to be followed step by step, a method (French-Spanish) based on a collaborative translation.

Keywords: oral expression, stage, theatre, translation

Introduction

Qu'entend-on par théâtre ? La question est vaste. Denis Guénoun nous rappelle avec justesse que le terme *Theatrôn* dans les textes grecs classiques désigne l'espace du regardant, du public. (Stiegler-Bailly-Guénoun, 2006 :111). Fort est de constater la place essentielle accordée au spectateur. Il est vrai qu'un objet artistique de manière générale ne prend vie que lorsqu'il est exposé à une assemblée. Ce dernier est vu, entendu, compris, voire réinterprété intellectuellement et émotionnellement par celui qui regarde. Chacun se l'approprie selon sa perception. Que se passe-t-il alors lorsqu'un texte dramatique est exposé à un public après avoir subi au préalable une traduction ? L'enjeu devient dès lors délicat car il a été transformé par l'expérience du traducteur. Le souci de ce traducteur sera de veiller à son invisibilité en dépit de son travail de réécriture et de création, afin que le spectateur puisse accéder au texte original de la manière la plus directe. Toutefois, malgré la fidélité dédiée au texte source, la traduction implique des choix qui conditionneront le regard du spectateur. Cette observation est certes valable pour toute traduction à la seule différence que le théâtre ajoute la difficulté de rétablir un rythme, des personnages, une mise en scène. De plus, nous le verrons, dans la traduction de textes contemporains, un échange collectif impliquant le metteur en scène, les comédiens et les techniciens peut s'engager. Cette fonction encore peu connue dans le secteur de l'enseignement supérieur ainsi que l'inexistence d'une formation spécialement consacrée à la traduction théâtrale nous ont conduite à cette étude. En effet, nous tenterons d'aller au-delà du témoignage anecdotique en proposant d'établir une méthode spécifique afin de faciliter la fonction singulière du traducteur de théâtre contemporain. Pour ce faire, nous exposerons d'abord

les motivations de ce choix encore peu fréquent, nous poserons ensuite les « possibilités » et les limites de ce type de traduction pour arriver enfin à définir une méthode didactique en partant d'un cadre théorique posant le concept de théâtre (Benhamou A.-F., Chancerel L. Fix Florence et Despierres C., Fix F. et Toudoire-Surlapierre F., Meschonnic, H., Pavis P.). Dans un souci de clarté, nous parcourons quelques fragments de pièces à titre d'exemple (Rengade C. et Bacri J.P., Jaoui A.).

Une bonne raison pour traduire du théâtre

S'il y a bien une chose qui caractériserait l'art dramatique, c'est sa double force : la première, faire de la vie une fiction par le fait même qu'il s'agit d'une représentation puis, la deuxième, grâce au regard du spectateur, la métamorphoser à nouveau en réalité. En effet, l'homme semble avoir toujours eu une curiosité innée pour les histoires humaines, le désir d'en tirer profit, en acceptant, par le biais de la fable et de la scène, que des personnes incarnent des personnages vivant d'autres vies, dans d'autres mondes. Une fois cette convention acceptée, ce *regardant*/spectateur devient créateur. Il fait siennes les péripéties par un processus de catharsis ou d'identification, et retransforme cette fiction en réalité, sa réalité. Cette double faculté vient de ce que le théâtre est à la fois une production littéraire et une représentation concrète.

En traduisant du théâtre, le traducteur doit prendre conscience de cette double dimension : il est d'abord, comme tout spectateur, face à un spectacle, peut-être sensible, ému mais, en devenant traducteur, il se détache de l'émotion pour réfléchir à une structure de pensée, de texte. La traduction théâtrale est un constant va-et-vient entre émotion et réflexion. Par ailleurs, si le théâtre métamorphose la réalité en fiction et inversement, il existe aussi deux autres facteurs fondamentaux que le traducteur doit bien garder à l'esprit tout au long de sa transposition : le texte et sa spectacularité. Nous tenterons d'élucider comment les combiner et envisager la partie scénique ou « verticale ».

Pour devenir traducteur ou interprète (en littérature, philosophie, droit, science, interprétation consécutive ou simultanée), il existe une formation académique reconnue. Il est donc logique ou imaginable de planifier le fait de vouloir en faire sa profession, en se formant via un cursus universitaire. Cependant, lorsqu'on rencontre un traducteur de théâtre, nous constatons qu'il l'est souvent devenu par hasard. Il peut dominer deux langues, savoir traduire bien sûr, mais au final, il devient traducteur théâtral sans vraiment le prévoir, *comme ça*, après une rencontre avec un auteur, une conversation avec des comédiens partageant l'envie de monter

quelque chose d'inédit, un coup de foudre pour un texte. En tant qu'enseignante en la matière dans le master de traduction proposé par l'Université Complutense de Madrid, aucun de mes étudiants n'a manifesté, du moins en début d'année, la volonté de devenir traducteur pour la scène¹. Non pas par manque d'intérêt, mais plutôt par méconnaissance. Les deux témoignages qui suivent montrent clairement comment la traduction a croisé leur parcours par hasard :

Christilla Vasserot tout d'abord, enseignant-chercheur à l'Université Paris III Sorbonne-nouvelle, nous parle de ses débuts en tant que traductrice de théâtre en ces termes :

Comment avez-vous commencé votre carrière de traductrice ?

Christilla Vasserot :- Cela s'est fait un peu par hasard. Étudiante en lettres, je préparais un doctorat d'études hispaniques sur le théâtre cubain. J'ai alors rencontré les traducteurs de la maison Antoine Vitez (Centre International de Traduction Théâtrale) qui avaient un projet sur le théâtre cubain. Ils m'ont proposé de le coordonner. Je l'ai fait en tant que spécialiste de théâtre cubain et non en tant que traductrice. Mais j'ai trouvé que ce métier était une façon intéressante d'aborder le théâtre. Peu après j'ai lu les textes de Rodrigo García que j'ai adorés. Quand il a commencé à avoir une actualité en France, j'ai eu l'occasion de le traduire. Et, depuis, je n'ai pas cessé de traduire².

Ensuite, Fernando Gómez Grande, l'un des traducteurs de théâtre contemporain français les plus reconnus, interviewé par Emmanuelle Garnier à l'Université de Toulouse le Mirail déclarait :

E. G: Pourquoi traduire du théâtre français d'une part et contemporain d'autre part?

F.G.G: On ne sait jamais vraiment pourquoi on fait les choses, c'est une combinaison de désir et de hasard. Il y a des rencontres qui à un moment donné, par hasard, te conduisent vers un chemin qui n'était pas prévu. Le fait du hasard fit qu'à un moment donné quelqu'un me dit pourquoi ne pas tenter (il n'y a pas beaucoup de traducteurs de théâtre.) Cela te prend par surprise. Dans ce cas précis, ce fut Rodolf Sirera à Valence, qui me proposa de traduire quatre auteurs français dans le but de publier un volume [...]³

On « tomberait » donc dans la traduction théâtrale par hasard, par goût : le goût du jeu, des imprévus, de l'expérience concrète de la scène : une sorte de prédisposition sensible. Par contre, avec le temps, elle devient une évidence, une responsabilité artistique et publique. La traduction théâtrale ressemble moins à un travail conventionnel, récompensé moyennant une rétribution économique qu'à un

appel mystique, un besoin irrationnel de partager et de transmettre l'impact qu'a pu avoir sur nous un spectacle, un texte.

Dans le deuxième exemple cité, Fernando Gómez Grande déclare aimer la langue française et le théâtre. Première condition donc, le hasard et les rencontres fortuites, la deuxième: aimer le théâtre. Les éléments qui composent l'art dramatique vont au-delà du support écrit. Malgré une formation de traducteur ou de philologue, ne perdons pas de vue la dimension « verticale ». L'art dramatique est une partition qui se meut dans un axe spatial riche, où maints facteurs sont à prendre en compte. P. Pavis (2008) distingue clairement dans l'analyse des spectacles les différents espaces qui le composent à savoir l'espace textuel, à différencier de l'espace dramatique (manière dont s'inscrit dans l'espace la récitation du texte), l'espace intérieur qui représente la représentation d'un fantôme, ce moment où la scène enclenche un mécanisme de rêve dans lequel le spectateur se projette, l'espace ergonomique de l'acteur qui comprend la dimension proxémique et kinésique puis, une dernière dimension, l'espace de l'*installation* où se meuvent les acteurs. Mais l'espace est aussi étroitement lié au temps ne l'oublions pas, et l'expérience temporelle est indissociable de l'espace car on saisit un texte et/ou un spectacle dans une mesure quantifiable, objective et qualitative, intérieure, cette dernière toute subjective. Le traducteur de théâtre devrait avoir en mains toutes les données pour poser à plat les chronotopes et ainsi, parvenir à transposer un texte et atteindre son *incarnation*. Autrement dit, le traducteur devra établir le lien entre l'élément dramatique, c'est-à-dire le texte, et l'élément dramaturgique ou l'univers scénique. Pour cela, il serait recommandable d'en apprécier les mécanismes en allant au théâtre pour y nourrir son imagination scénique, fréquenter les gens de théâtre, les artisans du plateau, s'essayer dans le jeu même ! La traduction théâtrale est une invitation à rejoindre un univers bien concret, possédant ses propres règles. Il est important pour cela d'en maîtriser toutes les données et de prendre conscience par ailleurs, que le théâtre implique plusieurs agents : l'auteur, le metteur en scène, les comédiens, les techniciens. Le traducteur fait partie d'un processus créatif où il tissera des liens entre des personnes d'abord: comédiens et personnages, auteur et metteur en scène, et des choses : texte et son incarnation, cette incarnation et la scène, la scène et son récepteur. En définitive, la traduction théâtrale est un projet à plusieurs.

Qu'est-ce que le théâtre et par extension, traduire du théâtre ? Une aventure humaine, sensible, artistique, dotée d'une utilité et d'une responsabilité publiques. L'art dramatique contribue à une meilleure connaissance du monde, de soi-même, elle élève et éduque l'être humain. Le théâtre n'est-il pas enseigné dans les écoles dès le plus jeune âge ? En d'autres termes, c'est réaliser, comme l'affirmait

Fernando Pessoa, que « La littérature, comme toute forme d'art est l'aveu que la vie ne suffit pas ».

Trois facteurs à prendre en compte...

Le théâtre est une pratique artistique qui engage un texte, des individus (regardés/regardants), un espace-temps et un imaginaire. Cela nous oblige donc parfois à faire une adaptation, quitte à s'éloigner parfois de la transposition exacte. En conséquence, nous éviterons d'employer le terme fidélité sauf si l'on entend par fidélité le respect de l'esprit du texte, de la pensée ou de l'intention de l'auteur.

Il serait d'ailleurs presque plus juste de dire que traduire du théâtre, revient à adapter à un texte, une dramaturgie en fonction de certaines circonstances. En réalité, la traduction textuelle (linguistique et sémantique) n'est qu'une des étapes du processus car elle ne se *corporisera* qu'en tenant compte du dispositif scénique et de son contexte. Pourrions-nous alors maintenir le terme de traduction ? Devient-elle alors une version ? Une adaptation ? voire une réécriture ? Les exemples qui suivront, tenteront de montrer que la frontière qui sépare ces termes reste floue. Il est vrai que de nos jours, le spectateur semble de plus en plus familiarisé avec ces concepts, et que les spectacles sont souvent « librement adaptés », « inspirés » ou encore « basés sur » un texte. Ainsi, serait-il plus juste de remplacer le concept de fidélité par celui de respect, de retenir qu'un texte théâtral par le fait même qu'il soit joué par des individus et qu'il appartienne à la sphère publique est sujet à des interprétations multiples qui sont autant de créations en mutations, de lectures sensibles.

Les « créations » du traducteur seront une variation supplémentaire. Cependant, sa *variation* devra respecter l'esprit original du texte source et si elle s'en éloigne, elle pourra/devra, quand cela sera possible, être consultée avec l'auteur. Cela est l'un des avantages de la traduction contemporaine. Les aspects qu'il ne faudrait pas perdre de vue et qui nous obligeront à garder un regard alerte et prudent sur le texte sont de trois ordres : un aspect culturel d'abord, un aspect politique et stratégique ensuite, puis un aspect matériel. Il est important de préciser que nous nous bornerons ici au théâtre en prose, le texte versifié répondant à d'autres critères qui ne feront pas l'objet de notre analyse.

1. La circonstance culturelle

Comme l'énonce Bérénice Hamidi-Kim dans son étude autour du je(u) pluriel abordant l'idée de la re-construction linguistique et énonciative d'une identité et d'une communauté, *la référence à la notion de « discours » impose*

[...] une remarque d'ordre méthodologique : [elle] adopte une perspective double, à la fois internaliste et externaliste, et appréhende le spectacle à la fois en tant qu'œuvre artistique autonome et construit un discours - en convoquant donc des outils d'analyse littéraire et théâtrale - comme un objet hétéronome construit par son contexte, autrement dit à la fois comme étant le produit, la manifestation et une tentative de modification d'une donne politique et sociale- ce qui suppose la convocation d'outils sociologiques [...]. (Hamidi-Kim, 2010 :56).

Cette réflexion nous éclaire sur le regard attentif que devra porter le traducteur sur le texte source. En effet, le discours est lié au contexte et fournit une série d'informations d'ordre politique et sociale. Cette dimension sociologique et contextuelle connaîtrait deux issues possibles dans le passage d'une langue à l'autre. La première est de conserver, à l'identique, les lieux, l'époque, les situations, les personnages et les prénoms, etc. Ce choix peut entraîner une perte de public car celui-ci n'aura peut-être pas la connaissance suffisante du pays ni de la langue originale pour saisir les différentes strates qu'offre le texte. Si cette option rejoint la volonté de l'auteur du texte original ou le choix du traducteur, de la compagnie et du théâtre qui programmera la pièce, on peut peut-être imaginer une intention moins commerciale qu'expérimentale, destinée à un public avisé. La seconde est de trouver les équivalents culturels ; traduire les prénoms, changer les villes, trouver les équivalents dans la langue cible, etc. Ici, on maintiendrait l'esprit principal de la pièce, en en supprimant ses spécificités, l'objectif étant de transposer pour élargir la réception. Ce choix révèle une intention commerciale, adressée à un public moins connaisseur. À titre d'exemple, je citerai une expérience personnelle. Lors d'une traduction en espagnol d'une comédie française intitulée *Cuisine et dépendances* d'Agnès Jaoui et J.P.Bacri⁴, nous avons constaté que le principal atout était l'humour, un humour principalement fondé sur l'aspect culturel. La pièce se déroule à Paris, dans les années quatre-vingts, les personnages appartiennent soit à une classe moyenne soit à la classe aisée du monde du show business. Les échanges tournent autour de la vie (stressante) de la capitale, du besoin de paraître toujours plus original aux yeux des autres, de la solitude, etc. Ici, les répliques présentaient quelques difficultés car elles renvoyaient à la vie spécifiquement parisienne et au contraste provoqué entre la classe bourgeoise plutôt traditionnelle et la vie moderne des célébrités de la télévision française. Là aussi, deux options étaient possibles : tout conserver en l'état ou transposer les répliques à une réalité espagnole. La première option semblait risquée car le mécanisme de la comédie était très culturellement marqué, il fallait être sûre que le public espagnol maîtrise suffisamment les us et coutumes françaises. Face à ce manque d'information, nous avons décidé de garder l'esprit de la boutade, d'en analyser l'essence, puis

d'imaginer un équivalent espagnol. Ainsi, lorsque le personnage de Martine (interprétée par Zabou) déçoit, s'adresse à son amie Charlotte (interprétée par Agnès Jaoui), car personne n'avait touché au dessert, déclare « je ne comprends pas, je pensais pourtant que faire faire une bûche de Noël en juin était une bonne idée... ». Nous avons décidé de trouver un équivalent. L'humour résidait dans l'idée originale pour un français de proposer un dessert hors saison et hors contexte (tradition de Noël en juin). Le piège ici était de traduire littéralement la bûche de Noël par *Tronco de Navidad*. La bûche ou *Tronco* est un dessert qui existe, certes, mais celui-ci n'est pas associé à cette fête dans l'imaginaire collectif ibère. Le dessert de Noël en Espagne n'est pas une bûche. Il fallait donc trouver un dessert espagnol équivalent: le *roscón de reyes*. En changeant le mot « bûche » par son homologue espagnol, le gag a fonctionné. Le concept ou l'esprit des auteurs a été conservé, laissant de côté la fidélité de la traduction. De même, dans la pièce *Juste des jeux* (2015), de Claire Rengade, l'auteur mentionne des fêtes françaises qui n'existent qu'en France comme la chandeleur par exemple ; là aussi, il fallait remplacer la réplique originale par une fête espagnole célébrée en hiver. L'auteur faisait le lien entre saison et célébration. La chandeleur a été remplacée par le 6 janvier, le jour de l'Épiphanie. Ces choix sont une création anticipatrice et résolutive.

2. La circonstance politique

Le facteur politique possède deux niveaux : interne et externe à la pièce. En ce qui concerne le facteur interne, si l'on se soucie du discours à traduire en tant que construction révélatrice d'une réalité sociologique, il véhicule également dans son essence, un message politique. Un texte sous-tend des choix que l'auteur a faits par le fait qu'il soit pensé, composé par lui. Le vécu de l'auteur également fait de ses écrits indirectement ou non, un support porteur d'une idée et d'une réalité politique. C'est au traducteur d'en détecter la prégnance.

Le parti pris de l'auteur sera renforcé ou freiné par le facteur externe à la pièce. Ce facteur externe est vaste puisqu'il englobe, les circonstances de la représentation : le pays, l'époque, la salle, le public. Cette observation plutôt d'ordre pragmatique soulève les questions suivantes : Pour qui traduit-on ? Ce qui reviendrait à réfléchir au public visé. Dans quels contextes social et culturel la pièce va-t-elle se jouer ? On pense par là à la trajectoire de la pièce : théâtre public, privé, un festival, une programmation saisonnière, une ville en particulier...

Enfin, il existe dans ce facteur politique une dernière réflexion au cœur même du processus créatif de l'auteur et qui peut orienter le traducteur dans son travail. Il est important en effet de comprendre d'où nous traduisons : depuis la salle ?

depuis la scène ? Le texte a-t-il été conçu pendant le processus de répétitions ou possède-t-il une structure textocentriste ? L'intervention du public a-t-elle été pensée pendant l'écriture ? A ce propos, Françoise Benhamou pose la problématique du cadre de pensée dans *Dramaturgies de plateau* (Benhamou, 2010 :11) et précise que la réflexion dramaturgique conserve une ouverture qui appelle sa transformation par la scène. Toutes ces interrogations aiguillent notre traduction. En ce sens, une pièce orientée dans une direction inappropriée, peut entraîner une mauvaise réception et répercuter sur l'auteur, la compagnie, voire la salle où le spectacle se produit. Traduire du théâtre est un exercice de logique et de compréhension de la situation politique. Ce que nous essayons de dire, c'est qu'il faudrait s'efforcer d'effectuer ce travail dans une chaîne de création/production (création du texte, intention politique et sociale, réception publique). Ici, l'action est de nature empathique et pragmatique.

3. Les circonstances technique et matérielle

Il existe des traductions qui seront prononcées par des acteurs, mais il en existe - ce procédé apparaît de plus en plus - qui seront surtitrées à mesure que les répliques seront prononcées par les personnages en langue source. Ici, le traducteur « lancera » la réplique au rythme de la représentation. Enfin, d'autres pièces décident de projeter la traduction sans pour autant que le texte original soit simultanément prononcé par les acteurs, elle sera lue par le spectateur. Plus proche de la performance, ce travail est encore différent puisqu'il devra se réaliser en fonction du support sur lequel le texte sera projeté (écran la plupart du temps à double ligne comprenant un maximum de 36 caractères pour le surtitrage simultané, ou un mur sans limite de longueur de texte pour les projections libres) et diviser le texte en paragraphes, adaptés à la superficie et au rythme de lecture du spectateur. Selon les limitations ou contraintes matérielles, la traduction peut davantage ressembler à un résumé qu'à une traduction, et sera contrainte de privilégier le sens plutôt que le phrasé. Il s'agit d'un travail technique qui requiert une création pratique et concrète. Je donnerai à titre d'exemple une des pièces que j'ai dû traduire pour la scène. Dans *Scènes pour une conversation après le visionnage d'un film de Michael Haneke* de la compagnie espagnole El Conde de Torrejuel au théâtre de la Bastille de Paris⁵, une projection était prévue et non un sur-titrage ; il a fallu mesurer le support et préparer un cadrage et un code couleur spécifique pour la superficie de projection pour l'occasion.

La traduction théâtrale doit donc se montrer capable de s'adapter à un texte (création résolutive), à une compagnie et un public (création empathique et pragmatique) ainsi qu'à un espace (création pratique). Le traducteur est un observateur

de son époque, capable de jongler habilement avec des conditions sociologiques et spatio-temporelles. Son travail est une étude de terrain, exigeant adaptation, créativité mais également, lorsque cela se présente, une faculté d'écoute car nous allons le voir, le travail peut s'avérer collectif.

Une approche méthodologique

Une fois les facteurs d'ordre général énoncés et pris en compte, nous allons proposer une démarche à suivre tirée d'une expérience certes, mais testée à maintes reprises dans un cadre professionnel et pédagogique. D'une part, je suis membre du comité hispanique de la Maison Antoine Vitez, Institution Théâtrale spécialisée dans la traduction de théâtre contemporain, de l'autre, enseignante. En tant qu'enseignant-chercheur en la matière et metteur en scène, mes lectures théoriques concernant la question, mes traductions diverses et mon enseignement auprès d'étudiants de Master en Arts scéniques m'ont permis de structurer et de synthétiser de manière didactique une expérience et une pensée. Cela reste donc de l'ordre d'une tentative méthodologique car aucune méthode n'est connue à ce jour. Elle ne fait donc que poser les premiers jalons d'une méthode en construction qui sera, je l'espère, nourrie par d'autres spécialistes de la scène contemporaine. Les mots d'Henri Meschonnic dans *Critique du rythme* à propos de la poétique du XX^e siècle nous aiguillent dans la direction à suivre:

La poétique du XX^e siècle en Europe s'est presque tout entière jouée sur l'image. De l'imagisme anglais à l'imaginisme russe, du futurisme italien au surréalisme, [...] la poésie est liée, pour la pratique et la théorie, à la métaphore par le complément de nom. [...] De Marinetti à Mac-Luhan il y a un effet-image, par lui-même globalisant. Un primat de l'instant, une cohue des simultanités, le rapprochement des lieux et des temps éloignés, censés libérer de l'espace et du temps. (Meschonnic, [1982] 2002 : 482).

Gardons de cette description de l'esthétique poétique les concepts d'images, d'instant et de simultanités. Le traducteur qui lit une pièce pour la première fois, découvre une écriture et un imaginaire qui lui sont d'abord étrangers. Grâce à un décodage minutieux, il pourra se familiariser avec elle, la comprendre et la transposer dans une autre langue. Ce décodage est complexe et comprend plusieurs étapes. Cette image, cet instant, ces simultanités dont parle Meschonnic sont inscrites dans ce que l'on appelle « l'univers dramatique et dramaturgique ». Pour y accéder, il est suggéré qu'à la première lecture, on soit sensible à tous les indices, ceux qui sont inscrits dans le propre corps du texte, appelés intradiégétiques. Ces derniers sont découverts par le spectateur dans l'axe spatio-temporel dramatique :

il s'agit de l'histoire, des personnages et de leur contexte. Tous appartiennent à la fiction dramatique. D'autres indices, en marge du texte, appelés extradiégétiques fournissent des indications concernant la réalisation du spectacle : entrées et sorties des personnages, description du décor, etc. Ces indications ou didascalies sont destinées au metteur en scène et constituent la fiction dramaturgique. Frédérique Toudoire-Surlapierre la définit comme *la révélation auctoriale [...] qui nous renvoie aux rapports du lisible au visible [...] : elle est affaire de représentation et de réception, stipulant une sorte de contrat implicite entre l'auteur et le metteur en scène. [...] La didascalie est doublement sémiotique, elle symbolise le traitement que le dramaturge entend opérer sur les corps et les voix et pose (sans doute est-ce la même chose pour lui) des questions de poétique.* (Fix, Toudoire-Surlapierre, 2010 : 8).

Le traducteur n'est peut-être ni l'auteur ni le metteur en scène, mais paradoxalement, il devra, par sa traduction, faire entendre et voir ce qui ne se lit pas. Autrement dit, il devra tenir compte et être sensible à toute cette partition à multiples lectures fournie par l'auteur. Il jouera tous les rôles, même celui du spectateur en fin de processus. Pour résumer, en traduisant le corps du texte, il s'identifiera à l'auteur, en traduisant les éléments en marge, et par là en visualisant la scène, il sera metteur en scène ; enfin, en lisant le tout, en cherchant la « respiration » du texte (nous y reviendrons), en en visualisant l'ensemble, il prendra la place du spectateur.

S'il fallait schématiser la démarche à suivre, établir un ordre logique nous pourrions peut-être procéder de la manière suivante et distinguer cinq phases :

La première phase ressemblerait à un repérage aérien où tous les aspects (intra et extra) ainsi que typographiques seraient détectés et notés.

Une fois cette première approche effectuée, la deuxième phase se focaliserait sur le texte dans sa dimension dramatique. Il s'agit de s'immiscer dans l'imaginaire de l'auteur, de saisir à travers son écriture l'histoire et les personnages. Cette phase est principalement linguistique. Le texte est vu sous les angles sémantique, grammatical et syntaxique ; c'est aussi une phase de repérage de difficultés et de références culturelles (le premier facteur que nous mentionnions plus haut).

La troisième phase solliciterait la sensibilité scénique du traducteur. Elle consiste en une lecture à haute voix. C'est ici que se joue la « verticalité », que les dimensions textuelle et scénique, dramatique et dramaturgique se rejoignent. Le texte prend vie, les personnages s'incarnent, le rythme se mesure et la respiration du texte apparaît.

La quatrième phase serait l'envoi du texte à l'auteur ou à la compagnie qui s'en servira. Durant cette phase, deux options s'offrent à nous :

- soit l'auteur accepte d'emblée la traduction sans intervenir,
- soit l'auteur ou la compagnie possèdent des notions dans la langue cible, et s'interrogent. Une série d'échanges commence, afin de mieux comprendre les choix du traducteur.

La cinquième et dernière phase accompagnerait les répétitions. Il arrive que le traducteur, à la demande de l'auteur ou du metteur en scène, assiste à la réalisation du spectacle et que lors des répétitions puissent apparaître des difficultés de toutes sortes. Le texte sera alors parfois modifié pour les besoins du plateau. Le traducteur endosse alors un rôle de dramaturge non pas dans le sens de *dramaturg* (celui qui écrit) mais dans le sens de *dramatiker* (qui explique le texte). Il peut exister plusieurs versions d'une même pièce, la version publiée et la version pour la scène.

Revenons donc de plus près à cette méthode. Dans la première phase dite de « repérage », la lecture est sommaire, elle ne fait que redessiner de manière générale, le paysage. Le traducteur pourrait pour y parvenir réaliser une « lecture-traduction simultanée ». Cette première lecture survole « l'intra » et « l'extra » : elle repère les indices et visualise les éventuels obstacles, les difficultés.

Nous citerons à titre d'exemple la pièce intitulée *Juste des jeux* de Claire Rengade. Le texte ne m'est pas apparu pour la première fois sous forme de spectacle mais sous forme de pièce jointe dans un message électronique de l'auteur me demandant de bien vouloir réaliser sa traduction. Nous ne nous connaissions pas l'auteur et moi. Elle me contactait par le biais de la Maison Antoine Vitez.

Le texte semblait écrit presque d'un seul jet. Comme une pensée en cours, en constante reformulation, comptant sur l'absence de dramatis personae claires, d'indications scéniques du moins hors du discours narratif même si sur ce point, nous découvrons plus tard que les éléments didascaliques étaient nommés et liés aux actions effectuées sur la scène par les personnages, cela porte le nom d'*endorécit didascalique* comme nous le rappelle Witold Wolowski. (Fix, Toudoire-Surlapierre, 2010 : 24), de coordonnées spatio-temporelles, énonçant des thèmes hétéroclites, le tout, agencé comme un joyeux chaos. En résumé, un monologue apparemment décousu, écrit dans un registre familier, voire maladroit mais dans tous les cas, un monologue étonnant, disparate et drôle. J'acceptai le défi.

La première phase en marche, deux principales curiosités me sont apparues hormis les appréciations générales : 1) des pages entières de questions courtes, une multitude d'interrogations sans réponses, des silences matérialisés par des triples espaces puis, de temps à autre, cinq barres obliques encadrant des répétitions de bribes de textes. Cela conférait au texte une allure de partition musicale rythmée de silences, de *slashes* dont les anaphores faisaient penser à des refrains⁶.

vous avez vu un chef d'équipe ?

vous avez vu quelqu'un ?

vous avez vu quelqu'un de spécial non ?

je vais voir si quelqu'un peut vous recevoir

on s'occupe de vous ?

tu cherches quoi ? [...]

[...] / / / / /

(silence)⁷

t'as jamais eu envie de tuer quelqu'un ?

(silence)⁸

Une conversation téléphonique avec l'auteur confirmait mon intuition :

- 1) les questions s'adressaient au public, il fallait donc attendre d'éventuelles réactions spontanées venant dans la salle ;
- 2) les *slashes* correspondaient aux moments d'improvisations musicales, Claire Rengade compose et joue avec un groupe de musiciens appelés « Cheval des trois ». Ses créations accordent une place importante à la musique. D'ailleurs il s'agit presque d'une alternance à parts égales de musique et de texte ;
- 3) les répétitions incarnaient les moments où l'auteur, sur scène, expérimentait selon les soirs, la récitation, la chanson ou les deux⁹!

Une fois les questions typographiques élucidées, commençait la deuxième phase, plus traditionnelle, à savoir une analyse « linguistique et sémiotique » du texte. *Juste de jeux* présentait deux caractéristiques : d'une part, le style volontairement familier et maladroit, accompagné de connotations culturelles et d'autre part, la reformulation constante, une épanorthose à la limite de l'obsession. Il fallait donc chercher l'intention de cette parole. Voici un exemple de registre familier :

[...] -au début je suis un volcan après je suis une méduse et après je suis un poisson après un gros rat après un singe après l'homme sauvage après un homme intelligent

*on est des hommes intelligents
c'est les premiers hommes qui sont comme ça
c'est comme si on était des gens grands
au début je suis une chauve-souris après un poisson après un tigre-femme et après
une femme intelligente comme il a dit ben oui on est des femmes intelligentes
après ils ont fait des grands parents
ils sont tout poilus poilus y'a pas d'habits à l'époque
-je suis dans mes cheveux moi
-la pomme tu veux la manger crue ou la peler ?
-y'a des serpents des grosses tortues comme ça et ils mangent des araignées aussi
après ils ont fait des nouveaux-nés¹⁰*

Le texte donne l'impression d'une écriture performative, une transposition presque immédiate, un jet de pensée décousue, une réflexion intime, une voix intérieure qui dit ce qu'elle pense au moment précis du temps dramatique. Un texte écrit comme s'il était pensé et dit *in situ*, sans filtre, sans coupures, avec tous les détours nécessaires, un bégaiement, pour reprendre le terme deleuzien, une langue qui bégaié de l'intérieur, implose au risque de ne pas transmettre un message clair. Ici, le « dit » dépasse le « dire » puis, d'autre part, la redite :

*[...] je voudrais faire une équipe complète de moi !
(musique)
et je fais tous les postes en même temps je maîtrise tout je fais tout
(musique)
t'as conscience de tout à la fois, toutes les décisions que tu prends c'est forcément
les bonnes, parce que c'est toi.
t'as vu que tu t'es démarqué donc tu te fais une passe
comme c'est toi(t'es qu'un seul cerveau)
tu sais forcément ce que l'autre va faire
en excluant le poste de garde c'est vrai !
mais en même temps t'as onze cerveaux mais avec une seule conscience !
tu centralise ce que tu vois :
toi en onze
(huit neuf dix onze¹¹) [...]*

Cette reformulation est étroitement liée à la première caractéristique. De cette réflexion spontanée, donc maladroite puisqu'improvisée, naît l'angoisse de rester seul dans sa pensée et par extension apparaît le besoin impératif de trouver le mot juste pour être compris, seul peut-être, mais au milieu des autres, cherchant à être un peu moins seul. C'est là que le texte bascule et que le « dire » passe devant le « dit ».

L'auteur confirmait ses réflexions, nous pouvions donc commencer le travail de traduction à l'espagnol. L'espagnol étant dans les dialogues courants moins formel que le français, le registre familier devenait une difficulté. Pour retrouver l'intention familière française, il fallait accentuer l'espagnol, seulement cela pouvait le faire basculer dans la vulgarité ou la grossièreté, ce qui n'était absolument pas le propos. Par ailleurs, il fallait aussi soigner le jeu de la reformulation (l'épanorthose), pour éviter les malentendus : il ne fallait en aucun cas que ce parti pris s'associe à un manque de maturité de l'émetteur, ou à une maladresse de style. Il fallait garder en tête cette volonté de vouloir trouver le mot juste tout en transmettant un souci de clarté.

Une fois la traduction achevée, débiterait la troisième phase, celle de la lecture à haute voix. Cet exercice s'assure du respect du rythme, des effets recherchés, etc. C'est pour cette raison que l'expérience de la scène peut s'avérer intéressante car l'oralité prend sens et corps. Mais on peut aussi faire appel à une voix extérieure... Ce fut le cas pour *Juste des jeux*. Un acteur bilingue alternait la lecture du texte dans les deux langues...En fonction de ce qui était prononcé et entendu, de légères modifications s'avéraient très utiles. Celles-ci concernaient le domaine sonore.

Dans la quatrième phase, qui concerne l'envoi du texte à l'auteur, nous organisons une rencontre. Un riche échange de plus de quatre heures résolvait les doutes, confirmait ou réfutait les options, ouvrait de nouvelles interprétations, et aboutissait par moments, à une réécriture à quatre mains.

La cinquième phase enfin, qui n'est pas toujours aisée de mener à bien mais néanmoins passionnante et nécessaire, consiste en une lecture avec le metteur en scène et les comédiens qui joueront la pièce. C'est alors que le traducteur peut assister à une lecture à la table ou aux répétitions. Cet accompagnement aide les comédiens à les orienter en cas de difficultés sémantiques ou phonétiques. Les paroles traversent un corps ne l'oublions pas, et ce corps réagit, il faut y être attentif. La traduction théâtrale est un exercice qui s'adapte aux circonstances.

Dans le cas de *Juste des jeux*, cette phase n'a pas été nécessaire car finalement, il s'agissait d'une projection. Par contre, il a fallu songer à découper les répliques en fonction du rythme et de la diction des comédiens, afin de projeter simultanément le texte et les différentes interventions. Il a fallu également calculer la vitesse avec laquelle le spectateur pouvait lire une réplique pour ne pas le saturer visuellement.

En guise de conclusion

Cette étude ne fait que proposer, en attendant des développements ultérieurs,

une approche méthodique d'une discipline qui reste encore peu connue, minoritaire et artisanale, en ce sens qu'elle évolue et s'enrichit sans cesse sur le terrain, se façonne tel un travail d'orfèvrerie, à mesure que les échanges se produisent entre les agents concernés (traducteurs, auteurs, metteurs en scène, techniciens et acteurs). Le contenu didactique proposé ci-dessus reste donc un guide où le cadre théorique, il est vrai, se rapproche plus du concept de théâtre et des éléments qui le composent, que d'une approche exclusivement traductologique. Les témoignages existant sur la question¹² concernent principalement des cas pratiques, centrés sur un texte ou sur un auteur précis. Les termes employés relèvent d'ailleurs souvent de l'incertain, du tâtonnement, de l'esquisse, de l'intuitif voire du magique. Cela semble difficilement explicable d'un point de vue rationnel:

Parfois, au détour d'une phrase, tu es saisi par un sentiment de justesse. Une sorte d'épiphanie du traduire. D'évidence esthétique. La chose est là dans sa simplicité, réalisant on ne sait quel équilibre magique entre des exigences antagoniques. (Recoing, 2010).

La traduction théâtrale est une pratique qui englobe la dimension littéraire certes, mais elle ne représente qu'une première étape car la préoccupation se situe aussi ailleurs, dans la dimension scénique. Le succès vient du passage équilibré du *dire* au *faire*, du *lu* au *joué*, en définitive, dans la projection de la représentation, dans l'oralité. Tout est encore à faire en ce qui concerne la systématisation de ce savoir-faire. Pourquoi d'ailleurs se pencher sur cet exercice si difficile à cerner? Car réfléchir à la question de la traduction théâtrale, revient à se rappeler la présence indéniable de l'art dramatique dans la société. D'une part, il l'est dans le circuit professionnel : le(s) théâtre(s) peu(ven)t vivre parfois des moments difficiles en fonction des circonstances historiques et économiques mais il a toujours fait partie de la société. D'autre part, le théâtre est enseigné dans les écoles car il participe à l'épanouissement de l'individu, il est un élément actif de l'éducation. Nous citerons à ce propos, les réflexions de Léon Chancerel qui contribua activement au mouvement de l'éducation populaire et qui mit le théâtre au sein de ce courant, le considérant comme indispensable au développement individuel et social des individus au sein d'une communauté:

Nous étudierons cet art [...] sous un angle particulier, celui de l'éducation, c'est-à-dire l'action d'élever, de former ou de réformer des enfants, des adolescents et même des adultes, de les munir d'un ensemble harmonieusement distribué de qualités intellectuelles, corporelles et morales, propres à assurer leur plein épanouissement spirituel et physique, au sein de la grande communauté humaine. (Chancerel, 1953 :12).

C'est pour cette raison qu'il est important d'informer de l'existence de cette

profession aux futurs traducteurs éventuels, de les former afin d'en faciliter son accessibilité.

Malgré la tentative de taxinomie et de schématisation, il est tout de même important de signaler que chaque pièce possède sa propre histoire, écrite, orale et scénique, et que le traducteur modulera à sa convenance la méthode vue plus haut. Ce qui est indéniable, c'est que le traducteur de théâtre ne peut entreprendre sa traduction sans faire appel à son sens de l'observation, à sa capacité à « verticaliser », mais aussi à son expérience de la scène et à sa volonté de travailler avec les autres. S'il est vrai que le théâtre semble une discipline consolidée dans la structure sociale européenne, la traduction théâtrale et particulièrement celle du théâtre contemporain reste un lieu de recherche à explorer. Dans ce jeu de création et de tâtonnement en constante évolution, la traduction théâtrale joue encore sur un terrain fragile mais fertile, qui s'affirme et prend de l'assurance par les regards multiples qu'on lui porte. Nous souhaitons que cette méthode soit elle aussi enrichie par de nouveaux regards et renforcée par de nouvelles perspectives. L'art dramatique et en conséquence sa traduction, évoluent dans un avenir polymorphe et de la même façon qu'un spectacle est sur-titré, ne pourrions-nous pas imaginer, dans un avenir proche, des pièces traduites instantanément dans plusieurs langues via une réalité virtuelle ?

Bibliographie

Benhamou, A.-F. 2012. *Dramaturgies du plateau*, Besançon : Les Solitaires intempestifs, coll. *Essais*.

Chanceler, L. [1941], 1953. *Le théâtre et la jeunesse*. Paris : Bourrelrier.

Fix, F., Despierres, C. 2010. *Le destinataire au théâtre*. Dijon : Editions Universitaires de Dijon, Coll. Écritures.

Fix, F., Toudoire-Surlapierre, F. 2010, *La Didascalie dans le théâtre du XX^e siècle*. Dijon : Editions Universitaires de Dijon, Coll. Écritures.

Meschonnic, H. 1999. *Critique du rythme*. Verdier : Lagrasse.

Pavis, P. 2008. *L'analyse des spectacles*. Paris : Armand Colin.

Stiegler -Bailly-Guénoun, 2006. *Le théâtre, le peuple, la passion*. Besançon : les Solitaires intempestifs.

Références électroniques :

http://www.canal-u.tv/video/vo_universite_toulouse_le_mirail/entretien_avec_fernando_gomez_grande.6773
(1-02-11) 0,42 min. [Consulté le 21 mars 2017]

Recoing, E. 2010, *Poétique de la traduction théâtrale*.
<https://traduire.revues.org/450#tocto1n10> [Consulté le 13 février 2017]

Questions à Christilla Vasserot, traductrice de « Belgrade » d'Angélica Liddell, 23-05-2013.
http://racine.cccommunication.biz/v1/wents/users/99645/docs/itw_christilla_vasserot_.pdf [consulté le 13 février 2017].

Notes

1. J'enseigne la traduction de textes dramatiques et lyriques à l'Université Complutense de Madrid (UCM), pour le Master 1 de Traduction (UCM) et La traduction théâtrale pour le Master en études théâtrales de l'école doctorale ITEM (Instituto de Teatro de Madrid) appartenant également à la UCM.
2. http://racine.cccommunication.biz/v1/wents/users/99645/docs/itw_christilla_vasserot_.pdf [consulté le 22 mars 2017].
3. E. G. ¿Cómo llegaste a traducir teatro francés por una parte y contemporáneo?
F.G.G: Uno nunca sabe muy bien porque llega a hacer las cosas, sino que es una especie de combinación de deseo y azar. Hay encuentros o algún azar en algún momento que te lleva y te conduce a camino que no estaba previsto. Hay encuentros fortuitos y casualidades del azar que hacen que en un momento alguien me dijo, por qué no te lanzas a esto (no hay muchos traductores de teatro). Te pilló de sorpresa. En este caso fue Rodolf Sirera en Valencia, que me sugirió traducir a 4 autores franceses para que se publicaran en un volumen. [...] [Consulté le 22 mars 2017].
4. Projet didactique dans le contexte du master en traduction intitulé *le Français 3D* (2011), élaboré par Sonia Gomez Jordana, Isabelle Marc et moi-même où nous abordions la traduction théâtrale sous les aspects linguistique, culturel et scénique aboutissant à une mise en scène dans les deux langues.
5. <http://www.theatre-bastille.com/saison-13-14/les-spectacles/scenes-pour-une-conversation-apres-le-visionnage-dun-film-de-michael-haneke> [consulté le 22 mars 2017].
6. Extrait 1 : <https://www.youtube.com/watch?v=RLTWNXSGheg> [consulté le 22 mars 2017].
7. Rengade C, *Juste des jeux*, 2015. *Théâtre, poésie et musique*, Collectif Craie.
8. *Idem*
9. Extrait 2 : <https://www.youtube.com/watch?v=Pyn9MULDvqc> [Consulté le 22 mars 2017].
10. Rengade C, *Juste des jeux*, 2015. *Théâtre, poésie et musique*, Collectif Craie.
11. *Idem*
12. La question a déjà été abordée d'un point de vue pratique : voir les études d'Elisabeth Angel-Pérez concernant le théâtre anglais, Laurent Mulheisen concernant le théâtre allemand ou encore Christilla Vasserot concernant le théâtre cubain et espagnol.



ISSN 1961-9359

ISSN en ligne 2260-6513

La terminologie française du ballet : des mouvements nommés en français

José Juan Pacheco Ramos

Universitat de les Illes Balears, Espagne

jj.pacheco@uib.es

ORCID ID : 0000-0003-4467-718X

Reçu le 29-11-2016 / Évalué le 11-03-2017 / Accepté le 14-05-2017

Résumé

L'objet de cet article est d'évaluer la relation de la terminologie du ballet français ou danse académique avec l'activité artistique elle-même, par une observation diachronique des deux éléments. Depuis sa création à Paris, les deux entités - l'expression artistique et l'expression orale - se sont liées dans une interdépendance mutuelle à travers une expansion qui les a menées de leur milieu francophone d'origine à leur territoire actuel global en Europe, États-Unis et en Océanie, où l'anglais s'est imposé comme une *lingua franca*, mais où le français continue à désigner toutes les étapes et les mouvements du ballet.

Mots-clés: ballet, français, danse, chorégraphie, terminologie

La terminología francesa del ballet: movimientos de baile expresados en francés

Resumen

El objeto de este artículo es constatar la relación actual de la terminología francesa del ballet o danza académica con la actividad artística en sí, mediante una observación diacrónica de ambos elementos. Desde su origen en París, ambas entidades - la manifestación artística y la expresión oral - se han acompañado en mutua interdependencia a través de una expansión que las ha llevado desde su medio francófono original hasta su actual territorio globalizado en Europa, Estados Unidos y Oceanía, en donde el inglés se impone como *lingua franca*, pero en donde el francés continúa designando todos los pasos y movimientos del ballet.

Palabras clave: ballet, francés, danza, coreografía, terminología

The French ballet terminology: dance movements expressed in French

Abstract

The purpose of this article is to verify the current relationship of the French terminology of ballet or academic dance with the artistic activity itself, through a

diachronic observation of both elements. Since its origins in Paris, both facets - the artistic expression and the oral expression - have been accompanied by mutual interdependence through an expansion that has taken them from their original francophone environment to their present globalized territory in Europe, the United States and Oceania, where English is imposed as *lingua franca*, but where French continues to designate all the steps and movements of ballet.

Keywords: ballet, French, dance, choreography, terminology

Introduction

Le but de cet article est l'étude de la relation entre le ballet et le français ou, autrement dit, l'étude de cette série de mouvements corporels strictement définis que nous appelons ballet et les noms français qu'ils portent. En effet, depuis que Louis XIV en 1661 a fondé à Paris la première école de ballet, connue aujourd'hui comme l'École de Ballet de l'Opéra de Paris, il est communément admis que le ballet *parle* français. Et de fait, le vocabulaire du ballet, à condition qu'il soit utilisé, est en français, et des termes tels que *pas de deux*, *port de bras* ou *répertoire* ne sont pas rares pour les amateurs de danse classique, car ils appartiennent au vocabulaire basique.

Cependant, il est nécessaire de faire une mise au point sur cette question, car l'expansion du ballet vers d'autres continents que l'Europe et l'avancée continue de l'anglais comme langue globalisée nous pose la question de l'actualité du français dans le monde du ballet. Pour cela, nous allons revoir brièvement les origines du ballet et son développement ultérieur au-delà de la France pour arriver à l'époque actuelle, où le ballet est présent partout en Europe, Amérique et Océanie, afin de démontrer que, au-delà de la langue nationale locale dans laquelle le ballet est enseigné aux nouvelles générations, la langue française est au cœur de cet art, puisque les mouvements de base restent les mêmes depuis le XVIII^e siècle et gardent leurs noms depuis leurs origines.

La naissance du ballet

La danse comme activité sociale existe depuis les origines de l'humanité et, même si elle a toujours partagé les principes agogique et dynamique de la musique, elle a un principe unique qui la caractérise: la création de la beauté esthétique en construisant des mouvements dans l'espace¹. Mais depuis quand existe ce que l'on appelle « ballet » ? Dans son livre *El vals. Un romanticismo revolucionario* l'auteur Remi Hess nous rappelle que la danse « est le produit de la façon d'être de certaines classes sociales, certaines régions et certaines périodes² ». D'un autre côté, dans

son livre *Il ballo pantomimo : lettere, saggi e libelli sulla danza (1773-1785)*, Carmen Lombardi (1998 : 8-9) décrit les différences entre la manière de danser du peuple français, italien et espagnol au Moyen Âge. C'est bien dans ce contexte et à ce moment historique précis que l'on observe l'émergence de « ballet ».

La danse comme activité humaine a débuté au cours du Moyen Âge dans ce conglomérat de royaumes et principautés qui composent ce que nous appelons aujourd'hui l'Europe, et a produit une grande variété de genres tels que pavaues, branles, gaillardes, courantes et autres, sur lesquelles le prêtre catholique Thoinot Arbeau, de son vrai nom Jehan Tabourot, publia en 1546 un ouvrage en français « Orchésographie », un ouvrage pédagogique sur les danses³, qui comportait de nombreuses tablatures, non seulement pour expliquer les pas des danses, mais aussi les manières de jouer des instruments comme le tambour, le tambourin, le fifre et l'arigot, *avec autres honnestes exercices fort convenables à la jeunesse*⁴ et ainsi que quelques *chansons*, c'est-à-dire des poèmes que l'on chantait sur la musique. À l'origine de celles-ci se trouvaient les *canzoni a ballo* provenant d'Italie, et qui étaient des poèmes d'art mineur que l'on chantait et dansait. Dans les fêtes somptueuses et les banquets qui avaient lieu dans de nombreux royaumes italiens, on avait pris l'habitude d'offrir des spectacles entre les plats, que l'on appelait alors *intermezzi*. Nous savons que, pendant la Renaissance, le *balletto* arrivé en France depuis l'Italie va s'affiner et s'adapter aux luxueuses salles dans lesquelles s'offraient des danses de plus en plus complexes et élégantes, fuyant la danse rustique et improvisée et s'adaptant à des pas et mouvements très réglementés, ce qui a ensuite conduit à l'émergence du *professeur de danse*⁵. Ce raffinement et l'amélioration du *balletto* ou *ballet* aboutira au *ballet comique*, avec l'œuvre *Circe* de Beaujoyeux, au service de Caterina de Médicis, d'abord, et ensuite au *ballet à entrées*, qui étaient des pièces où ce qui importait était le bon effet visuel des danses et déguisements, et où peu à peu allait naître l'*opéra-ballet* grâce à l'activité fébrile du compositeur toscan Lully vers la fin du XVII^e siècle et à la faveur de Louis XIV, qui en 1669 a fondé l'*Académie Royale de Musique et de Danse*, centre de la réglementation rigoureuse de l'opéra et du ballet, en français et à Paris, dont les préceptes vont continuer à être valables jusqu'aujourd'hui comme les principes fondamentaux de ce que l'on comprend comme *danse classique* ou *danse d'académique*⁶.

Le ballet a connu une première classification sérieuse en 1701 quand Raoul Auger Feuillet publia son *Chorégraphie ou Art de décrire la danse* faisant la description de la totalité des mouvements codifiés jusque-là par son professeur Pierre Beauchamps, travail perfectionné par la suite par Pierre Rameau avec son *Maître à danser* publié en 1725, œuvre clef pour fixer les bases de la danse classique

alors que Lully venait de mourir et Beauchamps de se retirer. Il s'agit là d'un vrai catalogue contenant tous les pas et mouvements à réaliser par les danseurs et qui ont des dénominations exactes en français.

Le rôle de l'Académie pour l'usage de la langue française est décisif :

Un résultat immédiat des enseignements de l'Académie française, à partir de Beauchamps, est la nécessité de garder intacte leur vocabulaire, de sorte que les termes techniques utilisés dans son temps et peu de temps après, comme la grammaire de la danse classique les définis, continueront à se dire en français, alors et maintenant, en France et dans tous les pays qui ont accepté cette forme d'art. (Salazar, 1962 : 144)⁷.

De la même manière que Thoinot Arbeau avait décrit les pas des gaillardes, pavanés et branles dans les salles seigneuriales du XVII^e siècle, Pierre Rameau trace le chemin didactique de la danse valable pour les scènes du XVIII^e siècle et qui continue à faire l'essence du ballet contemporain.

Unité et interdépendance du ballet et de la langue française

Il faut cependant expliquer pourquoi et comment le ballet et la langue française sont indissolublement unis depuis cette époque-là. Il existe depuis l'antiquité toute sorte de danses avec des variétés infinies de mouvements, fruit d'un large processus de sélection qui aboutit à l'époque de Louis XIV à une limitation des figures et des positions des pas. C'est alors que s'établissent les cinq positions des pieds, sur lesquelles la danse a bâti tous les mouvements, figures, pirouettes, sauts et tournures d'une manière méthodique et organisée, décidée et planifiée jusqu'au dernier détail, ce qui permet de la décomposer exactement dans chacun des éléments qui la constituent.

Le grand maître du XIX^e siècle, l'italien Cecchetti définissait ainsi la danse:

Une « danse » est l'assemblage de plusieurs mouvements constitués par l'action des jambes et des pieds qui se combinent de différentes façons. Les mouvements les plus simples, se compliquent au fur et à mesure et prennent des caractéristiques qui leur sont propres. Ceux-ci, à leur tour, s'enchaînent entre eux jusqu'à former la « danse ». (Cecchetti, 1997 : 39).

Le pas étant l'élément complet le plus élémentaire de la danse et la base fondamentale de toute la partie dynamique de la danse. (Cecchetti, 1997 : 40), il a gardé depuis lors sa position initiale comme départ indiscutable d'une série de mouvements qui ont tous été classifiés et nommés en français. Les œuvres classiques du ballet sont en fait des répertoires, des catalogues des mouvements ayant une

dénomination française spécifique et minutieusement décrits par des mots et des images.

Dans son livre la *Choreographie* publié en 1701, Feuillet dessinait déjà les cinq positions des pieds, que Beauchamps avait fixées auparavant, comme point de départ des mouvements qu'il nommait alors logiquement *pas droit en avant*, *pas droit en arrière*, *pas ouvert en dehors*, *pas ouvert en dedans*, etc. avant d'arriver à ce qu'il appelait signes: signe de *plier*, *élever*, *sauter*, *cabrioler*, *tomber*, *glisser*, etc. et lorsque Rameau publie son *Maître à danser* en 1725, il prend bien soin d'écrire que *Elles (ces règles) doivent être regardées comme des règles indispensables qu'il faut suivre* (Rameau, 1725 : 9), avant de reprendre les cinq positions des pieds pour décrire ensuite les différents mouvements du ballet tels que nous les connaissons aujourd'hui.

À cette époque-là, il y avait alors une terminologie propre au ballet, où chaque concept correspondait à un seul mouvement concret, exactement comme en solfège où chaque nom d'une note correspond à un son distinct et unique. Dans son contexte linguistique d'origine, il était logique et normal de parler des *pliés*, par exemple, pour désigner les mouvements où il faut plier les genoux, avant de les classer à leur tour en *demi-plié* et *grand plié*. Dans la pratique quotidienne des écoles de ballet, parler d'*assemblés*, *battements*, *développés* ou *jetés* ne fait que mentionner des successions de mouvements définis, appris et pratiqués auparavant.

L'expansion du ballet

Le ballet a été exporté tout d'abord vers la Russie impériale au milieu du XIX^e siècle, lorsque le chorégraphe Marius Petipa déménagea à Saint-Pétersbourg, en y apportant son art et le lexique français que l'on vient de voir. Dans l'ancienne capitale russe, il créa avec Tchaïkovski les plus célèbres ballets classiques jusqu'à ce jour. Au XX^e siècle déjà, les Etats-Unis découvrent le ballet grâce aux danseurs qui quittent la jeune Union Soviétique en 1917 et qui ont dans leurs bagages la somme des connaissances de danse classique et sa terminologie française⁸. Progressivement dans toute l'Europe, on connaît un grand développement de la danse, loin de l'égide et de l'influence de la capitale française, bien que le vocabulaire spécifique de la langue française ait continué à en être importé et généralisé.

Aux cotés de la danse classique apparue et cultivée à Paris, on voit aujourd'hui différents modèles stylistiques qui partagent ce domaine artistique: l'école danoise, l'école italienne, la méthode Vaganova en Russie, l'école américaine et l'école cubaine, modèles majeurs dans le ballet contemporain. En fait, les écoles italienne et française, fondatrices du ballet classique, ont bien supporté l'arrivée

de la méthode Vaganova et l'influence de la terminologie russe et, quoique de nombreux maîtres danseurs étrangers aient développé leur activité pédagogique, le vocabulaire de l'ancienne Académie parisienne a su garder sa place dans les écoles de danse. Dans sa thèse doctorale *Estudio de la terminología de la danza académica (Étude de la terminologie de la danse académique)*, Ana Barri cite le livre *Bases de la danse classique* de Vaganova :

Vaganova [...] affirme le caractère international de la terminologie française de la danse académique. Pour Vaganova, « elle est inévitable et n'a rien d'effrayant » et il assure que : « Pour nous, son emploi est aussi forcé que le latin pour la médecine. L'italien Cecchetti, qui a passé ses dernières années à enseigner en Angleterre, utilisait cette étrange terminologie, qui lui était aussi étrange qu'à ses étudiants. Les Allemands l'utilisent. En un mot, elle est reconnue internationalement ». (Barri, 2015 : 191).

Un phénomène nouveau apparu à la suite de cette expansion du ballet dans des pays non francophones : la difficulté d'apprendre la danse classique si l'on ne connaît pas le français. C'est à cette question que la pédagogue Ana Barri a dédié la majeure partie de sa thèse doctorale, qui traite des problèmes de l'enseignement de la danse aux étudiants espagnols, qui ne connaissent pratiquement pas le français et ont donc à apprendre par cœur non seulement les successions de mouvements qui constituent leurs matières d'étude de danse sur Internet, mais aussi une terminologie étrangère, ce qui devient alors une difficulté supplémentaire dans le processus d'apprentissage, au lieu d'être l'aide qu'elle est dans un milieu francophone. La majeure partie de cette thèse est dédiée au lexique de ballet à partir de sources françaises, italiennes et russes, d'un point de vue linguistique et sémantique, dans le but d'une meilleure communication dans le monde de la danse.

À notre époque actuelle si mondialisée, où les nouvelles technologies envahissent et dominent les moyens de communications, il est possible et important d'analyser la présence sur Internet des écoles, ensembles et théâtres les plus renommés du monde à la recherche de traces de la langue française. Dans ce travail, nous voulions préciser dans quelle mesure cette expansion hors de la zone francophone a conduit à une possible diminution de la présence de la langue française dans l'activité artistique. L'apparition de termes tels que *principal dancer* ou *pointe shoes* s'inscrit dans une optique mondiale où la langue française, loin de la métropole, est très souvent remplacée par l'anglais dans de nombreux domaines de la connaissance. On pourrait donc être tenté d'en déduire qu'actuellement le ballet parle français seulement en France et que cette présence dans les centres de danse contemporains diminue, voire disparaît, au fur et à mesure que la distance géographique et/ou culturelle avec Paris augmente.

Une consultation des sites web des ensembles, théâtres et écoles les plus célèbres du monde ne nous donne pas plus d'informations, parce qu'ils sont conçus comme des éléments de publicité où l'on ne donne pas toujours d'informations de détail sur cette question. Il y a cependant quelques points d'intérêt.

L'American Ballet Theater organise par exemple un *Project Plié* qui a pour but de former des danseurs sortis des secteurs les plus défavorisés et qui sont moins présents dans les ensembles de ballet américains. La Vaganova Ballet Academy de Saint-Petersbourg, qui offre des cours de français, et The Hamburg Ballet de John Neumeier sont de vraies écoles, qui donnent une formation artistique organisée sur plusieurs années. On apprend davantage sur l'enseignement actuel du ballet si on consulte les nombreuses vidéos que ces mêmes ensembles diffusent sur Internet et qui nous montrent que, au-delà des pays où l'on fait du ballet, les pas, mouvements et figures gardent toujours leurs noms d'origine, depuis les débuts du ballet. Nous avons consulté les sites web des écoles considérées comme étant les plus célèbres et, même si nous n'avons presque pas trouvé d'informations concrètes sur l'enseignement de la langue française, il est évident que des concepts tels que *pas de deux* ou *pointes* ont là leur place indiscutable ou alors, il faudrait de longues explications et descriptions¹⁰. Nous avons, parmi d'autres, visité les sites web des écoles suivantes :

1. Royal Ballet, Londres, Angleterre
2. Vaganova Ballet Academy, Saint Petersburg, Russie
3. Escuela Nacional de Ballet de Cuba, La Havane, Cuba
4. John Cranko School, Stuttgart, Allemagne
5. Bolshoi Ballet Academy, Moscou, Russie
6. Plusieurs écoles au Japon
7. Houston Ballet Academy, Houston, Texas, États-Unis
8. Ellison Ballet School, New York, États-Unis
9. School of American Ballet, New York, États-Unis
10. Scuola di Ballo del Teatro alla Scala, Milan, Italie

Ces écoles se présentent normalement dans la langue du pays et ont aussi une version anglaise et leur but est d'attirer de nouveaux étudiants et de présenter leurs spectacles de ballet. Cependant, d'une manière persistante et inéluctable, on y trouve des mots français. C'est-à-dire qu'au-delà du pays d'apprentissage du ballet, où évidemment enseignants et élèves communiquent dans la langue du pays, les pas et mouvements qui constituent cet art spatial que l'on appelle *ballet* sont les mêmes depuis les origines, il y a plus de trois siècles déjà.

Conclusion

La revue de la littérature spécifique a montré que la terminologie du français dans le ballet reste inchangée et intacte de ses origines à nos jours. En outre, l'exactitude et la précision des mouvements désignés avec des noms très spécifiques ont contribué à la permanence des éléments de base du ballet, de la même manière que les notes musicales gardent leur nom au-delà de la langue et nationalité des musiciens.

L'apparition d'une terminologie minimum en langue anglaise est actuellement limitée aux aspects entourant un spectacle comme la danse, la publicité et la commercialisation au temps des nouvelles technologies, à une époque où l'anglais veut assumer le rôle de *lingua franca* mais sans aucun effet sur le noyau de la terminologie du ballet.

Au centre de la question se trouve l'identification et la compréhension de cette terminologie par tous les secteurs de l'enseignement du ballet, en préconisant une plus large diffusion de la langue française qui serait bénéfique à l'enseignement et à la pratique de cette danse. En effet, des élèves comprenant la signification des termes *enlevé*, *porté* ou *renversé*, apprendront plus facilement et plus vite les mouvements correspondant à ces sons, contribuant ainsi à une plus large et une meilleure diffusion de cette belle forme d'art.

Bibliographie

- Adshead-Lansdale, Janet y Layson, June. 2006. *Dance history : An introduction*. Londres : Routledge.
- Arbeau, Thoinot. 1546. *Orchésographie*. Lengres : Jehan des Preyz Imprimeur&Librairie.
- Barri Almenar, A. 2009. « Terminología de la danza académica. La importancia de denominarse "plié" ». *Synergies Espagne* N° 2, p. 181-189. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Espagne2/barri.pdf> [Consulté le 25 avril 2017].
- Barri Almenar, A. 2015. *Estudio de la terminología de la danza académica. Tesis doctoral*. Valencia : Universitat de València. [En ligne]: <http://roderic.uv.es/handle/10550/47194> [Consulté le 27 avril 2017].
- Cecchetti, Grazioso. 1997. *La Danse Classique. Manuel Complet de la Méthode Cecchetti*. Volume I Rome : Gremese Editore.
- Cecchetti, Grazioso. 1998. *La Danse Classique. Manuel Complet de la Méthode Cecchetti*. Volume II Rome : Germes Editor.
- Feuillet, Raoul-Auger. 1701. *Chorégraphie ou Art de décrire la danse*. Paris : Michel Brunet.
- Giménez Morte, C. 2015. « Un instrument pour les professionnels de la danse en Espagne ». *Synergies Espagne* N° 8, p. 209-210. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Espagne8/gimenez.pdf> [Consulté le 27 avril 2017].
- Hess, R. 2004. *El vals. Un romanticismo revolucionario*. Buenos Aires : Paidós Diagonales.
- Lombardi, C. 1998. *Il ballo pantomimo : lettere, saggi e libelli sulla danza (1773-1785)*. Torino : Scriptorium.

Rameau, Pierre .1725. *Maître à danser*. Paris : Jean Villette.

Salazar, Ad. 2003. *La danza y el ballet*. Mexico : Fondo de Cultura Económica.

Scholl, T. 1994. *From Petipa to Balanchine. Classical revival and the modernization of ballet*. New York-London : Routledge.

Serres, G. 2009. *Grands portés de pas de deux*. Badalona : Editorial Paidotribo.

Notes

1. Une excellente étude générale de la danse est l'œuvre "Dance history: an introduction" de Janet Adshead-Lansdale.

2. Même si cette œuvre s'occupe de la valse, ces lignes directrices générales appliquées sont également valables pour le ballet.

3. Cette œuvre peut être téléchargée en format PDF sans frais depuis plusieurs sites web.

4. On remarque un zèle moralisateur dans cette annonce que l'auteur met dans le titre.

5. Voir l'œuvre *La danza y el ballet*, de Adolfo Salazar, surtout le chapitre 5 sur la Renaissance.

6. Adolfo Salazar nous donne dans son livre déjà mentionné une bonne information générale sur les origines du ballet.

7. *Un resultado inmediato de las enseñanzas de la Academia Francesa, a partir de Beauchamps, consiste en la necesidad de mantener intacto su vocabulario, de manera que los términos técnicos usados en su tiempo y poco después, conforme la gramática de la danza clásica los define, continuarán diciéndose en francés, entonces y ahora, en Francia y en todos los países que han aceptado ese modo de arte.*

8. Voir *From Petipa to Balanchine*, de Tim Scholl sur le travail de Petipa en Russie poursuivi dans la XXe. Siècle par Balanchine.

9. *Vaganova... afirma el carácter internacional de la terminología francesa de la danza académica. En palabras de Vaganova "es inevitable y nada atemorizadora" y asegura que: "Para nosotros su empleo es tan forzoso como el latín en medicina. El italiano Cecchetti, que pasó sus últimos años enseñando en Inglaterra, usaba esta terminología extraña, tanto a él como a sus alumnos. Los alemanes la usan. En una palabra, es internacionalmente reconocida".*

10. Dans la traduction espagnole du livre *Grands portés de pas de deux*, de Gilbert Serres il suffit de jeter un coup d'œil sur la table de matières pour distinguer, dans le texte espagnol, des mots français: *portés, assemblé projeté, assemblé en dedans, arabesque, cambré en retiré ouvert, développé devant, attitude croisée derrière*, parmi beaucoup d'autres.

Synergies Espagne n° 10 / 2017

 Comptes rendus d'ouvrage
et résumé de thèse 

Sophie Aubin
Universitat de València, Espagne



Langue française et culture francophone en domaine ibérique. Nouvelles intersections. Maria Teresa Garcia Castanyer, Lluna Llecha-Llop Garcia, Alicia Piquer Desvaux (éds). 2016. Berne: Peter Lang. Éditions scientifiques internationales, 237 p. ISBN 978-3-034-30674-4. Publication ayant bénéficié de l'aide financière du Ministerio de Ciencia e innovación d'Espagne et ayant fait l'objet d'une évaluation par les pairs.

L'ouvrage est composé de 16 recherches se situant dans divers domaines spécialisés de la didactique de la langue-culture française, de l'interculturel et de la traduction. Les résultats de ces travaux scientifiques (rédigés pour la plupart en langue française, quatre sont en espagnol) ont été obtenus par des chercheurs de la Péninsule Ibérique mais aussi de France et de Roumanie, rassemblés en trois parties (*Didactique de la langue : langue seconde et langue de spécialité, Lexique, culture et traduction, Didactique de l'interculturel et nouveaux dispositifs en ligne*) coordonnées et introduites par Maria Teresa Garcia Castanyer (enseignant-chercheur de langue et linguistique françaises à l'Université de Barcelone), Lluna Llecha-Llop Garcia (Maître de langue à l'Université de Franche-Comté, chercheur en traduction et littératures française et québécoise) et Alicia Piquer Desvaux (enseignant-chercheur de littérature française à l'Université de Barcelone).

D'emblée le lecteur est placé à la fois :

- dans la dynamique et la problématique de l'évolution de l'enseignement de la langue-culture française et de la culture francophone au sein de la construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur, face au déclin du français au Portugal et un peu partout (p.20),
- dans la motivation suscitée par des thématiques non seulement pertinentes pour les enseignants oeuvrant en faveur de la langue-culture française en Péninsule Ibérique mais pour l'ensemble de la communauté scientifique des domaines didactique, linguistique et traductologique.

Sans pouvoir entrer dans les profondeurs et les détails de chaque démonstration, nous survolerons tous les contenus des trois parties de l'ouvrage en invitant vivement le lecteur à aller plus loin.

La première partie de l'ouvrage, intitulée *Didactique de la langue : langue seconde et langue de spécialité*, comprend sept axes de recherche ayant en commun des mouvements de centrations et de contextualisations en fonction des difficultés et besoins de l'enseignement-apprentissage.

Les deux premiers axes cherchent à résoudre des difficultés communes à tous les enseignants de français : d'abord la complexité de l'apprentissage du fonctionnement de l'interrogation française à l'oral comme à l'écrit (Maria do Rosário Girão Ribeiro dos Santos, *L'interrogation en français chez les apprenants portugais*, p.11-22), puis la gestion de l'hétérogénéité des groupes d'apprenants à l'université notamment, avec l'expérience très fructueuse du « format-atelier » pour les cours de langue française, en tant que puissant facteur d'homogénéisation des groupes, de libération de la parole et de la marge de manœuvre de l'apprenant. Soulignons que cette méthode, conçue et vécue par l'auteur, repose sur de nombreuses démarches artistiques, ludiques et sur la théâtralisation des activités (Janina Espuny Monserrat, *Pour une homogénéisation du niveau dans une classe de langue étrangère*, p. 23-34).

Dans une perspective plus diachronique, le lecteur a l'occasion ensuite de (re)découvrir et de mieux connaître la « Gramàtica francesa » de Pompeu Fabra, *fondateur de la grammaire et du dictionnaire normatif du catalan moderne* (p.35), toujours soucieux de décrire la langue française et de la comparer avec le catalan langue maternelle (Maria Teresa Garcia Castayer, *La Gramàtica francesa de Pompeu Fabra : valeur historique et valeur actuelle*, p. 35-49).

Les trois recherches suivantes contribuent à rendre bien vivant et moderne l'enseignement du français d'aujourd'hui tout en le contextualisant en Péninsule Ibérique et dans l'Espace européen: il s'agit de l'apprentissage du français au moyen du blog (Gloria Rios Guardiola, *Le blog et l'enseignement du FLE : analyse et situation actuelle en contexte espagnol*, p.51-68)¹, de l'argot français à travers la chanson (Alicia Roffé Gómez, *Chanson et enseignement de l'argot français dans l'Espace européen de l'enseignement supérieur*, p. 69-80) et de la bonne compréhension des expressions idiomatiques (Fernande Ruiz Quemoun, M^{re} Ángeles Llorca Tonda, *Décodage et traduction d'expressions idiomatiques en cours de FLE en contexte hispanophone et catalanophone*, p. 81-94).

Cette partie s'achève sur une perspective encourageante pour le français au niveau universitaire au Portugal (d'une pertinence aussi grande pour l'Espagne), en liaison avec la formation professionnelle des étudiants : l'enseignement-apprentissage du français juridique (Maria da Conceição Varela, *Nouvelles tendances professionnelles, nouvelles formations, nouvelles langues : de l'enseignement /apprentissage du Français juridique au Portugal, en contexte universitaire*, p. 95-108).

La deuxième partie de l'ouvrage intitulée *Lexique, culture et traduction* contient cinq travaux d'une grande diversité lexicoculturelle et traductologique mais aussi historique et didactique.

Le premier cherche à déterminer le lexique de la tenue vestimentaire (féminine en particulier) au XVII^e siècle (Ana Carranza Torrejón, *Les dialogues et nomenclatures en tant que source documentaire pour le champ sémantique de la tenue vestimentaire au XVII^e siècle*, p.111-125)², à partir de l'analyse et de la comparaison des œuvres de Juan de Luna et César Oudin (*Dialogues et nomenclatures*) destinées à l'enseignement de l'espagnol et du français.

Puis le lecteur est entraîné dans l'aventure de la traduction en espagnol d'une aventure de Jule Verne : *Cinq semaines en ballon* (Mónica Djian Charbit, Javier Vicente Pérez, *L'aventure de la traduction ou la traduction d'une aventure*³, p. 127-140) ; le repérage des « dangers » à surmonter par le traducteur devra alors bien tenir compte des progrès de la linguistique (sémantique et pragmatique). L'aventure ne s'arrête pas là mais se poursuit au *pays du vin*, dans un domaine touristique sensoriel encore généralement inexploré : celui de oenotourisme (Mercedes Eurrutia Caverro, *L'oenotourisme : échanges lexiculturels français-espagnol*, p.141-158), « À mi chemin entre le domaine du tourisme et celui de la vitiviniculture » (p. 141). C'est l'occasion de *goûter la saveur des mots* espagnols et français au lieu de se limiter à leur signification. Ce parcours achevé, le lecteur reste dans l'aventure traductologique pour aborder la question de la traduction de la différence culturelle (Mar Garcia, Anne Robin, *Traduire la différence : Aux Etats-Unis d'Afrique, d'Abdourahman Waberi*, p. 159-171) et mesurer combien la traduction, littéraire en particulier, est « une pratique créatrice de sens, voire une production à part entière » (p. 159). Le cinquième et dernier « voyage » place le lecteur au cœur de la didactique de la traduction et au centre de l'enseignement-apprentissage traductologique dans le but de définir des Stratégies de développement de la compétence traductrice⁴ (Ana Teresa González Hernández, p.173-186). L'auteur souhaite également partager sa propre méthode d'enseignement/apprentissage et de formation des futurs traducteurs. Cette proposition se fonde sur une approche cognitive par compétences et sur l'analyse du processus de traduction (*la traduction en train de se faire*, p. 173) qui doit primer sur l'analyse du résultat obtenu : la traduction elle-même.

La troisième partie de l'ouvrage intitulée *Didactique de l'interculturel et nouveaux dispositifs en ligne* réunit quatre contributions qui se trouvent plus ou moins à l'intersection des thématiques précédentes tout en ajoutant d'autres dimensions (techniques, numériques, médiatiques, pratiques, identitaires...).

La première contribution met l'accent sur la liaison langue-culture pour l'apprentissage du français et le rôle que l'on peut donner au cinéma (Emma Bahillo Sphonix-Rust, *Le cinéma en classe de FLE : une approche interculturelle*. p.189-200). La seconde s'inscrit dans un nouvel espace culturel francophone, une nouvelle francophonie rendue possible par l'internet et ses nouveaux modes d'édition tels que les blogs d'écrivains, ou les revues littéraires en ligne, ce qui entraîne des répercussions importantes à étudier dans l'évolution du domaine de la critique littéraire (Brigitte Chapelain, *De nouvelles médiatisations de la littérature et de la critique littéraire francophones : les blogs d'écrivains et les revues en*

ligne (p. 201-218). La troisième contribution est une mûre réflexion sur la didactique de la culture française et l'approche interculturelle (Maria de Fátima Outeirinho, *Enseignement-apprentissage de la culture française et approche interculturelle*, p. 219-227), l'enseignant étant ici un « médiateur par excellence » (p. 226) pour une véritable prise de conscience, par chaque étudiant, de la multiculturalité qui l'environne. La dernière étude et réflexion prend sa source dans l'expérience de quatre ans d'un cours de littérature québécoise donné en Roumanie par l'auteur (Universitatea din Pitesti). Il s'agit alors de relever une série de défis pour parvenir à remplir justement cette mission d'enseignant-médiateur culturel et de faire comprendre, par exemple, la notion d'identité nationale à des étudiants qui ne vivent pas ce sentiment de la même manière (Liliana Voiculescu, *La littérature québécoise ou comment enseigner une identité : quelques défis relevés de l'expérience pratique*, p. 229-237).

Arrivée au terme de ce survol en 16 étapes qui s'est surtout attaché à donner une présence, un mouvement et une visibilité à chaque participant, nous rejoignons les coordinatrices scientifiques de cet ouvrage pour signaler la collaboration de Lydie Corado et Sylvie Wuattier à ce projet et souligner l'apport indiscutable de ces recherches et réflexions au débat exigé par les nouveaux temps sur l'enseignement de la langue et de la culture française en domaine ibérique (p.7).

Notes

1. Titre original : *El Blog en la enseñanza de FLE : análisis y estado actual en el contexto español*
2. Titre original : *Los diálogos y las nomenclaturas como fuente para la documentación del campo semántico de la indumentaria en el siglo XVII*
3. Titre original : *La aventura de la traducción o la traducción de una aventura*
4. Titre original : *Estrategias para el desarrollo de la competencia traductora*

Daniela Antonchuk



Résumé de la thèse intitulée

Bilinguisme et accès à une troisième langue:

L'accès à la langue espagnole par les bilingues russo-roumains¹

Sous la direction de Julio Murillo Puyal

Universitat Autònoma de Barcelona, Espagne

Bilingualism and access to a third language : access to the Spanish language by Russian-Romanian bilinguals. Daniela Antonchuk, 2016. Barcelona : Universitat Autònoma de Barcelona, 1970 p. ISBN : 9788449066207.

Édition en ligne : <https://ddd.uab.cat/record/169264>

Mots-clés : bilinguisme, multilinguisme, psycholinguistique

Cette thèse porte sur un sujet aussi critique et important de nos jours que le bilinguisme. L'étude du bilinguisme est une nécessité absolue dans la société actuelle car il concerne de nombreux aspects de la vie moderne quotidienne. De nombreux domaines scientifiques sont impliqués. La linguistique et la psycholinguistique nous permettent d'analyser non seulement la structure des langues et le lien entre elles, mais aussi la relation entre le langage et le cerveau, les fonctions implicites, les conséquences analytiques du comportement. La sociologique nous aide à étudier l'organisation de la société, les relations sociales spécifiques causées par le bilinguisme et le plurilinguisme et les problèmes ultérieurs qu'ils peuvent poser. La pédagogie couvre toute la gamme des problématiques concernant le système éducatif, la méthodologie et le matériel, le problème de la langue prioritaire etc. La politique et l'économique révèlent les épisodes de l'histoire moderne lorsque le bilinguisme et le plurilinguisme étaient perçus comme une situation inutile et même dangereuse, ne provoquant aucun avantage possible pour le monde moderne. Cependant, nous avons beaucoup d'exemples de pays où deux langues et plus coexistent dans une connexion étanche les uns avec les autres, montrant la possibilité complète et l'aspect bénéfique de ce problème.

Le bilinguisme est un processus complexe impliquant une variété de caractéristiques, parmi lesquelles on peut distinguer un système particulier d'une langue, ainsi que la capacité

de l'utiliser dans la communication. Mis à part le simple fait d'acquérir la connaissance d'une deuxième langue, le bilinguisme implique également un développement de la structuration linguistique spécifique et un fonctionnement du cerveau différents de ceux de l'individu monolingue. Ce fait est crucial au moment de la compréhension et par conséquent de l'apprentissage d'une troisième langue et c'est pourquoi il a été étudié dans la présente recherche par l'analyse de la capacité de compréhension des informateurs bilingues de se référer à une troisième langue sans apprentissage préalable de cette langue et la comparaison des résultats avec ceux qui ont été obtenus par les personnes monolingues. Cette étude est basée sur le bilinguisme entre deux familles de langues différentes, slave et romane, sur l'exemple des langues russe et roumaine, grâce à trois groupes d'informateurs et impliquant l'analyse d'une troisième langue appartenant à la famille des langues romanes, sur l'exemple de la langue espagnole. Ainsi, cette thèse contient une recherche expérimentale avec un matériel spécifiquement recueilli et élaboré pour un certain nombre de buts et objectifs qui visent à confirmer ou infirmer l'hypothèse établie et formulée comme suit :

Des personnes bilingues, présentant un bilinguisme entre deux familles de langues différentes (sur l'exemple du bilinguisme russo-roumain) comprennent et acquièrent mieux, c'est-à-dire plus efficacement, une langue de l'une des familles de langues qu'ils parlent nativement (sur l'exemple de la langue espagnole) en comparaison avec les personnes monolingues présentant l'une des langues considérées chez les individus bilingues (c'est-à-dire les monolingues russes et roumains).

Cette différence entre les personnes bilingues et monolingues dans la compréhension d'une troisième langue concerne principalement la différence dans la façon de penser et d'analyser les données linguistiques acquises, ayant comme résultat une capacité de compréhension plus efficace. Les spécifications de l'organisation du cerveau et de l'analyse des données linguistiques sont dues à la création des stratégies psycholinguistiques spécifiques par l'individu bilingue.

Le matériel sur lequel cette recherche se fonde est un corpus d'écrits publics de transport urbain de Barcelone tels que le bus, le tramway, le train, le métro, tous compris dans la première zone tarifaire de la ville. Les informations recueillies pour notre étude portent principalement sur des données juridiques, administratives, ainsi que des panneaux d'avertissement et des détails de sécurité. Le champ donné a été principalement choisi en raison de son aspect lexical et communicatif. En outre, il présente des aspects géo-économiques, sociaux et culturels cruciaux. Barcelone est une ville où nous pouvons voir tous les exemples communicatifs ainsi que les problèmes rencontrés. Ici se produit une grande partie de la communication entre les passagers et le personnel de service, les touristes et les services d'orientation et d'administration des transports, entre autres. Ainsi, ce champ a été choisi principalement pour conduire l'enquête sur la base d'un matériel qui serait utile et pratique.

Au cours de notre recherche expérimentale, nous avons recueilli des données sous la forme de corpus avec leur division subséquente en trois types différents : les textes, les énoncés et les formes de mots. Toutes les données recueillies pour notre expérience ont été classées en fonction du type d'information en cause. Par conséquent, ces trois corpus ont été utilisés dans la création des questionnaires avec leur application ultérieure au stade de la recherche expérimentale de la présente étude. Les questionnaires représentant différents types d'information montrent des structures complètement différentes, portant sur des objectifs et des tâches distinctes.

Après avoir pris en considération tous les aspects présentés dans cette étude, nous avons pu constater que, d'une manière générale, l'hypothèse impliquée dans la présente enquête, se référant à des informateurs bilingues manifestant plus de facilité à comprendre une troisième langue sans son apprentissage préalable, sur l'exemple des bilingues russo-roumains concernant respectivement la langue espagnole, a été confirmée. De plus, selon les résultats obtenus, on peut affirmer que le fait de présenter une langue maternelle de la même famille linguistique que la troisième langue proposée ne présente pas nécessairement une contribution positive à la compréhension de la troisième langue donnée, comme il s'est produit avec le groupe roumain monolingue au cours de notre recherche expérimentale. En outre, malgré le fait que le groupe monolingue russe ne présentait pas de niveau de compétence natif comme le roumain ou l'espagnol, certains résultats obtenus étaient très élevés en raison de la connaissance élevée d'autres langues, parmi lesquels il y avait des représentants de différentes familles linguistiques, y compris romane.

Enfin, on peut déclarer que l'hypothèse établie dès le début de l'étude a été confirmée et que la facilité de compréhension est due au fonctionnement spécial du cerveau développé grâce à l'existence de deux langues natives qui aident non seulement à comprendre une troisième langue, mais surtout influencent positivement la perception et l'interprétation des données linguistiques. Ainsi, une personne bilingue manifeste plus de facilités à comprendre une troisième langue, plutôt qu'une personne monolingue.

Note

1. Traduction du titre en français. Version originale en anglais.

Florence Ferment
Lycée Français de Valence, Espagne



La Rose de Printemps, Vladimir Dimitrijevic Gauthereau. 2016.

CreateSpace Independent Publishing Platform. 144 p.

ISBN-10: 1537591630 / ISBN-13: 978-1537591636.

Vladimir, 16 ans publie son premier roman...

Il est très plaisant de participer à la promotion d'un livre écrit par un jeune auteur que l'on côtoie quotidiennement... Vladimir Dimitrijevic Gauthereau est en 2016 en première scientifique au lycée français de Valence. Son premier roman « La Rose de Printemps » vient de paraître...

Il était au collègue, il avait quatorze ans, lorsqu'il s'est initié à cet exercice d'écriture. Le système éducatif français, lui proposait alors de présenter, en histoire des arts, une œuvre personnelle ou celle d'un auteur. À cette même époque, Vladimir se voit déconseiller l'usage excessif de l'ordinateur par sa maman. S'ennuyant et avec toute la fougue de l'adolescence, Vladimir décide alors d'écrire. Il ne se définit pourtant pas particulièrement comme un lecteur assidu de romans, ses préférences iraient même vers la bande dessinée mais l'écriture l'attire ! Il a déjà son titre et veut ce titre, c'est un impératif ! « La Rose de Printemps ». Il a, d'autre part, lu Tolkien, son monde fascinant l'a fait rêver. Il opte pour la fantaisie.

Il s'impose des contraintes, le crayon et le papier... Il dit vouloir entrer de façon plus réaliste dans son histoire qui se déroule à une époque sans ordinateur ou peut-être inconsciemment se mettre dans une situation définie qui le fait ainsi se ressentir écrivain. Qui sait ?

Plurilingue, Vladimir apporte du sens à ses espèces en les nommant. Il va ainsi puiser dans l'étymologie de différentes langues (latin, grec sanskrit et chinois) et mettre en place ses personnages imaginaires. Je vous laisse retrouver aisément les étymologies grecques et latines mais pour les abhras, décrit comme le peuple des nuages, à l'apparence de gros oiseaux, Vladimir utilisera le mot sanskrit qui veut dire nuage. Les huis, du chinois *hui* voulant dire savoir-faire, ils connaissent le futur ou plutôt les différents chemins que peut prendre le futur, ce sont les sages. Pour certains personnages plus proches, Vladimir nous les rend attachant en les nommant à partir d'un trait qui les caractérise. Il s'en explique d'ailleurs

remarquablement bien. « Ce nain s'appelait Sacoche car, comme vous le savez sans doute, les noms des nains sont toujours liés à un objet, ou à un trait de caractère. Eh bien notre nain aurait aussi pu s'appeler, Fainéant, Faiblard ou même Egoïste. Mais il s'appelait Sacoche car il collectionnait des bibelots inutiles qu'il ramassait de-ci de-là et qu'il mettait dans une sacoche qui ne le quittait jamais. » p. 19.

Ces personnages vivent dans un espace imaginaire de fantaisie, appelé Humus. Humus souffre de guerres et de l'incapacité de ses habitants à la gestion durable de cet espace... Mais comme dans tout monde issu du merveilleux, la magie est introduite avec la rose : « Un jour qu'il se baladait dans la forêt, il (un nain) entra perçut une lueur rosée à travers un buisson. Il s'approcha doucement, écarta les rameaux et vit une rose parfaitement symétrique, d'un rose nullement comparable, avec une tige strictement droite et des feuilles d'un vert spécialement différent... On ne pouvait rester indifférent devant une telle chose. Sacoche prit la rose. » p.19.

Il installe un suspens en construisant son roman. Deux histoires, en effet, nous sont contées par le narrateur en parallèle ; elles se croisent puis se séparent à nouveau. Vladimir veut augmenter par ce procédé l'attente et la curiosité de son lecteur. Ainsi, au chapitre I p. 5, « Notre histoire commence dans une petite contrée au nord, où un bébé kipit vient de naître. Cet enfant n'avait rien d'anormal : écailles bleu verdâtre partout sur le corps, pieds palmés, yeux vert brillant, queue courte avec des épines, oreilles pointues. C'était un bébé parfaitement constitué. » Puis chapitre III, p. 9 : « Hélas, je vais être obligé de vous laisser en plein suspens car je dois vous raconter une autre histoire. Cette fois, nous suivrons un épisode de la vie des nains des montagnes du sud ». Chapitre IV, page 12 : « Revenons à l'histoire du kipit et de l'homme. Ils étaient au beau milieu de Spes, affamés. »

Une réflexion s'affine au fil des pages, celle de la relativité de certaines notions...

Notre auteur s'interroge par exemple sur le « bien » et le « mal » :

« - Mais comment puis-je vaincre le mal ? – Le « mal » ? Définis-moi « mal » et « bien ». Ce ne sont que des mots qui veulent dire le contraire. Mais réfléchis un peu : pourquoi, lui, ferait le mal et toi le bien ? Parce que lui, il détruit tout, toi, tu sauves des vies ? Lui parle « méchamment » et toi « gentiment » ? Pour toi ce sont des raisons mais pour moi ce sont juste des phrases avec des mots. Cependant, je suis d'accord avec toi sur une chose : lui est notre mot contraire, autant dire notre ennemi. Et là je vais répondre à ta question (...) On ne peut pas vaincre le mal, ni le faire disparaître ; on peut seulement l'emprisonner. » p.47.

Il réfléchit aussi sur la notion de paix : « - Non, tu mens, nous vivions en paix, s'écria Espoir. – La paix, LA PAIX ! Ce mot a été inventé pour rassurer les gens. Mais il n'a pas de sens physique. La paix, comme tu le dis, n'a jamais existé dans la civilisation. » p.134 et 135.

Nous découvrons un grand potentiel chez ce jeune auteur qui sera certainement confirmé avec ses trois livres suivants.

A paraître :

Le Champignon d'Hiver, roman de science-fiction, écrit à 14/15 ans

Le Pommier d'été du genre fantastique, écrit à 15 ans,

Marguerite Automne, roman policier. Vladimir vient de le commencer.

Avec ses quatre livres, ses quatre saisons, Vladimir aura construit quatre genres différents : fantaisie, science-fiction, policier et fantastique.

Synergies Espagne n° 10 / 2017



Annexes



Profils des contributeurs



Préface

Gisèle Pierra est maître de conférences émérite, habilitée à diriger des recherches en Sciences du langage à l'université Paul-Valéry Montpellier 3. Elle continue à diriger des doctorants dans le cadre du laboratoire DIPRALANG (EA 739) en didactique des langues et des cultures. Son domaine de recherche concerne l'apprentissage d'une langue par la médiation des pratiques artistiques telles que le théâtre, la poésie etc. c'est-à-dire grâce à un accès esthétique à la parole. L'essentiel de ses cours a porté sur le projet artistique en langue étrangère et la réalisation de spectacles théâtraux coopératifs faisant émerger la subjectivité, le corps et la créativité indispensables à l'apprentissage d'une langue. Elle a publié sur ces questions trois ouvrages dont deux à l'Harmattan (2001 et 2006) ainsi que de nombreux articles (cf. publications 1990-2017 : <https://dipralang.www.univ-montp3.fr>). Elle poursuit également un travail personnel de diction publique de poèmes, parfois en dialogue avec des musiciens (deux CD produits).

Coordination scientifique

Anna Corral Fullà est enseignant-chercheur au Département de Philologie Française et Romane de l'Université Autonome de Barcelone depuis 2001. Docteur en Philologie Française et Romane par l'UAB, elle dispense des cours à la Faculté de Traduction et Interprétation, et au Master d'Études Théâtrales de la Faculté de Lettres. Chercheur en théâtre et expressions scéniques contemporaines, ses études portent sur des auteurs emblématiques de l'avant-garde scénique européenne, tels qu'Alfred Jarry ou Eugène Ionesco, outre son travail sur la compagnie *Els Joglars*, objet de sa thèse doctorale et l'analyse de certains dramaturges du panorama actuel de la scène catalane, tels que Carles Batlle ou Esteve Soler. Elle a fait partie de la section de théâtre du groupe de recherche GELCC de l'UAB et du GRES (Groupe de Recherches sur les Écritures Subversives), ce qui l'a amenée à participer à l'organisation de congrès et de colloques autour de figures et de mouvements de la littérature française contemporaine tels que Lautréamont, Artaud ou le groupe Oulipo. Elle est actuellement membre du GRIPES (Groupe de Recherche sur l'Imaginaire et la Pensée des Écritures Subversives). Ses recherches portent également sur la traduction intersémiotique dans le domaine de l'opéra en tant que membre du groupe de recherche Transmedia Catalonia de l'UAB, et l'enseignement/apprentissage des langues vivantes étrangères. Elle a travaillé en particulier sur l'application de nouvelles approches inspirées de la pratique musicale et théâtrale en classe de français.

Sophie Aubin, ancienne enseignante et responsable pédagogique à l'Institut Français de Valence en Espagne (1988-2008), est Docteur en linguistique et didactique du français langue étrangère de l'Université de Rouen (1996, France). Professeur depuis 2008 à l'Université de Valence (Espagne) de langue-culture française à la faculté de Philologie, Traduction et Communication (Département de philologie française et italienne) et de didactique du français à la faculté de Magistère (Master de formation des professeurs de français), ses recherches en didactique des langues-cultures sont particulièrement axées sur l'interdisciplinarité linguistique et musicale et l'enseignement-apprentissage de la musique de la langue française. Rédactrice en chef de la revue *Synergies Espagne* depuis sa fondation en 2008 et directrice du pôle éditorial international du Gerflint (Groupe d'Études et de Recherches pour le Français Langue Internationale) depuis 2013, sa recherche-action est consacrée à la réalisation du *Programme mondial de diffusion scientifique francophone en réseau* de ce groupe.

Auteurs d'article

Après avoir suivi une maîtrise d'espagnol (LLCE, Université de Strasbourg / Université de Valencia, programme Erasmus) puis une maîtrise de FLE (université Grenoble Alpes), **Cécilia Debergh** a enseigné l'espagnol et le FLE comme professeure certifiée en France de 2002 à 2008, tout en développant des activités musicales. Elle est actuellement professeure de l'Institut Français de Barcelone et professeure associée à l'Universitat Autònoma de Barcelona, où elle se forme à la méthode verbo-tonale. Elle assure des ateliers autour de la Chanson Française et de la musicalité de la langue française dans différentes structures éducatives.

Sandrine Fuentes est enseignant-chercheur au Département de Philologie Française et Romane de l'Universitat Autònoma de Barcelona depuis 2000. Docteur en Linguistique Appliquée aux Langues Romanes (2008), elle a participé à différents projets de recherche nationaux et internationaux. Elle est membre du groupe de recherche *FlexSem (Phonétique, Lexicologie et Sémantique)*, financé par l'AGAU (Agence de Gestion des Aides Universitaires et de Recherche). Ses axes de recherche sont la linguistique, la lexicologie, la lexicographie, l'analyse contrastive espagnol/français, l'enseignement du français langue étrangère.

Syrine Daoussi-Diaz est doctorante au sein du Département de Philologie Française et Romane de l'Universitat Autònoma de Barcelona depuis 2015. Elle bénéficie d'une bourse de recherche nationale espagnole associée au projet COGNIPROS (BES-2014-070186). Ses axes de recherche sont la linguistique, l'acquisition de la prosodie, l'enseignement du français langue étrangère.

Maria Luisa Fernández-Echevarría est professeure des Écoles Officielles de Langues à Madrid et Associée à l'Université Complutense de Madrid. Docteur en Sciences du Langage de l'Université de Paris X et en Études Françaises de l'Université Complutense de Madrid, elle est auteur de différents articles sur la syllabation et les périodes énonciatives et a participé à diverses activités scientifiques promues par le laboratoire MoDyCo et l'Université Complutense de Madrid (groupe de recherche PAREFRAS). Ses recherches concernent la segmentation des énoncés, la phraséologie, la parémiologie comparée et la traductologie.

Flavie Fouchard est professeur « Ayudante Doctor » à l'Université de Séville où elle enseigne le Français Langue étrangère et le Français sur Objectifs Spécifiques (Institutions européennes et Tourisme). Ses recherches portent sur la littérature française du XX^e siècle (en particulier la littérature, l'œuvre de Colette, de Giraudoux et de la Grande Guerre).

Estefanía Marceteau Caballero est professeur à l'Université de Séville et réalise actuellement une thèse doctorale qui aborde sous une double perspective, linguistique et traductologique, l'étude des connecteurs pragmatiques du français et de l'espagnol. Ainsi, ses principaux axes de recherche portent principalement sur la pragmatique, l'analyse du discours et, en particulier, sur les marqueurs discursifs du français et de l'espagnol.

Marc Viémond est professeur à l'Université de Séville et a réalisé une thèse doctorale intitulée *L'apprentissage de la prononciation française par les Espagnols aux XVI^e, XVII^e et XVIII^e siècles*. Il a participé à diverses réunions scientifiques et a publié plusieurs articles directement liés à ses domaines de recherche principaux : l'histoire de l'enseignement du français en Espagne et la phonétique historique du français.

Eva Robustillo Bayón est professeur à E.O.I. Badajoz et fait partie du groupe de recherche Temático-Estructural de l'Université de Séville, où elle a enseigné langue et littérature françaises pendant huit ans. Elle a réalisé une thèse de doctorat sur le roman policier francophone écrit par des femmes. Sa recherche se centre sur le genre policier, la littérature fantastique et l'écriture des femmes, domaines auxquels elle a consacré plusieurs articles, chapitres de livres et participations dans des colloques et d'autres réunions scientifiques.

Francisco de Asís Palomo Ruano est titulaire d'une Maîtrise ès Lettres Françaises et Romanes depuis 1998, après des études aux Universités de Jaén, Paris-Sorbonne et Grenade. Docteur ès Lettres depuis 2016, sa recherche s'est plutôt orientée vers une étude permanente théorique et pratique visant en général l'utilisation du langage théâtral en cours de langue et plus particulièrement en classe de français langue étrangère. Ce parcours l'a amené à approfondir aussi bien les manifestations théâtrales françaises du Moyen-Âge ou le drame africain francophone que le théâtre français contemporain, dans le dessein de mettre en lumière leur fort potentiel pédagogique. animateur de divers ateliers de théâtre depuis l'époque universitaire et enseignant de Français, Littérature et Arts Scéniques à l'École d'Art de Jaén, il continue à entretenir des liens avec le domaine universitaire à travers des séjours de recherche (Université de Grenoble), conférences (Université de Jaén) ou publication d'articles (Université de Grenade).

Docteur en Littérature médiévale (2015) de l'Université de Valladolid avec une thèse intitulée *Espaces féminins du Moyen-Âge : perception et représentation de la femme dans la littérature médiévale*, **Emma Bahillo Sphonix-Rust** enseigne actuellement le français langue étrangère dans l'enseignement secondaire. Elle est l'auteur de publications portant sur deux domaines : la littérature médiévale (*Mobilité de l'aventure féminine : l'exemple de « Berte as grans piés »*) et de « La Fille du comte de Ponthieu ») et sur la didactique des langues

étrangères (*Le cinéma en classe de FLE : une approche interculturelle*). Dans le cadre de son expérience professionnelle, elle intègre un projet d'innovation pédagogique.

Doctorante du laboratoire IMAGER Université Paris-Est Créteil, **Maria Pavlovskaya** travaille sur la thèse intitulée « Création théâtrale pour le bien-être bilingue : harmoniser le développement langagier des adolescents bilingues français-russes par le théâtre » sous la direction de Joëlle Aden et Véra Delorme. Maria est enseignante de russe et de français langue étrangère et conceptrice de spectacles bilingues français-russes. Fondatrice de l'atelier de théâtre bilingue français-russe Théâtrouchka au sein de l'association « Russies étonNantes », elle travaille avec les enfants et adolescents bilingues naturels de la région nantaise depuis 2012. Elle intervient également en tant qu'enseignante au Master FLE, UFR Lettres et Langues de l'Université de Nantes depuis 2014.

Vasumathi Badrinathan est enseignant-chercheur au département de français de l'université de Mumbai. Elle possède un DEA de l'Université de Franche-Comté et un doctorat de l'Université de Lille 3 en didactique des langues et des cultures. Ses principaux intérêts de recherche portent sur l'autonomie de l'apprenant, l'interculturel, les TICE et le contexte indien de l'apprentissage. Parmi ses publications, on peut compter l'ouvrage qu'elle a co-dirigé - *L'enseignant non-natif : identités et légitimité dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères* (F.Dervin, V. Badrinathan, EME Didactique, 2011). Elle est professeur associé à l'Université du Québec à Montréal, chercheur associé au laboratoire Théodile, Université de Lille 3 et membre du laboratoire PLIDAM, Inalco, Paris.

Alex Cormanski est enseignant de français langue étrangère en France (Universités de Paris III, Paris VIII, grandes écoles ESSEC, ENA) et à l'étranger (Boston University, Tufts University, Massachusetts Institute of Technology aux USA, USM en Malaisie, Université de Pékin en Chine) et formateur d'enseignants (Instituts français, Alliances françaises, Organisation Internationale de la Francophonie, universités étrangères (France, Danemark, Italie, Autriche, Moldavie, Bulgarie, Macédoine, Thaïlande, Cambodge, Laos, Vietnam, Malaisie, Chine), Directeur d'Alliance, Attaché de Coopération Pour le Français en Ambassade. Docteur en Didactique des langues et des cultures de l'Université de Paris III Sorbonne-nouvelle (Thèse intitulée « Le corps dans la langue : l'utilisation des techniques dramatiques dans l'enseignement/apprentissage des langues » en 1993 sous la direction de Robert Galisson, ses recherches portent principalement sur la place et le rôle du corps dans le processus d'énonciation.

Sylvain Fustier est professeur de Français Langue Étrangère à Berlin, intervenant-théâtre en F.L.E. et comédien d'improvisation. Il encadre, depuis 2014, auprès de différents publics, des ateliers utilisant les moyens du théâtre pour l'apprentissage des langues étrangères. Ses recherches se développent sur deux axes ; d'un côté universitaire notamment avec l'écriture d'un mémoire intitulé « Formation et pratique professionnelle de l'intervenant théâtre en langue étrangère » (Master 2 Didactique des langues et du français – soutenance septembre 2015 – Université Paris 3 Sorbonne Nouvelle) et de l'autre par la pratique artistique avec sa

participation en tant que comédien à la troupe Improfusion Berlin, dont un des aspects du travail est d'utiliser deux langues, l'allemand et le français, comme ressort créatif.

Cristina Vinuesa Muñoz est enseignant-chercheur à l'Université Complutense de Madrid. Son axe de recherche se tourne vers les écritures théâtrales émergentes françaises et espagnoles, aussi bien au niveau dramatique (le texte) que dramaturgique (le dispositif scénique). Elle a écrit des articles sur María Folguera, El Conde de Torrefiel ou encore Angélica Liddell. Elle concilie l'enseignement et la recherche avec la pratique théâtrale. Elle est traductrice (Jean-Luc Lagarce, Antonio Alamo), membre du comité hispanique de la Maison Antoine Vitez et metteur en scène (*Tan Solo el fin del mundo*, de Jean-Luc Lagarce à l'Institut Français de Madrid, mars 2017).

José Juan Pacheco Ramos, né au Pérou, a étudié la Sociologie à l'Université de San Marcos à Lima. Arrivé en Europe, il a obtenu une Licence et une Maîtrise en Histoire à l'Université de Paris VII, a étudié les Sciences Politiques à l'Université de Hambourg, a fait une Licence en Histoire et un Master en Langues et Littératures Modernes à l'Université de Palma, où il prépare son Doctorat en Philologie et Philosophie. Il a publié des ouvrages *Jirones de Cultura* à Lima et *L'État et la guerre chez les Inkas* à Paris, ainsi que divers articles littéraires.

Auteurs de compte rendu ou résumé

Daniela Antonchuk a étudié à l'Université d'État de Saint-Petersbourg (Faculté de philologie, département de linguistique mathématique) dans le domaine de spécialisation de la linguistique appliquée, expérimentale et computationnelle. Elle a complété son Master et son doctorat à l'Université Autonome de Barcelone où elle a obtenu la mention Cum laude pour sa thèse. Elle a participé à plusieurs conférences linguistiques internationales, telles que Sustainable Multilingualism (Lituanie, mai 2017), LingBaW 2017 (où elle a remporté le prix du meilleur poster) et V-DOCS 2017 (Pologne). Elle est cofondatrice et directrice d'un centre de langues à Barcelone, où elle enseigne aussi l'anglais et travaille comme traductrice anglais-espagnol-catalan-français. Ses principaux domaines de recherche sont le bilinguisme, le multilinguisme, la psycholinguistique et la linguistique appliquée.

Florence Ferment est licenciée en philosophie, titulaire d'une maîtrise de français langue étrangère (Université de Grenoble) et du Master 2 de politique linguistique et éducative de l'université d'Aix-Marseille. Elle est professeur documentaliste de l'éducation nationale au lycée français de Valence (Espagne) et auteur du livre intitulé *Pour la défense de la langue tahitienne*. État des lieux et propositions, publié chez L'Harmattan en 2010 dans la Collection *Lettres du Pacifique*.



Projet pour le n° 11, année 2018



Vitalité de l'expression scientifique francophone en Espagne **Numéro coordonné par Sophie Aubin, Universitat de València, Espagne**

Pour ce onzième numéro, les propositions d'article se situeront dans un des domaines ou une des spécialités appartenant à la couverture thématique générale de la revue considérée dans sa totalité :

1. *Ensemble des Sciences humaines et Sociales*
2. *Culture et communication internationale*
3. *Sciences du langage, littératures francophones et didactique des langues-cultures*
4. *Éthique et théorie de la complexité.*

Les propositions pourront également porter sur une des particularités précisées dans la politique éditoriale de la revue *Synergies Espagne* depuis sa fondation : les *approches musicales en sciences du langage et de la communication*.

Afin de participer de manière plus explicite et active au bilan de cette décennie et aux perspectives pour les années à venir, les auteurs se fonderont, s'ils le souhaitent, sur des recherches publiées dans les numéros 1 à 10 de la revue *Synergies Espagne* (170 articles), ces numéros ayant été tour à tour préfacés par les Professeurs Jacques Cortès, Paul Rivenc, Brigitte Lépinette, Julio Murillo, Maria Teresa Cabré, Jean-Luis Chiss, Alain Fohr, Nicolás Antonio Campos, Javier Suso, Gisèle Pierra.

Sans être limitée au bilan des dix premières années d'une revue annuelle, la mesure de cette *vitalité* s'étendra au choix, en Espagne, du français comme langue d'études, de communication, d'édition, de publication et de diffusion scientifiques. Ce qui nous amène logiquement à nous intéresser à la didactologie-didactique de l'écriture scientifique francophone en Espagne pour les étudiants et doctorants des filières universitaires espagnoles spécialisées en français (*langue moderne et sa littérature, philologie française, traduction et médiation interlinguistique, didactique de la langue française et de sa littérature*) : préparation à la rédaction et la communication orale en français de travaux de fin d'études (TFG), de fin de master (TFM), de thèses, de comptes rendus, d'articles, de chapitres de livre... en particulier ceux dont le français n'a pas été une langue première. Les questions conjointes

du « Français sur Objectifs Scientifiques » en Espagne et du mode de renouvellement des générations de chercheurs-penseurs francophones espagnols capables de contribuer, toujours aussi admirablement, au dialogue scientifique en Français Langue Internationale, se posent naturellement.

**Un appel à contributions a été lancé en juillet 2017.
La date limite de remise des articles est fixée au 30 mars 2018.
Contact rédaction : synergies.espagne@gmail.com**

Consignes aux auteurs

- 1** L'auteur aura pris connaissance de la politique éditoriale générale de l'éditeur (le Gerflint) et des normes éditoriales et éthiques figurant sur le site du Gerflint et de la revue. Les propositions d'articles seront envoyées pour évaluation à synergies.espagne@gmail.com avec un court CV résumant son cursus et ses axes de recherche. L'auteur recevra une notification. Les articles complets seront ensuite adressés au Comité de rédaction de la revue selon les consignes énoncées dans ce document. Tout texte ne s'y conformant pas sera retourné. Aucune participation financière ne sera demandée à l'auteur pour la soumission de son article. Il en sera de même pour toutes les expertises des textes (articles, comptes rendus, résumés) qui parviendront à la Rédaction.
- 2** L'article sera inédit et n'aura pas été envoyé à d'autres lieux de publication. Il n'aura pas non plus été proposé simultanément à plusieurs revues du Gerflint. L'auteur signera une « déclaration d'originalité et de cession de droits de reproduction et de représentation ». Un article ne pourra pas avoir plus de deux auteurs.
- 3** Proposition et article seront en langue française. Les articles (entrant dans la thématique ou épars) sont acceptés, toujours dans la limite de l'espace éditorial disponible. Ce dernier sera réservé prioritairement aux chercheurs francophones (doctorants ou post-doctorants ayant le français comme langue d'expression scientifique) locuteurs natifs de la zone géolinguistique que couvre la revue. Les articles rédigés dans une autre langue que le français seront acceptés dans la limite de 3 articles non francophones par numéro, sous réserve d'approbation technique et graphique. Dans les titres, le corps de l'article, les notes et la bibliographie, la variété éventuelle des langues utilisées pour exemplification, citations et références est soumise aux mêmes limitations techniques.
- 4** Les articles présélectionnés suivront un processus de double évaluation anonyme par des pairs membres du comité scientifique, du comité de lecture et/ou par des évaluateurs extérieurs. L'auteur recevra la décision du comité.
- 5** Si l'article reçoit un avis favorable de principe, son auteur sera invité à procéder, dans les plus brefs délais, aux corrections éventuelles demandées par les évaluateurs et le comité de rédaction. Les articles, à condition de respecter les correctifs demandés, seront alors soumis à une nouvelle évaluation du Comité de lecture, la décision finale d'acceptation des contributions étant toujours sous réserve de la décision des experts du Conseil scientifique et technique du Gerflint et du Directeur des publications.
- 6** La taille de police unique est 10 pour tout texte proposé (présentation, article, compte rendu) depuis les titres jusqu'aux notes, citations et bibliographie comprises). Le titre de l'article, centré, en gras, n'aura pas de sigle et ne sera pas trop long. Le prénom, le nom de l'auteur (en gras, sans indication ni abréviation de titre ou grade), de son institution, de son pays et son adresse électronique (professionnelle de préférence et à la discrétion de l'auteur) seront également centrés et en petits caractères. L'auteur possédant un identifiant ORCID ID (*identifiant ouvert pour chercheur et contributeur*) inscrira ce code en dessous de son adresse. Le tout sera sans couleur, sans soulignement ni hyperlien.

7 L'auteur fera précéder son article d'un résumé condensé ou synopsis de 6-8 lignes maximum suivi de 3 ou 5 mots-clés en petits caractères, sans majuscules initiales. Ce résumé ne doit, en aucun cas, être reproduit dans l'article.

8 L'ensemble (titre, résumé, mots-clés) en français sera suivi de sa traduction en espagnol puis en anglais. En cas d'article non francophone, l'ordre des résumés est inchangé.

9 La police de caractère unique est Times New Roman, toujours taille 10, interligne 1. Le texte justifié, sur fichier Word, format doc, doit être saisi au kilomètre (retour à la ligne automatique), sans tabulation ni pagination ni couleur. La revue a son propre standard de mise en forme.

10 L'article doit comprendre entre 15 000 et 30000 signes, soit 6-10 pages Word, éléments visuels, bibliographie, notes et espaces compris. Sauf commande spéciale de l'éditeur, les articles s'éloignant de ces limites ne seront pas acceptés. La longueur des comptes rendus de lecture ne dépassera pas 2500 signes, soit 1 page.

11 Tous les paragraphes (sous-titres en gras sans sigle, petits caractères) seront distincts avec un seul espace. La division de l'article en 1, 2 voire 3 niveaux de titre est suffisante.

12 Les mots ou expressions que l'auteur souhaite mettre en relief seront entre guillemets ou en italiques. Le soulignement, les caractères gras et les majuscules ne seront en aucun cas utilisés, même pour les noms propres dans les références bibliographiques, sauf la majuscule initiale.

13 Les notes, brèves de préférence, en nombre limité, figureront en fin d'article avec appel de note automatique continu (1,2,...5 et non i,ii...iv). L'auteur veillera à ce que l'espace pris par les notes soit réduit par rapport au corps du texte.

14 Dans le corps du texte, les renvois à la bibliographie se présenteront comme suit: (Dupont, 1999 : 55).

15 Les citations, toujours conformes au respect des droits d'auteurs, seront en italiques, taille 10, séparées du corps du texte par une ligne et sans alinéa. Les citations courtes resteront dans le corps du texte. Les citations dans une langue autre que celle de l'article seront traduites dans le corps de l'article avec version originale en note.

16 La bibliographie en fin d'article précèdera les notes (sans alinéa dans les références, ni majuscules pour les noms propres sauf à l'initiale). Elle s'en tiendra principalement aux ouvrages cités dans l'article et s'établira par classement chrono-alphabétique des noms propres. Les bibliographies longues, plus de 15 références, devront être justifiées par la nature de la recherche présentée. Les articles dont la bibliographie ne suivra pas exactement les consignes 14, 17, 18, 19 et 20 seront retournés à l'auteur. Le tout sans couleur ni soulignement ni lien hypertexte.

17 **Pour un ouvrage**

Baume, E. 1985. *La lecture - préalables à sa Pédagogie*. Paris : Association Française pour la lecture.

Fayol, M. et al. 1992. *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris: PUF.

Gaonac'h, D., Golder, C. 1995. *Manuel de psychologie pour l'enseignement*. Paris : Hachette.

18 **Pour un ouvrage collectif**

Morais, J. 1996. La lecture et l'apprentissage de la lecture : questions pour la science. In : *Regards sur la lecture et ses apprentissages*. Paris : Observatoire National de la lecture, p. 49-60.

19 **Pour un article de périodique**

Kern, R.G. 1994. « The Role of Mental Translation in Second Language Reading ». *Studies in Second Language Acquisition*, n°16, p. 41-61.

20 Pour les références électroniques (jamais placées dans le corps du texte mais toujours dans la bibliographie), les auteurs veilleront à adopter les normes indiquées par les éditeurs pour citer ouvrages et articles en ligne. Ils supprimeront hyperlien, couleur et soulignement automatique et indiqueront la date de consultation la plus récente [consulté le], après vérification de leur fiabilité et du respect du Copyright.

21 Les textes seront conformes à la typographie française. En cas de recours à l'Alphabet Phonétique International, l'auteur pourra utiliser gratuitement les symboles phonétiques sur le site : <http://www.sil.org/computing/fonts/encore-ipa.html>

22 Graphiques, schémas, figures, photos éventuels seront envoyés à part au format PDF ou JPEG, en noir et blanc uniquement, avec obligation de références selon le *copyright* sans être copiés/collés mais scannés à plus de 300 pixels. Les articles contenant un nombre élevé de figures et de tableaux et/ou de mauvaise qualité scientifique et technique ne seront pas acceptés. L'éditeur se réserve le droit de refuser les tableaux (toujours coûteux) en redondance avec les données écrites qui suffisent bien souvent à la claire compréhension du sujet traité.

23 Les captures d'écrans sur l'internet et extraits de films ou d'images publicitaires seront refusés. Toute partie de texte soumise à la propriété intellectuelle doit être réécrite en Word avec indication des références, de la source du texte et d'une éventuelle autorisation.

NB : Toute reproduction éventuelle (toujours en noir et blanc) d'une image, d'une photo, d'une création originale et de toute œuvre d'esprit exige l'autorisation écrite de son créateur ou des ayants droit et la mention de paternité de l'œuvre selon les dispositions en vigueur du Code français de la propriété intellectuelle protégeant les droits d'auteurs. L'auteur présentera les justificatifs d'autorisation et des droits payés par lui au propriétaire de l'œuvre. Si les documents sont établis dans un autre pays que la France, les pièces précitées seront traduites et légalisées par des traducteurs assermentés ou par des services consulaires de l'Ambassade de France. Les éléments protégés seront publiés avec mention obligatoire des sources et de l'autorisation, dans le respect des conditions d'utilisation délivrées par le détenteur des droits d'auteur.

24 Seuls les articles conformes à la politique éditoriale et aux consignes rédactionnelles seront édités, publiés, mis en ligne sur le site web de l'éditeur et diffusés en libre accès par lui dans leur intégralité. La date de parution dépendra de la coordination générale de l'ouvrage par le rédacteur en chef. L'éditeur d'une revue scientifique respectant les standards des agences internationales procède à l'évaluation de la qualité des projets à plusieurs niveaux. L'éditeur, ses experts ou ses relecteurs (évaluation par les pairs) se réservent le droit d'apprécier si l'œuvre convient, d'une part, à la finalité et aux objectifs de publication, et d'autre part, à la qualité formelle de cette dernière. L'éditeur dispose d'un droit de préférence.

25 Une fois numérisé, tout article pourra être déposé (archivage institutionnel exclusivement) à condition que le Directeur de publication (assisté du Pôle éditorial) en donne l'autorisation. Les demandes sont à envoyer à l'adresse suivante : gerflint.edition@gmail.com. Tout signalement ou référencement doit respecter les normes internationales et le mode de citation de l'article spécifié dans la politique éditoriale de la revue. Le Gerflint (Siège en France) ne peut honorer des commandes de numéros imprimés.



Synergies Espagne, n° 10/2017
Revue du GERFLINT
Groupe d'Études et de Recherches
pour le Français Langue Internationale

En partenariat avec
la Fondation Maison des Sciences de L'Homme de Paris

Président d'Honneur: Edgar Morin

Fondateur et Président : Jacques Cortès

Conseillers et Vice-Présidents: Ibrahim Al Balawi, Serge Borg et Nelson Vallejo-Gomez

PUBLICATIONS DU GERFLINT

ISNI : 0000 0001 1956 5800

Le Réseau des Revues Synergies du GERFLINT

Synergies Afrique centrale et de l'Ouest	Synergies Monde
Synergies Afrique des Grands Lacs	Synergies Monde Arabe
Synergies Algérie	Synergies Monde Méditerranéen
Synergies Argentine	Synergies Pays Germanophones
Synergies Amérique du Nord	Synergies Pays Riverains de la Baltique
Synergies Brésil	Synergies Pays Riverains du Mékong
Synergies Chili	Synergies Pays Scandinaves
Synergies Chine	Synergies Pologne
Synergies Corée	Synergies Portugal
Synergies Espagne	Synergies Roumanie
Synergies Europe	Synergies Royaume-Uni et Irlande
Synergies France	Synergies Sud-Est européen
Synergies Inde	Synergies Tunisie
Synergies Italie	Synergies Turquie
Synergies Mexique	Synergies Venezuela

Essais francophones : Collection scientifique du GERFLINT

Direction du Pôle Éditorial International :

Sophie Aubin, (Universitat de València, Espagne)

Contact: gerflint.edition@gmail.com

Site officiel : <http://www.gerflint.fr>

Webmestre : Thierry Lebeau (France)

Synergies Espagne, n° 10/2017

Couverture, conception graphique et mise en page : Emilie Hiesse (*Créactiv'*) - France

© GERFLINT – Sylvains-lès-Moulins – France – Copyright n° 24XM3E1

Dépôt légal Bibliothèque Nationale de France

Achévé d'imprimer en décembre 2017 sous les presses de Drukarnia Cyfrowa EIKON PLUS
ul. Wybickiego 46, 31-302 Kraków - Pologne

GERFLINT

Groupe d'Études et de Recherches pour le Français
Langue internationale

Programme mondial de diffusion scientifique
francophone en réseau

www.gerflint.fr

La dixième parution de *Synergies Espagne* se situe pleinement sur une de ses lignes éditoriales fondamentales : celle qui est consacrée aux approches musicales et artistiques dans les sciences du langage et de la communication, en didactologie-didactique des langues-cultures et de la musique de la langue française en particulier. Un nouvel espace de recherches et réflexions se dessine alors autour des relations entre langue, langage, enseignement-apprentissage et certaines manifestations artistiques telles que le théâtre, la musique ou la danse. Cette monographie veut s'interroger sur les possibilités que ces expressions esthétiques ouvrent aux acteurs de l'enseignement-apprentissage de la langue-culture française sur des plans divers. Des vecteurs moins souvent nommés viennent ici tenir le devant de la scène : rythme, anacrouse, interjection, syllabation, corps, émotions, chant, théâtralisation, musique du français, intervenants-théâtre, traducteur théâtral, ballet...