Gisèle Pierra, *Le théâtre dans l'enseignement du français langue étrangère. L'anti-méthode.*

Jean-Marie Prieur

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/praxematique/3180>

DOI : 10.4000/praxematique.3180

ISSN : 2111-5044

Éditeur

Presses universitaires de la Méditerranée

Édition imprimée

Date de publication : 1 janvier 1990

Pagination : 174-178

ISSN : 0765-4944

Référence électronique

Jean-Marie Prieur, « Gisèle Pierra, *Le théâtre dans l'enseignement du français langue étrangère. L'anti-méthode.* », *Cahiers de praxématique* [En ligne], 15 | 1990, document 15, mis en ligne le 01 janvier 2015, consulté le 25 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/praxematique/3180> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/praxematique.3180>

Gisèle PIERRA

LE THEATRE DANS L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE. L'ANTI-METHODE, Thèse, Université Paul Valéry, Montpellier III, 407 p.

Sans doute est-il dans le mouvement d'apprendre, une ligne d'alerte, d'éveil, d'attente, un élan à « devenir autre » qui est la trame même de la rencontre. Il y a en tout apprenant un désir de vie, une « tension de l'être » vers ce point de rencontre, qui échappe à tout calcul, à la cohérence infligée de l'objectif ou du programme. Encore faut-il offrir à cet appel la chance d'une relance, d'une suite, d'une sortie. Ouvrir le chemin.

« *Sortir. Poétiquement enfreindre.* » (A. Du Bouchet).

C'est là me semble-t-il, l'enjeu majeur du travail engagé par Mme Gisèle Pierra avec des étudiants de F.L.E., et la force de la thèse qu'elle vient de soutenir, en Sciences du Langage, devant l'Université P. Valéry, sous l'intitulé : *Le théâtre dans l'enseignement du Français langue étrangère. L'anti-méthode*. Le chemin, la rencontre, l'ouverture se conjuguent ici, pour décrire le déploiement singulier d'une pratique théâtrale adressée à des étudiants étrangers.

Rencontre de soi, des autres, d'un texte, dans un rapport de vie qui est chemin « *d'appropriation à la langue* » (p. 17). Rencontre de soi dans cette « déprise » de soi qui est devenir-créeur, rencontre du texte pour le vivre, l'incarner, « en communiquer la vie » (p. 127), rencontre des autres dans une communauté de projet, qui se constitue comme communauté d'une parole plurielle, ouverte, « en interlocution permanente » (p. 23).

La thèse présentée s'organise en trois parties : il fallait d'abord à cette pratique, s'éprouver, en la questionnant, au champ notionnel de la didactique du F.L.E. puis fonder la pertinence de son déploiement, et situer l'espace ainsi ouvert dans le champ des pratiques pédagogiques.

La première partie discute donc, dans le fil d'une information parfaitement dominée, des notions auxquelles la pratique théâtrale se confronte dans son cheminement : communication, interlangue, erreur, interaction, pédagogie de l'expérience, de l'automatisation, de la créativité et du théâtre, rapport à la gestualité et au texte français des étudiants étrangers ; la deuxième partie est l'exposition de la pratique proposée : elle définit l'apprentissage engagé dynamique qui s'instaure entre parole et gestualité, scénique et non scénique ; elle présente les conditions structurantes de cette pratique (le contrat de départ, le choix de l'œuvre, la dynamique du groupe, etc.), décrit les différentes phases du travail jusqu'à sa conclusion publique, et les exercices (relaxation, échauffement corporel et vocal, improvisation, etc.) qui le sous-tendent. La troisième partie situe cette pratique aux marges de la didactique du F.L.E. en insistant sur la force implicite d'un travail créatif mené dans le plaisir du texte, et au cours duquel l'« intégration » langagière devient conséquence de l'apprentissage théâtral.

Cette pratique de théâtre qui ne se donne pas comme une pédagogie de la langue par le théâtre, où l'apprentissage langagier n'est pas posé comme finalité, est une pédagogie du projet, de l'agir, qui participe de la langue, mais où ni la langue, ni la communication ne sont prises comme objets. Elle est tâche ouverte, tournée vers un « *faire collectif* » (p. 23), amenée à « *s'excéder elle-même* » (p. 145), dans la réalisation de mise en scène, dans « *la création d'un objet esthétique* » (p. 245) destiné à être partagé avec un public. Elle s'adresse à « *l'individu dans sa totalité, sa capacité d'être et d'agir dans la langue qu'il apprend, d'être tout à fait acteur.* » (p. 22). Ce « *chemin de création* » (p. 15) : celle-ci ne se réduit pas à une quelconque pédagogie par le jeu, elle n'est pas de l'ordre du « *comme si* », « *le théâtre n'étant pas une simulation, mais la réalité d'une fiction* » (p. 15) ; il est espace d'une pratique qui suspend tout « *rapport technicien aux êtres et à leur parole* » (p. 17), le mot n'y est plus unité singulière mais vocable, la phrase composition achevée mais forme-mouvement, la parole instrument ou expression, mais tension, action, « *expérience d'un vécu de la matière de la*

langue » (p. 214). Délivrée de ses finalités scolaires, la parole « *se réalise dans un projet artistique réel* » (p. 17), « *parole vivante et réalisante dans le sens de l'être et de l'agir* » (p.101).

Ce travail adresserait-il à la didactique une interpellation éthique ? Ce qu'il introduit ou ré-introduit dans le champ d'une réflexion linguistique et didactique, surtout comptable de ses avancées épistémologiques ou de ses applications techniques, ce n'est rien moins que le langage comme rythme, poésie, action, signifiante, rien moins que le texte, la pratique, le plaisir, « l'enthousiasme ». Interpellation singulière, et qu'il me plaît d'entendre ainsi : pourquoi ne pas enfin apprécier un projet didactique à « la poésie » qu'il présuppose et qu'il implique, et non à « la science » dont il se cautionne, ou se réclame ?

Ici, dans cet « *espace d'expression socialisée* » (p. 243), ouvert par le théâtre, où les apprenants « *locuteurs à part entière, dans la langue qu'ils apprennent* » (p. 243), œuvrent pour le théâtre. Ici, donc nul « applicationnisme », nul volontarisme de la communication, nulle communication de la communication, mais la nécessité de **s'exprimer**, indispensable à l'aboutissement, au « faire collectif » ; l'exigeante rigueur du travail théâtral dans sa dimension de libération et de contrainte, de liberté de mouvement et d'apprentissage organisé, réfléchi, où l'interlocuteur-acteur est « *globalité corporelle et vocale* » (p. 144), double de parole et de gestualité, invention de gestualité dans sa rencontre avec le texte dramatique.

L'atelier théâtral est « *atelier de paroles et de mouvements* » (p. 23), lieu d'une parole « en chantier », parole « *des lectures, des improvisations, des ébauches d'interprétations, des discussions critiques* » (p. 131), lieu de sa rencontre avec la parole de l'œuvre, « *parole-gestualité non scénique en interférence constante avec la parole et la gestualité concernant l'interprétation du texte* » (p. 149) ; et il y aurait comme un enjeu poétique dans ce contact

de paroles, dans leur confrontation incessante, dans cet entrecroisement d'une parole poétique et d'une parole quotidienne, qui, dans la distance qui les creuse, cependant se rejoignent, indiscernables, différentes, pour atteindre cette « expressivité » de la parole « où les mots sont des événements et des actions. » (p.34)

Par cette parole multiple, inventive, en projet, la communication, nécessairement, trouve son lieu qui est le « partage d'une expérience », « une capacité communicative fondée » (p. 239) ne cesse de s'y impulser, de s'y développer, de s'y « acutiser » ; « *L'interlangue de chacun se construit par la communication, dans une pertinence qui met l'individu face à sa responsabilité d'être dans une parole agissante* » (p. 145). Dans cette communauté qui se constitue en un « faire collectif », chacun s'engage « *dans ce qu'il est, et tel qu'il devient* » (p. 111), et un exercice de responsabilité :

« *Mais, suis-je encore moi, si je ne réponds que de moi ?* » (E. Lévinas).

Le rapport à la langue n'y est pas décidé, imposé, choisi, il est un fait d'existence, un rapport physique d'engagement, d'implication à la langue, risqué, périlleux ou heureux, non mesurable ; la parole de l'œuvre n'y est pas prétexte à commentaire métalinguistique, elle y est « pratiquée » dans une « *compréhension matérialisée* » (p. 105), dans « *la dimension physique de la parole en mouvement* » (p. 111). L'apprenant lecteur et interprète, révélant le texte, révélé par lui, au plus juste du rapport qu'il a su créer et nouer avec la parole de l'œuvre, « *acceptant d'être traversé par elle, d'en devenir le passage vivant* » (p. 128), s'est inévitablement ouvert, physiquement, mentalement, corporellement, vocalement, à l'ouverture de l'œuvre, subjectivité interrompue, exposée ; subjectivité interrompue dans l'écart même du texte, risquée en une interlocution qui suppose l'interruption, non pas comme ce qui interrompt, mais comme entrée en rapport avec l'autre ; subjectivité exposée, qui, dans l'impossibilité de se tenir fermée, a su trouver un appui dans la matérialité de la langue, « *le sens physique des syllabes, une aération injustifiable de voyelles, la butée d'une consonne* » (A. Du Bouchet), a su accéder dans son « respir » à l'inconnu de la langue : « *En entrant dans la parole de l'œuvre, en lui appartenant et en la faisant résonner en lui-même,*

l'apprenant se familiarise avec la matière de la langue étrangère » (p. 152), au cours d'un travail qui lui « donne la possibilité matérielle d'**incorporer la parole dans son mouvement global en y associant le mouvement du corps** » (p. 214). Expérience physique, matérielle, de la parole en langue étrangère, perception, respiration éloignée de toute connaissance apprise ou inculcation savante, mais, de l'ordre d'un lien, absolument singulier, d'un nouage intime à la langue, proche de ce que Mandelstam appelle « *la physiologie de la lecture* »; expérience par où le texte devient plaisir, et l'apprenant être de désir, car « *toute l'imagination est sollicitée pour inventer les conditions émotionnelles et matérielles de son énonciation.* » (p. 262).

De cette thèse, est-il nécessaire, de dire encore, le souffle, le bonheur d'écriture, d'inviter à sa lecture ?

Eclairages, ici, fatalement partiels, fragmentaires, au terme desquels la scène pédagogique, la classe de langue étrangère, m'apparaît flottante, décalée, et les notions instituées de la didactique (apprentissage, acquisition, authentique, artificiel, exercice, créativité...), auxquelles ce travail même recourt, et qu'il traverse, inadéquates, inopérantes. Insuffisantes à en dire l'expérience. Si le travail théâtral ouvre son espace propre, et ne saurait se réduire au cadre scolaire d'enseignement de la langue, il n'œuvre pas en contradiction avec lui, mais semble être, solidairement, un formidable « accélérateur » d'apprentissage. C'est à leurs relations, à leur « interaction », qu'une future recherche pourrait, précisément se consacrer.

La parole poétique, parole de l'œuvre, excède infiniment tout exercice de lecture appliquée, elle est appel, exigence, dans son ouverture même d'un « respons » poétique. Sur une scène de théâtre, par exemple. Au travers de voix d'enfants, ou d'apprenants étrangers, forge de voix à prononciations étranges, d'où le texte surgit, comme en une première et unique fois, vertical, détaché, lumineux « pour trouer le silence des hommes et des choses » (Adamov).

Jean-Marie PRIEUR