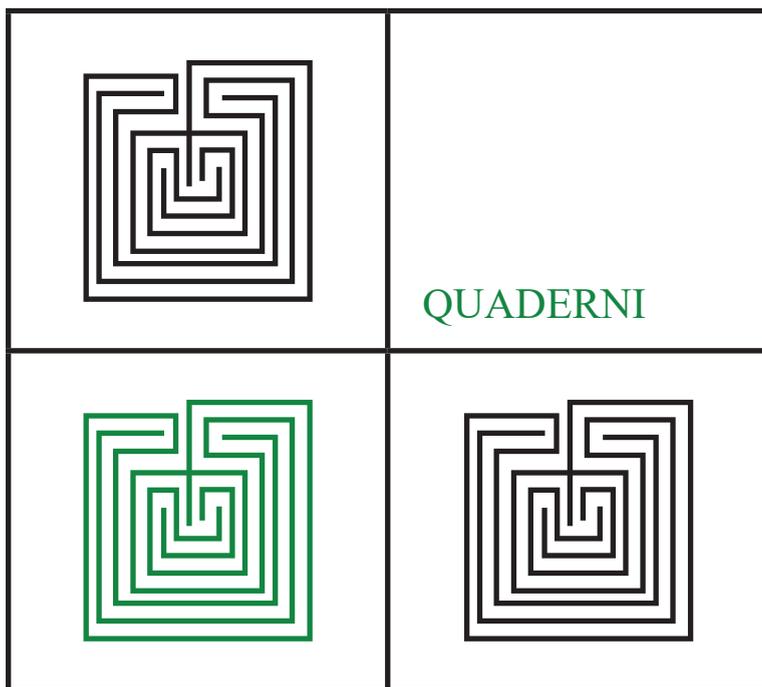

REGARDS SUR LES MÉDIATIONS CULTURELLES ET SOCIALES

ACTEURS, DISPOSITIFS, PUBLICS,
ENJEUX LINGUISTIQUES ET IDENTITAIRES

Dirigé par Jean-Paul Dufiet et Elisa Ravazzolo



LABIRINTTI 186

Università degli Studi di Trento
Dipartimento di Lettere e Filosofia

Cet ouvrage offre des regards croisés et complémentaires sur différents types de médiation qui constituent principalement des activités langagières et qui de ce fait méritent une attention rigoureuse de la part des spécialistes des sciences du langage. Si l'intérêt pour les multiples formes de la médiation culturelle et artistique a donné lieu à la publication de deux premiers volumes par le Département de Lettres et Philosophie de Trente (*Les visites guidées. Discours, interaction, multimodalité* en 2012 et *L'objet d'art et de culture à la lumière de ses médiations* en 2014), la réflexion est ici élargie à d'autres pratiques de médiation, linguistique et/ou sociale, issues de domaines institutionnels peu ou pas explorés. Ces pratiques sont caractérisées par des modes d'expression différenciés, mais elles participent toutes de la même dynamique et partagent souvent les mêmes enjeux sociaux et identitaires.

Les contributeurs de ce volume s'interrogent plus précisément sur les rapports que les médiations sociales et culturelles entretiennent avec l'apprentissage de la langue, l'appropriation du patrimoine artistique, le dialogue interculturel, l'intégration sociale ainsi que les pratiques médicale et judiciaire.

Labirinti 186



**UNIVERSITÀ
DI TRENTO**

**Dipartimento di
Lettere e Filosofia**

COMITATO SCIENTIFICO

Andrea Comboni (coordinatore)
Università degli Studi di Trento
Francesca Di Blasio
Università degli Studi di Trento
Jean-Paul Dufiet
Università degli Studi di Trento
Caterina Mordeglia
Università degli Studi di Trento

Il presente volume è stato sottoposto a procedimento di *peer review*.

*Il volume è stato pubblicato grazie al contributo
del Dipartimento di Lettere e Filosofia dell'Università di Trento,
Progetto Dipartimento di Eccellenza - Centro di Alti Studi Umanistici
(Dipartimenti di Eccellenza - Legge 232/2016 art. 1 commi da 314 a 338)*

Collana Labirinti n. 186
Direttore: Andrea Comboni
Redazione a cura di Fabio Serafini - Ufficio Pubblicazioni Scientifiche
dell'Università degli Studi di Trento

© 2020 Università degli Studi di Trento - Dipartimento di Lettere e Filosofia
via Tommaso Gar, 14 - 38122 Trento
tel. 0461 281722
<http://www.lettere.unitn.it/154/collana-labirinti>
e-mail: editoria.lett@unitn.it

ISBN 978-88-8443-928-4

Finito di stampare nel mese di dicembre 2020 presso Supernova S.r.l., Trento

REGARDS SUR LES MÉDIATIONS
CULTURELLES ET SOCIALES

ACTEURS, DISPOSITIFS, PUBLICS,
ENJEUX LINGUISTIQUES ET IDENTITAIRES

Dirigé par
Jean-Paul Dufiet et Elisa Ravazzolo

Università degli Studi di Trento
Dipartimento di Lettere e Filosofia

TABLE DES MATIÈRES

<i>Introduction</i>	7
---------------------	---

MÉDIATION LINGUISTIQUE, INTERPRÉTATION ET DIALOGUE INTERCULTUREL

ELIO BALLARDINI, Dimension culturelle des espaces judiciaires et interprétation	21
CATERINA FALBO, NATACHA NIEMANTS, Œuvrer pour se comprendre : de la responsabilité de l'interprète et des autres participants	39

MÉDIATION CULTURELLE, APPROPRIATION DES PATRIMOINES ET APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS

LUCILE CHASTRE, Organiser le dialogue entre les dignités et les richesses culturelles de chacun. Retour d'expérience	69
FRANÇOISE FAVART, La médiation culturelle au musée entre apprentissage linguistique et prérequis culturels	89
JEAN-PAUL DUFIET, Le théâtre comme médiation de l'interaction en FLE	113
ELISA RAVAZZOLO, Le récit au prisme de la médiation culturelle : comment se raconter dans la langue de l'autre ?	141
FRÉDÉRIC SPAGNOLI, RAFAEL DÍAZ PERIS, Histoires, récits et mémoires de l'immigration italienne à Besançon	167

LE THÉÂTRE COMME MÉDIATION DE L'INTERACTION EN FLE¹

Jean-Paul Dufiet, *Università di Trento*

1. Les enjeux de la médiation par le théâtre

Comme on le sait, le théâtre occidental repose essentiellement sur une représentation de la parole dialoguée entre des personnages de fiction, dans un espace délimité, avec une intention communicative dirigée vers un public présent. Ajoutons qu'il peut se pratiquer avec très peu de moyens matériels et financiers. En raison de ses caractéristiques verbales et communicationnelles, le théâtre appartient donc aux formes artistiques susceptibles de réaliser une médiation destinée à favoriser l'apprentissage du FLE en interaction.

On en a la confirmation à travers le recensement² d'un certain nombre d'actions de médiation destinées à enseigner le français dans l'hexagone. Le théâtre est présent grâce à des associations d'enseignement du FLE qui agissent pour des adultes allophones en partenariat avec des professionnels de l'art dramatique.³ Le projet Glottodrama⁴ retient particulièrement notre attention, car il

¹ FLE : Français Langue Étrangère.

² Le document qui relate cette initiative a été coordonné par Edris Abdel Sayed. Effectué en 2016 par le Ministère de la culture et de la communication.

³ En particulier la méthode Glottodrama que nous commenterons ; <https://glottodrama.fr/>

⁴ Dumoulin 2016.

embrasse tout à la fois la pratique de l'écrit et de l'oral du FLE : il prévoit en effet l'élaboration d'un texte original en français, l'apprentissage par cœur de ce texte et sa représentation scénique par des apprenants non francophones. La langue est ainsi enseignée au-delà de ses seules structures linguistiques, car le théâtre inclut par nature, dans sa médiation, la pragmatique,⁵ les compétences conversationnelles⁶ ou discursives, les compétences culturelles⁷ et la communication sociale.⁸ Ce sont donc aussi le discours et la parole en interaction⁹ française que découvrent et apprennent les participants à cette médiation. En outre, il va de soi qu'au cours de cet apprentissage, ces participants prennent conscience de la nature du théâtre et qu'ils s'initient ainsi à une expression artistique qui enrichit leur développement personnel.

C'est l'impact positif de la pratique du théâtre, en tant qu'activité culturelle et artistique, sur l'apprentissage du FLE en interaction (ou en dialogue) qui sera au centre de notre réflexion. La médiation du théâtre organise « le parcours d'apprentissage d'une personne ou d'un collectif, au service d'un art du vivre ensemble ».¹⁰ Pour des familles d'origines très différentes, que leurs mœurs, leur culture et leur langue séparent, la connaissance commune du FLE par l'intermédiaire du théâtre favorise aussi l'apparition de règles de vie commune. On évite ainsi que des façons de vivre, parfois difficilement compatibles, ne renforcent la barrière de la langue, ne provoquent des replis communautaires ou n'induisent le sentiment de subir la façon de vivre des autres.¹¹ La médiation a donc un double objectif qui peut fort bien contenir des tensions : d'une part il s'agit de créer un sentiment d'appar-

⁵ Charaudeau, Maingueneau 2002, 454-457.

⁶ *Ibidem*, 368-370.

⁷ *Ibid.*, 322-324.

⁸ *Ibid.*, 108-112.

⁹ *Ibid.*, 318-322.

¹⁰ Sayed 2009, 15.

¹¹ Gousset 2013, 9.

tenance commune grâce à l'apprentissage du FLE comme langue et culture partagée, mais d'autre part il s'agit de respecter les personnes qui se sont lancées dans l'aventure de l'immigration en France et de ne pas nier leur identité première.

En effet, les médiations culturelles, et en particulier la médiation par le théâtre, ne séparent pas, autant que faire se peut, les différentes dimensions d'une personne : sa langue, sa culture, sa citoyenneté, son développement personnel. L'apprentissage du FLE s'effectue sans nier la personnalité de l'allophone et en respectant ses origines. Car ces hommes et ces femmes ont des parcours de vie, avec un passé, des racines et des histoires. Ils ont en eux l'expérience d'un pays, des croyances et des sentiments, ainsi que des compétences et des connaissances issues d'une autre culture. L'apprentissage linguistique ne peut pas l'ignorer et doit par conséquent emprunter des itinéraires et employer des moyens qui tiennent compte de ces lignes de vie. En insérant les participants dans le tissu social, la médiation théâtrale destinée au FLE contribue à renforcer ou même à re-construire l'identité des apprenants dans un nouveau milieu et à renforcer leur estime d'eux-mêmes.¹² En retour, la reconnaissance identitaire ne peut que développer le sentiment de confiance des participants et lutter contre leur potentielle insécurité linguistique lorsqu'ils utilisent la langue française.

Comme on l'a déjà évoqué, les destinataires de cette médiation sont des étrangers qui n'ont aucune connaissance de la langue française ou bien dont la connaissance est très insuffisante pour vivre, travailler et exercer une authentique citoyenneté en France. Quelle que soit la formation, parfois très bonne, qu'ils ont reçue dans leur pays d'origine, leur insertion professionnelle ou bien leur capacité à poursuivre des études est fortement limitée par le fait de ne pas pouvoir s'exprimer en français, ou de ne pouvoir le faire qu'à un niveau élémentaire.

¹² Sayed 2009, 23.

En tant que participants à la médiation théâtrale, ils sont également définis par leur âge adulte, par leur arrivée plus ou moins récente sur le territoire français, par leur pays d'origine avec sa culture et ses traditions, par leur religion, leurs mœurs et leur mentalité, ainsi que par leur situation sociale, souvent précaire. Certains peuvent être aussi menacés d'expulsion. Ils sont donc dans une position de vulnérabilité.¹³ On pourrait dire qu'ils sont des laissés pour compte linguistiques, sociaux et culturels. Leur situation les empêche de participer à la parole sociale, ils sont comme des « sans langue ». On ne les confondra d'ailleurs pas avec des « sans voix »,¹⁴ au sens discursif. Car même si les uns et les autres sont en situation de faiblesse linguistique, les « sans voix » peuvent être relégués dans le mutisme bien que le français soit leur langue maternelle. Ils possèdent la langue mais c'est leur énonciation qui est niée. Les faiblesses des « sans voix » et des « sans langue » ne se recouvrent donc que partiellement. Bien évidemment les « sans langue » sont aussi des « sans voix », mais comme leur vulnérabilité est due à leur situation langagière dans un pays dont ils ne connaissent pas la langue, ils ne seront probablement des « sans voix » que momentanément, le temps d'acquérir la langue française. Dès qu'ils ont un minimum de pratique du français, ils font preuve, en particulier dans l'activité théâtrale, d'une capacité à s'exprimer qui est très probablement due à l'éducation, voire à la formation scolaire ou universitaire qu'ils ont reçue antérieurement dans leur pays d'origine. Leur insécurité linguistique provient du Français comme langue étrangère et comme langue d'intégration, mais cela ne signifie pas qu'ils aient les problèmes de littératie, d'illettrisme, d'analphabétisme¹⁵ dont sont parfois victimes des natifs de France.

À la lumière des enjeux que nous venons d'exposer, nous allons approfondir le rapport entre le théâtre et la pratique de la langue,

¹³ Paveau 2017.

¹⁴ Celotti, Falbo 2019.

¹⁵ Agence nationale de lutte contre l'illettrisme : www.anlci.gouv.fr

puis nous préciserons, de manière synthétique, les principes généraux de la méthode Glottodrama, et nous analyserons, pour terminer, deux médiations théâtrales réalisées pour apprendre le FLE en interaction. Dans le cas de la première interaction, nous nous concentrerons sur l'analyse textuelle en vue de la représentation ; dans le cas de la seconde nous prendrons en compte une représentation filmée.

2. Théâtre et enseignement de la langue en interaction

Une formation en FLE par la médiation du théâtre a été organisée pour les habitants d'Aubervilliers grâce au Centre dramatique national de cette commune. Ce projet a été mis en œuvre entre février et mai 2016¹⁶ avec l'organisme de formation linguistique Langues Plurielles qui expérimente et développe la méthode Glottodrama en France. Dans le cas présent, la médiation n'a pas concerné au premier chef les grands débutants mais plutôt les « sans langue » qui souhaitent améliorer leurs compétences communicatives et leurs capacités conversationnelles.¹⁷

À Aubervilliers, l'utilisation du théâtre municipal a eu plusieurs effets sur les apprenants qui vivent dans cette ville. En premier lieu, l'accès à l'art dramatique, et par conséquent à la future programmation du théâtre municipal, se trouve facilité pour ce public mal inséré dans la vie culturelle. Pratiquer le théâtre, même dans le cadre d'une médiation, incite à s'intéresser à cet art, au sens large. Plus encore, fréquenter et avoir une activité dans un lieu culturel à haute valeur symbolique crée un sentiment d'appartenance à la ville et encourage également la participation des apprenants à la vie de la cité. La notoriété dont jouit ce théâtre valorise la créativité des apprenants pendant tout le stage et lors

¹⁶ Dumoulin 2016.

¹⁷ Cette initiative s'insère dans le cadre du projet européen GLO TOI 2013-2015.

de la représentation. Le théâtre réalise ainsi un double objectif : être une médiation pour apprendre le FLE et être un vecteur d'intégration culturelle et sociale. Il restaure « les droits culturels »¹⁸ de ces nouveaux habitants, et il atténue certaines inégalités en réduisant ensemble les fractures linguistique, culturelle et sociale.

La formation Glottodrama est co-animée par un formateur en langue et par un formateur en théâtre. Les qualités de cette méthode sont nombreuses. La toute première d'entre elles est de ne pas se focaliser sur l'erreur de langue mais de l'autoriser et de la banaliser. Les apprenants-comédiens commettent des erreurs en jouant en FLE, sans pour autant se sentir en situation de faiblesse linguistique et sans que leurs erreurs ne les paralysent. Faire l'acteur est une activité ludique et dynamique qui acquiert ainsi une grande fonction pédagogique dans l'apprentissage du FLE. Le jeu dramatique accroît une compétence linguistique libre et décomplexée parce que l'erreur et l'essai sont comme des moments du jeu ; en d'autres termes, le jeu masque l'épreuve de l'apprentissage tout en lui permettant de s'accomplir. En fait, et bien au-delà de la réelle bienveillance des formateurs, la fiction, qui est au cœur de la médiation théâtrale, libère le participant, parce que c'est bien moins sa personne que son personnage qui parle et qui se trompe.

Par ailleurs, l'apprenant n'est pas seul face à la difficulté, puisque les textes de théâtre produits lors de cette médiation reposent exclusivement sur des dialogues. En d'autres termes, les monologues sont exclus, et l'apprenant n'est pas enfermé dans un face à face avec le formateur et la difficulté linguistique ; tout au contraire, puisqu'il trouve sa place dans un échange avec un partenaire de jeu qui a les mêmes difficultés que lui. Ces dialogues facilitent donc la construction de groupes d'apprenants qui évoluent collectivement au cours de l'apprentissage.

Mais il va de soi que le dialogue joué oblige les apprenants comédiens à acquérir du vocabulaire, à travailler la diction, la

¹⁸ Caune 2017.

prosodie, la phonétique, et à maîtriser de nombreuses structures syntaxiques de l'oral et/ou de l'écrit. À propos de la relation oral/écrit, on pourrait penser que tout l'apprentissage linguistique apporté par la médiation du théâtre est concentré dans la pratique de l'oral. Il convient de nuancer cette impression. Pendant les répétitions, sont expliqués les faits linguistiques, l'activité communicationnelle ainsi que les implicites et les références culturelles ; mais c'est aussi un certain rapport entre l'écrit et l'oral qui est mis à jour par l'équipe de formation. Le français oral, comme de nombreuses études l'ont souligné,¹⁹ n'est pas indépendant du code de l'écrit, même s'il n'y est pas soumis. Inversement l'écrit est à même de reprendre des procédés langagiers de l'oral. À sa manière, la méthode Glottodrama s'inscrit dans cette influence complexe et réciproque entre les deux codes : la représentation théâtrale est exclusivement orale, mais cet oral est en lui-même particulièrement marqué par l'écrit dans la mesure où il oralise l'écriture d'un texte originel qui produit des effets d'oralité. Les apprenants comédiens parlent à l'intérieur de la représentation de l'oral par l'écrit en même temps qu'ils identifient les différences si particulières au français entre l'écrit et l'oral.

Dans l'activité théâtrale, dont la structure essentielle est un dialogue en situation, les apprenants sont aussi happés par le jeu qui leur fait oublier qu'ils sont en train d'apprendre ou d'approfondir le FLE.²⁰ Le perfectionnement de la langue progresse ainsi sans les blocages que provoque le sentiment d'étudier une langue étrangère pour la parler parfaitement. Par exemple, le vocabulaire, que nous évoquions quelques lignes plus haut, est enrichi parce que la pragmatique des dialogues fictionnels rend nécessaire l'utilisation de certains mots dans la situation représentée.²¹ D'ailleurs dans la pratique du dialogue, le « sans langue » rencontre beaucoup de faits de discours différents qui nourrissent

¹⁹ Rouayrenc 2010.

²⁰ Gousset 2013, 19.

²¹ *Ibidem*.

et irriguent un échange verbal. En clair, le dialogue de théâtre forme et éduque l'apprenant comédien à de nombreuses pratiques langagières qui sont présentes dans la parole et l'interaction et qui n'appartiennent pas au système de la langue. Le dialogue de théâtre souligne la différence entre la connaissance du système linguistique et la pratique verbale discursive, les compétences conversationnelles et la maîtrise des niveaux de la langue.

Au locuteur étranger, le jeu dramatique enseigne aussi une pratique de la parole qui devrait lui servir dans sa vie en France. La représentation des personnages imaginaires en situation offre à l'apprenant comédien une expérience du lien entre l'énonciation, le contexte, les émotions, les comportements et la parole qui les accompagne. L'apprenant-comédien n'apprend pas uniquement à parler mais aussi à affronter les discours d'autrui. Les rapports fictionnels enrichissent sa propre vie et lui offrent la possibilité d'expérimenter des situations qui l'attendent peut-être ou bien qu'il a déjà rencontrées, parfois avec difficultés.

3. Question de méthode : entre théâtre et langue

La méthode Glottodrama²² repose sur des principes et une pratique. Elle prévoit de constituer des groupes d'apprenants relativement homogènes afin que le travail puisse être collectif. L'activité se fait dans des ateliers de 70-90 heures. Chaque séance dure entre 3 et 6 heures ; elle respecte le rythme d'apprentissage des participants.

Les objectifs de formation sont définis dans des unités didactiques qui possèdent des contenus linguistiques, des compétences communicationnelles, des références culturelles et interculturelles, et bien évidemment aussi des références à la pratique de l'art dramatique.

Chaque unité se scande en plusieurs moments. Tout d'abord,

²² <https://glottodrama.fr/>

un texte et une situation de départ sont proposés aux apprenants-comédiens, souvent par les formateurs, pour une étape de travail à la table ; cette première forme théâtrale est jouée et filmée ; dans le temps suivant, les formateurs développent la réflexion et le commentaire linguistiques ; le groupe reprend ensuite le travail scénique ; enfin, une seconde forme théâtrale est jouée et de nouveau filmée.

Comme nous le verrons dans nos analyses, le fait de partir d'un texte écrit a des conséquences sur la prise de conscience du rapport entre les phonèmes et les graphèmes. Organiser l'apprentissage du FLE à partir d'une production écrite pourrait cependant paraître une méthode quelque peu contre-intuitive dans la mesure où l'improvisation scénique devrait pouvoir libérer plus immédiatement l'expression personnelle des apprenants-comédiens. En réalité, proposer un texte dont les référents culturels et situationnels sont français, ou tout à fait compatibles avec la France, sollicite et développe la capacité des participants à trouver leur place dans la réalité qui entoure le FLE et le conditionne. Respecter l'apprenant-comédien ne signifie donc pas exclure le cadre situationnel et les événements interactionnels dans lesquels il devra s'insérer.

Le texte de départ est souvent court, autour d'une vingtaine de répliques entre trois ou quatre personnages. Les participants saisissent d'abord la situation fictionnelle globale qui leur est proposée. La plupart du temps la situation est bien identifiée parce que ce paramètre dramaturgique est un facteur de compréhension du dialogue et un stimulus de l'imaginaire. Toutefois, comme on le verra, il arrive que le dialogue n'impose pas clairement une situation et qu'il faille la déduire de certaines répliques, ou même l'imaginer. La méthode passe aussi par une forme d'analyse dramaturgique, simple mais réelle, qui forme culturellement les participants. Cette analyse s'appuie sur quelques questions de structure dramatique. Les participants examinent particulièrement le début et la chute du texte. Ils interrogent également les personnages : leur identité, le lieu de leurs échanges, l'action qu'ils co-

construisent, les relations qui les unissent, ainsi que leur comportement et leurs motivations. C'est après la vision des saynètes filmées que le texte de départ est transformé : par exemple, les rôles d'homme et de femme sont inversés, ou bien les intentions des protagonistes sont modifiées.

Bien évidemment, le niveau linguistique du texte est adapté à la compétence en FLE que possède le groupe. La réflexion des formateurs et des apprenants-comédiens se concentre aussi sur le contenu linguistique, pragmatique et communicatif du texte. Le passage du texte au jeu pousse les apprenants à se préoccuper des facteurs linguistiques de l'oral (phonétique, prosodie, intonation), à discerner les actes de parole, et à assimiler les aspects sociolinguistiques (les niveaux de langue, les variations, *etc.*) et interculturels des répliques (la signification sociale et psychologique de la situation, les relations entre le masculin et le féminin, les rapports hiérarchiques, *etc.*). En raison de la primauté du jeu dramatique, les règles linguistiques, qu'elles soient syntaxiques ou autres, ne sont pas le point de départ de l'apprentissage du FLE. Cet apprentissage et l'approfondissement de la langue suivent un processus qui est principalement inductif : les formateurs et les apprenants examinent les formes linguistiques qui sont employées dans la situation et le contexte, et en déduisent des constantes. Les règles de la langue sont rappelées ou introduites, mais le repérage des erreurs s'appuie aussi beaucoup sur l'autocorrection et la correction entre pairs.

Les versions jouées du texte sont filmées afin que les apprenants se voient et s'entendent, qu'ils se rendent compte concrètement de leur jeu théâtral, qu'ils écoutent ce que l'équipe de formation en dit, et surtout, qu'ils constatent leurs progrès linguistiques en interaction, au fil des séances. Le visionnage des enregistrements permet aux apprenants de réfléchir à la manière de communiquer leurs intentions. Les commentaires concernent le plus souvent l'entrée en scène, le positionnement dans l'espace scénique, l'interaction entre les acteurs, les mimiques, la gestuelle, l'intention, l'intonation et la prononciation. Lorsque

des erreurs de prononciation empêchent la compréhension du message, la formatrice ou le formateur utilise des techniques de correction phonétique.

4. Analyse d'un texte de départ

On trouve ci-dessous l'exemple d'un texte de départ,²³ bref, avec quatre personnages (féminins et/ou masculins). La situation de jeu est élémentaire : les trois personnages A, B, D s'attribuent un rôle professionnel valorisant et veulent reléguer le personnage C à une profession dont ils espèrent tirer avantage. Le titre (« Pâtissière ? Non, mécanicienne ! ») suggère clairement que C est un personnage féminin contre lequel se sont ligués trois autres personnages. Cependant, le ton est à la comédie, même si l'on peut saisir à l'intérieur du dialogue un enjeu qui n'est pas mineur : ne pas être à la merci d'un groupe, quel qu'il soit, et en plus choisir un travail qui plaise et qui ne soit pas un signe de déclassement social.

PÂTISSIÈRE ? NON, MÉCANICIENNE !

- (1) A. On imagine que c'est moi le/la chef(fe).
- (2) B. Et moi le/la directeur-trice.
- (3) D. Et moi le/la Président-e Directeur-trice Général-e.
- (4) C. Et moi... attendez... je réfléchis.
- (5) B. Tu ne réfléchis pas. Toi, tu es l'ouvrier-ère.
- (6) C. Ah non ! Moi, j'ai envie de réfléchir.
- (7) A. D'accord, mais tu es l'ouvrier-ère quand même.
- (8) B. Sinon, tu es chômeur-euse.
- (9) A. Alors, tu veux faire quoi ?
- (10) C. Bon euh... je veux être mécanicien-ne ou électricien-ne.
- (11) A. Mais nous, on imagine que tu vas faire un stage de pâtissier-ère.
- (12) C. Mais pourquoi ?
- (13) B. Parce qu'on aime bien les gâteaux.
- (14) C. N'importe quoi !²⁴

²³ Texte fourni par l'association Plurielles.

²⁴ Dumoulin 2016, 75.

Au plan de l'écriture, ce dialogue pourrait être plus développé et avoir une chute plus inventive. La dernière réplique de C pourrait très bien exprimer un refus d'être exploité qui soit plus argumenté, à la place du « N'importe quoi ! » (14) assez colloquial. En fait, il semble que le niveau de langue, peu élevé, fonctionne comme une limite au développement dramaturgique. On remarque également que si l'univers de référence est assez limpide, – énumération de professions –, l'échange de répliques se fait cependant en dehors de toute situation concrète. Il s'agit de choisir un travail, mais ce moment de choix ressemble à un jeu enfantin (« On imagine que c'est moi le/la chef(fe) », 1) en dehors d'un contexte nettement identifiable. Aucune situation n'est clairement précisée. Toutefois, les références culturelles concernent des statuts professionnels communs à toutes les sociétés européennes ; elles n'exigent donc pas une connaissance spécifique du monde du travail français. Nous l'avons dit, la simplicité du texte est en accord avec un niveau de langue encore succinct. La langue est standard, son vocabulaire est très simple et très courant. Le texte comprend des verbes de la langue parlée, en nombre limité (« faire », « avoir », « être », « attendre », « réfléchir », « aimer », « imaginer ») ; ils sont accompagnés du modal « vouloir » et ils sont conjugués exclusivement au présent de l'indicatif et à l'impératif. S'y ajoute un futur périphrastique dont l'avantage linguistique est de conserver la morphologie simple du présent.

Dans le texte de cette scène, dominent également deux autres aspects importants de la langue pour des apprenants de FLE. Tout d'abord, ce dialogue impose une prononciation des phonèmes accompagnée de la reconnaissance de leurs variantes orthographiques puisque le texte écrit est oralisé par les apprenants-comédiens ; ensuite, on constate des faits de construction qui sont propres à l'oralité. En raison de leur fonction dans la langue orale, ces deux aspects sont fondamentaux pour l'apprentissage du FLE en interaction.

Pour ce qui est de la phonétique et de la prononciation on résume ici les nombreux faits présents en dépit de la brièveté du texte.

Au plan des sons, on rencontre toutes les voyelles orales, sauf le [ɑ]. On peut en établir rapidement les exemples, en signalant leurs variantes orthographiques quand il y a lieu : [a] avec les graphies « a » et « oi » ;²⁵ [i] ; [ə] ; [ɛ] avec les graphies « ai », « ê », « è », « e[nne] », « ec » ; [œ] ; [e] avec les graphies « é », « ez », « es » ; [u] ; [y] ; [ø] ; [ɔ] ; [o] avec les graphies « ô » et « eau ».

On trouve également les quatre voyelles nasales : [ɔ̃] ; [ɑ̃] avec les deux graphies « en », « an » ; [ɛ̃] avec les deux graphies « en », « im » ; [œ̃] qui est de moins en moins distincte de [ɛ̃] dans la prononciation contemporaine.

Les apprenants rencontrent aussi deux des trois semi-consonnes du français : [j] dans « bien » et « ouvrier » ; [w] dans « quoi », « toi », « moi ».

En outre, les apprenants se confrontent à la prononciation des consonnes : [ʃ] ; [s] ; [f] ; [v] ; [p] ; [ʒ] avec les graphies « j » et « g » ; il y a également les groupes consonantiques : [vr] , [tr] , [pr] , [fl] , [st].

Pour l'apprenant de FLE, il est important que les sons soient insérés dans la parole avec des phénomènes aussi essentiels que la liaison obligatoire (par exemple : « on imagine », « je veux être »). De plus, lors du passage du texte écrit à la représentation jouée, se manifestent les disparités propres à la langue française entre l'écrit et l'oral.²⁶ On a déjà vu le cas des multiples graphies d'un même son ; mais l'apprenant-comédien se heurte aussi à des lettres finales écrites non prononcées (« président », 3 ; « réfléchis », 4 ; « d'accord », 7), alors que d'autres sont prononcées, comme dans « réfléchir » (6). En outre, certaines de ces lettres muettes deviennent des phonèmes oralisés lors des transformations morpho-phonétiques des noms masculins au féminin (ouvrier>ouvrière ; électricien>électricienne). À l'inverse, l'apprenant fait également face à des changements de genre sans

²⁵ Bien évidemment nous n'oublions pas la semi-consonne [w].

²⁶ Ceci si l'on suit la logique de la méthode Glottodrama qui consiste à partir du texte écrit.

aucune altération phonétique (chef>cheffe), mais avec une modification morpho-orthographique.

Enfin, avant de commenter les faits de syntaxe orale, signalons simplement les différentes transformations morpho-phonétiques des substantifs masculins de métier lorsqu'ils passent au féminin : directeur>directrice (3) ; chômeur>chômeuse (8). L'apprenant découvre qu'il existe au moins deux séries suffixales différentes pour la féminisation des substantifs masculins.

Avec les constructions syntaxiques propres à l'oral, ou plus employées à l'oral qu'à l'écrit, l'apprenant est amené à prendre conscience de certains phénomènes et à développer sa propre production orale.²⁷ Ce bref dialogue offre des faits de syntaxe de la langue parlée,²⁸ même si la représentation de l'oralité par l'écrit dramatique²⁹ s'éloigne de l'oralité réelle sur de nombreux points. Par ailleurs, on ne relève ici que les phénomènes qui ont une fonction didactique pour les apprenants comédiens.³⁰ Signalons le présentatif « c'est moi » à la place de « je suis », forme plus idoine pour l'écrit ; il donne une forme d'insistance au sujet qui parle en mode autoréférencé. L'usage fréquent des pronoms toniques « Et moi » (2) valorise l'énonciation orale, et plus encore lorsque ces pronoms sont redoublés. Dans le cas de la première personne (« et moi... je », 4, 6), les deux pronoms accentuent encore plus fortement l'énonciation. On a le même effet, quoique plus discret, dans le cas où « on »³¹ reprend « nous » (11). En

²⁷ Rouayrenc 2010.

²⁸ Blanche-Benveniste 2005.

²⁹ Dufiet, Petitjean 2013, 475-509. La marque d'hésitation transcrite par « euh » (10) est bien un fait d'oralité. Mais on ne saurait considérer sa transcription comme une intention didactique envers l'apprenant. C'est plus une légitimation de l'hésitation dans la parole. En d'autres termes, hésiter n'est pas un signe d'incompétence conversationnelle.

³⁰ Par exemple la transcription de l'hésitation par le « euh » (10) ou celle de la réflexion par les points de suspension (4), pour intéressante qu'elle soit pour le rapport écrit/oral, n'a pas de fonction didactique pour l'apprenant de FLE.

³¹ Le propre de « on » est de pouvoir reprendre toutes les personnes pronominales.

revanche, avec la deuxième personne (« Toi, tu »), les pronoms tonique et atone expriment une fonction phatique très importante dans le dialogue, puisqu'il est très souvent dominé par la relation je-tu. Au plan syntaxique, on note fréquemment des incomplétudes, parce que l'enchaînement des tours de parole repose sur le développement d'un thème commun aux interlocuteurs auquel on ajoute des rhèmes successifs. Ce phénomène se note par l'ellipse du syntagme verbal dans « Et moi le/la directeur-trice »³² (2). Le même type d'ellipse est réalisé dans un commentaire métadiscursif comme « N'importe quoi ! » (14), très lapidaire, et dont la forme est restreinte au prédicat, alors que le syntagme sur lequel il porte, par exemple « Ce que tu dis » ou bien « Tu dis », est sous-entendu.

On le voit également lorsque la question (12) est réduite à une conjonction et à un adverbe interrogatif « Mais pourquoi ? » (12) sans que l'énoncé visé par l'interrogation « tu vas faire un stage de pâtissier » ne soit repris. Ce type de construction se manifeste de nouveau lorsque l'énoncé est réduit à une subordonnée causale (« Parce qu'on aime bien les gâteaux », 13) qui se rattache à une principale située deux tours de parole plus haut (« tu vas faire un stage de pâtissière », 11).

L'apprenant mesure dans le dialogue théâtral que parler ne consiste pas exclusivement ni même principalement à respecter des règles linguistiques, mais beaucoup plus à utiliser des moyens linguistiques et discursifs pour collaborer au sens de l'interlocution avec les autres locuteurs. L'activité verbale orale se concentre sur les liens sémantiques entre les tours de parole, en s'appuyant continûment sur le co-texte.

L'apprenant de FLE découvre aussi de manière très directe la structure des questions, dans lesquelles le marqueur interrogatif oral est un pronom interrogatif indéfini en position finale « Tu

³² Dans ce cas c'est le sens /je suis/ qui gouverne l'énoncé (2), plus que la référence à la forme syntaxique précise de (1) « c'est moi ». On retrouve une symétrie sujet-prédicat dans les deux énoncés (1) et (2).

veux faire quoi ? » (9) (suivi d'un point d'interrogation à l'écrit renforcé par une intonation montante. Dans l'énoncé, cette structure permet de conserver une syntaxe affirmative plus simple à gérer que l'inversion sujet, comme dans « que veux-tu faire ? ».

Dans un texte aussi bref, l'apprenant rencontre donc de très nombreux phénomènes qui devraient l'aider à augmenter sa performance orale.³³ Même si chaque apprenant a peu de répliques (D n'a même qu'une seule réplique), il est confronté au fait que le texte est construit sur un enchaînement logico-sémantique très strict, qu'une conversation authentique n'a pas toujours. Les apprenants sont donc obligés de surmonter leurs difficultés linguistiques, de maîtriser toutes les formes, et par leur expressivité de conserver la rigueur de l'ordre discursif du dialogue qu'ils jouent. Dans le cas présent, le dialogue montre des volontés opposées qui s'affrontent. En d'autres termes, on pourrait dire que, même si c'est de manière élémentaire, l'apprenant comédien qui joue le personnage C, et qui a le plus grand nombre de répliques, apprend au plan linguistique, discursif et conversationnel à refuser ce que l'on veut lui imposer sans raison valable. La médiation par le théâtre investit les champs linguistique, social, citoyen et personnel.

5. Texte joué et filmé³⁴

JE VEUX MON STEAK HACHÉ

Ce texte est une transcription sémantique qui tient compte à la fois de ce que les apprenants voudraient dire (à partir du texte qu'ils ont à la main) et de ce qu'ils disent véritablement. Certaines erreurs de langue ont donc été rapportées, mais évidemment sans aucune intention de stigmatisation ou de ridiculisation des participants. Nous n'avons donc pas fait une transcription phonétique exacte de ce qui est réellement prononcé par les apprenants, tel qu'on peut l'entendre dans la représentation filmée.

³³ Rouayrenc 2010.

³⁴ <https://glottodrama.fr/en-son-en-en-image/>

Nous avons inséré quelques didascalies. Elles correspondent aux gestes particulièrement significatifs faits par les apprenants lors de leur représentation.

La scène se passe dans un restaurant. Les personnages : DC = la Dame Cliente ; Ch = le Chef du restaurant ; LeP = le Patron du restaurant.

- (1) Ch. Bonjour Madame.
- (2) DC. Ah Bonjour Monsieur.
- (3) Ch. Je suis le chef, est-ce qu'il y a un problème ?
- (4) DC. Non il n'y a rien (*sic*) de problème. / CH. Oui.³⁵
- (5) DC. J'ai demandé là à un des garçons un steak haché / CH. Oui oui / DC. et il a disparu.
- (6) Ch. Ah aaaaah c'est dommage. En fait euhh nous avons pas du bifteck haché madame.
- (7) DC. Mais pourquoi ça ?
- (8) Ch. Parce que eeeeh, ça c'est un plat... vulgaire... donc eueueuh y a pas de steak haché.
- (9) DC. Ah oui – je comprends je comprends mais tu sais tu peux... c'est un cas spécial... je voudrais manger le steak haché. (La DCliente désigne son ventre, on comprend qu'elle est enceinte.) Ce serait important pour moi.
- (10) Ch. Oui.
- (11) DC. Vu qu'on fait une exception (Elle fait un balancement de la main) s'il te plaît (Geste prière et rire).
- (12) Ch. Désolé madame, vous regardez il n'y a pas de bifteck haché dans la carte, malheureusement on peut pas vous servir.
- (13) DC. Je voudrais manger un steak haché (Geste de la main sur le ventre). S'il vous plaît (Elle montre le menu) Je regarde la carte. Vous savez il y a le tartare.
- (14) Ch. Oui certainement. Oui.
- (15) DC. C'est facile. Tu peux [faire] prendre le steak haché, tu le cuis[ses] (*sic*). Et voilà (Geste des bras).
- (16) Ch. Ah madame excusez-moi (Rires des deux personnages) aaaah les produits (incompréhensible) vous connaissez ? L'année dernière Président Sarkozy, Président Hollande qui sont venus souvent et bifteck haché c'est pour les enfants. Désolé.
- (17) DC. Attention. Vous avez un problème avec les enfants ? (Elle se touche le ventre pour souligner son état.)
- (18) Ch. J'aime pas les enfants parce qu'ils mangent avec des doigts, ils crient, ils courent dans le resto (*sic*), j'aime pas les enfants excusez-moi madame.

³⁵ Les répliques écrites sur la même ligne indiquent les chevauchements entre les tours de parole.

- (19) DC. Ça c'est horrible [ce] que vous di...sez³⁶ (*sic*) disez, ça c'est horrible mais...
- (20) LeP. Qu'est-ce qui se passe ?
- (21) DC. Je veux manger un steak haché, je suis ici pour manger un steak haché.
- (22) LeP. Un steak haché ? Au restaurant ?
- (23) DC. Oui.
- (24) LeP. Mais steak haché [c'est] pour les enfants madame.
- (25) DC. Non, mais je peux le manger... tu as le tartare et tu peux faire un steak haché avec le même ingrédient.
- (26) LeP. Je refuse de transformer le tartare [de] en steak haché.
- (27) DC. Mais pourquoi ?
- (28) LeP. C'est pas possible.
- (29) DC. Pourquoi ?
- (30) LeP. Parce que c'est un restaurant chic.
- (31) DC. Je suis une personne chic, mais je peux demander un steak haché aussi.
- (32) LeP. C'est pas possible madame.
- (33) DC. Je suis ici pour manger un steak haché, je vais manger un steak haché (Geste autoritaire de la main qui frappe la table) tu vas faire un steak haché pour moi. (Elle se lève en tenant son ventre) Attention monsieur.
- (34) LeP. Le chef ne peut pas faire un steak haché (Geste des doigts précis et insistant).
- (35) DC. Je veux le steak haché, je veux le steak haché, je veux le steak haché...
- (36) LeP. Désolé madame, désolé madame.
(Contractions d'accouchement)
- (37) DC. Le steak haché.
- (38) LeP. Respire, respire, respire.
- (39) DC. Le steak haché, le steak haché... *etc.*
(Accouchement comique)

Au début du dialogue, la diégèse est déjà commencée.³⁷ Elle repose sur une dynamique monothématique, autour d'un désaccord très simple. Dans un restaurant une cliente enceinte a commandé un steak haché ; le chef cuisinier et le patron refusent de

³⁶ Hésitation prolongée sur la forme verbale du verbe *dire*. Elle marque la conscience que l'apprenant possède de l'irrégularité morphologique de la conjugaison.

³⁷ Ce qui insère des temps du passé qu'il n'y avait pas dans le premier dialogue.

le lui servir, car ce type de plat est considéré comme un plat pour enfants ; il ne fait donc pas partie de la carte du restaurant. La cliente estime cependant qu'il serait tout à fait possible de le lui servir. Le désaccord persiste. Sous le coup de l'énervement la cliente accouche, de manière comique.

C'est dans cette situation très claire et en participant à cette action fictionnelle que l'apprenant développe sa connaissance et sa pratique du FLE en interaction. Alors que notre analyse du premier dialogue s'est concentrée sur la langue, nous allons dans cette seconde réflexion nous intéresser de plus près à l'interaction verbale. En outre, l'étude de « Je veux mon steak haché » ne se fait pas avec le même matériel que celle de « Pâtissière ? Non, mécanicienne ! ». Le premier de ces deux dialogues a été commenté exclusivement en tant que proposition écrite, sans prendre en compte de version filmée. En revanche, nous commentons « Je veux mon steak haché » en tenant compte surtout de la version filmée, et par conséquent, à plusieurs moments, du texte oral qui est réellement dit et joué. Donc, même si le point de départ de cette saynète est bien un texte écrit,³⁸ la présence énonciative des apprenants-comédiens dans le texte se manifeste à plusieurs moments. On le remarque d'abord par les didascalies qui, dans ce cas, ne sont pas des prescriptions adressées aux participants, mais sont des transcriptions des jeux scéniques des apprenants du FLE. Mais surtout, il est évident que certaines imprécisions linguistiques, qui dans la transcription paraissent attribuées à l'énonciation des personnages, sont en réalité des réalisations verbales effectuées par les apprenants-comédiens qui jouent la scène.

Dans la vidéo disponible de cette scène, on note, ne serait-ce que par leurs accents, que les trois interprètes n'ont pas la même origine. Ils ont des prosodies bien différentes ; plus généralement ils n'ont pas exactement les mêmes difficultés avec le FLE, et leur maîtrise de la parole n'est pas identique. La DC cliente ne conserve

³⁸ Il y a des différences sensibles entre le texte original et le texte dit au cours du jeu.

pas pendant tout le dialogue la même personne pronominale pour s'adresser au Chef : elle hésite entre « tu » (9, 11, 15, 25, 33) et « vous » (13, 17, 19). Il va de soi que c'est une marque linguistique de l'apprenante-comédienne et non pas du personnage. On peut probablement en déduire que son premier apprentissage de la langue française s'est effectué dans un contexte de familiarité et de relations horizontales, et qu'il lui est difficile de conserver le registre plus formel du « vous ». L'apprenante-comédienne ne réussit pas à stabiliser son énonciation et à respecter strictement la règle conversationnelle de la distance formelle au restaurant, alors que l'apprenant-comédien qui joue le Chef y réussit très bien. Toutefois ce balancement du « tu » au « vous » montre que l'apprenante a conscience de la différence de registre et d'emploi des deux pronoms. Notons sur cette question que LeP abandonne le « vous » et qu'il emploie le « tu » (38) envers la DC cliente lorsque celle-ci « accouche », comme si ce moment exceptionnel faisait tomber les relations formelles au profit de rapports plus familiers et solidaires.

Toutefois, on remarque que d'autres règles conversationnelles sont très respectées, comme par exemple l'alternance des tours de parole pour éviter des chevauchements qui troubleraient fortement la compréhension, aussi bien dans la communication théâtrale que dans la conversation authentique. Dans ce dialogue, il n'y a guère que deux infractions mineures à cette règle. Ces exemples soulignent que les apprenants-comédiens maîtrisent globalement les usages conversationnels, interagissent ensemble, jouent rigoureusement la situation et la communiquent à qui les regarde. En d'autres termes, l'activité interactionnelle ne suspend pas le respect des règles linguistiques mais elle introduit une force communicationnelle dont se servent les apprenants-comédiens. Les difficultés linguistiques ne les empêchent pas de dire et de jouer le texte, donc d'avoir une réelle activité de parole.

Il est évident que les participants, puisqu'ils sont en apprentissage du FLE, rencontrent de nombreuses difficultés syntaxiques, morphologiques et phonétiques. Lors du passage de l'écrit

à l'oralité du français, ils doivent contrôler les sons et la prononciation, comme on l'a vu avec le premier dialogue.³⁹ Mais ils doivent aussi dominer l'intonation et la prosodie qui correspondent à l'expression culturelle de ces intentions, et posséder la mémoire linguistique indispensable à la diction du texte (vocabulaire et structure syntaxique en particulier). En jouant, ils produisent donc une compréhension interactionnelle du texte écrit. Cela veut dire restituer l'intention pragmatique qui oriente les répliques, et accompagner ces répliques par des gestes et par une attitude corporelle qui en renforcent le sens.⁴⁰ Le théâtre rappelle qu'on apprend une langue aussi avec son corps, ses mains et son visage en particulier, et que les expressions corporelles soulignent le sens que l'on produit.

On aura remarqué que le titre exprime une exigence à la première personne, deux fois soulignée : « veux » et « mon » dans « Je veux mon steak haché ». ⁴¹ Ce sera aussi l'énoncé matrice du dialogue, son moteur constant. Il place également l'énonciation du personnage de la DCliente au centre de l'interaction. L'apprenante-comédienne prend en charge un personnage qui a un caractère dominant peu malléable et qui utilise des stratégies pragmatiques pour imposer ses volontés.

En raison de son développement et de sa dynamique en deux phases, – avec l'arrivée du troisième personnage –, en raison également du lieu concret où elle se déroule, et compte tenu des références à la grossesse de la DCliente, cette saynète requiert des

³⁹ Dans le commentaire de ce deuxième dialogue nous n'insisterons pas sur ce point.

⁴⁰ C'est d'ailleurs ce que fait l'apprenante qui joue la cliente : elle souligne sa situation et sa volonté par des gestes et des mouvements du corps qui accentuent ou enrichissent les répliques. Par exemple, elle ne dit jamais qu'elle est enceinte. Elle dit seulement que « c'est un cas spécial » (9). Elle le fait comprendre à son interlocuteur par ses gestes de la main, en prenant le chef cuisinier à témoin. Il y a une complémentarité entre les répliques et les actions verbo-gestuelles.

⁴¹ La phrase aurait pu être : « Je veux un steak haché ».

compétences conversationnelles et culturelles très sensiblement plus importantes que celles qui étaient requises par le dialogue « Pâtissière ? Non, mécanicienne ! ».

Si l'on s'attache au plan culturel et dramaturgique, on constate que, comme dans le premier dialogue, la situation est traitée sur le ton de la comédie. Sa fin burlesque élimine le désaccord, sans le résoudre. Peut-être le genre de la comédie facilite-t-il le plaisir du jeu dramatique et par conséquent l'apprentissage du français dans le divertissement. D'autant qu'il est sans doute difficile de produire des textes originaux qui développent un drame, en raison des passions et des émotions qu'exige ce genre théâtral dans l'expression et le jeu.

On peut aussi remarquer qu'être une femme seule au restaurant renvoie à un comportement culturel de liberté et d'indépendance. Cette situation est très européenne, voire internationale, mais elle n'est pas aussi pratiquée à l'identique sur tous les continents. Un tel comportement féminin, eu égard aux origines des apprenantes-comédiennes, peut aussi être compris comme une ouverture culturelle qui est expérimentée grâce à la fiction théâtrale. D'ailleurs, le signe théâtral fondamental de cette situation, à savoir une cliente assise à une table, est au centre de l'espace de la saynète.

En relation avec la féminité, le dialogue repose aussi sur une pensée doxique très affirmée : la cliente s'obstine à vouloir manger un steak haché parce qu'elle est enceinte et que les femmes enceintes ont des envies gourmandes intenses auxquelles elles ne renoncent pas. Vraie ou fausse, cette représentation des femmes enceintes est très partagée en Europe, en particulier en France. D'ailleurs à la fin de la saynète, la cliente répète la même phrase en boucle, d'une manière très entêtée : « Je veux le steak haché, je veux le steak haché, je veux le steak haché... » (35), comme si rien au monde ne pouvait la faire renoncer.

Notons cependant que le Chef se singularise par une appréciation quelque peu anticonformiste puisqu'il déclare qu'il n'aime pas les enfants ! C'est un sentiment que l'on pourrait considérer

comme anti-doxique et qui a l'intérêt de se détacher d'une position socialement correcte. Cette attitude du Chef renforce son opposition avec la Cliente qui, parce qu'elle est enceinte, exprime physiquement l'amour des enfants. D'ailleurs elle marque sa réprobation lorsqu'elle entend la réplique du Chef : « Vous avez un problème avec les enfants ? » (17). Ce motif des enfants irrigue l'ensemble du dialogue : la DC est enceinte, elle veut manger un steak haché, ce qui, du point de vue du Chef, revient à manger comme les enfants, qu'il n'aime pas : « Mais steak haché [c'est] pour les enfants madame » (24).

En fait, sous le couvert d'une comédie, on pourrait dire que ce dialogue appartient à un genre connu et étudié de l'interaction verbale : il s'agit d'une interaction commerciale.⁴² Les personnages ont une relation de service. Deux d'entre eux sont au travail et ont à l'évidence un rapport professionnel hiérarchique : le Chef cuisinier est l'employé du Patron. D'ailleurs le Chef cuisinier se retire du dialogue quand le Patron du restaurant intervient. Toutefois, cette intervention du troisième personnage ne débloque pas la situation initiale. Elle ne fait que renforcer le désaccord, et même elle élimine une source potentielle de résolution du conflit : le Patron pourrait apporter une issue au désaccord en tant que nouvel intervenant. Il n'en est rien : il se substitue au Chef, ne le désavoue pas, et reprend la même position, déjà formulée.

La source du désaccord, – à savoir la commande de la DC cliente –, appartient bien au monde de la transaction commerciale. Le restaurant refuse de satisfaire une demande qu'il juge irrecevable. Cette demande est présentée en deux étapes : elle est d'abord annoncée par le Chef cuisinier (« Je suis le chef. Est-ce qu'il y a un problème ? », 3), et elle est ensuite thématifiée par la plainte de la cliente contre le restaurant : « J'ai demandé là à un des garçons un steak haché [...] et il a disparu. » (5). Le désaccord se renforce au cours du dialogue, au point d'arriver à un blocage, parce que chaque partie campe sur ses positions.

⁴² Kerbrat-Orecchioni, Traverso 2008.

Mais les restaurateurs et la cliente se comportent différemment. Le Patron et le Chef répètent les mêmes explications, en les intensifiant. Ils ne font aucune proposition de négociation, et ils s'opposent à la proposition de la DCliente, à savoir transformer la viande d'un steak tartare en steak haché. Cette proposition, croit la DCliente, pourrait être acceptée par les restaurateurs. Mais cette solution ne modifie pas fondamentalement la position de la DCliente qui au bout du compte mangerait un steak haché. Cette offre n'aboutit donc pas, car pour les restaurateurs cette solution déconsidère toujours leur établissement, fréquenté par des Présidents de la République : « L'année dernière Président Sarkozy, Président Hollande qui sont venus souvent et bifteck haché c'est pour les enfants » (16). Ils ne veulent pas déclasser leur commerce, – de leur point de vue –, en restaurant pour enfants. C'est leur image de marque qui est en cause ; en quelque sorte les restaurateurs protègent leur éthos professionnel : il s'agit d'un « restaurant chic », et implicitement il est entendu qu'un restaurant « chic » ne sert pas une gastronomie pour enfants.

Au plan pragmatique et dialogal, la saynète montre que le désaccord ne se résout pas par l'argumentation que chaque partie déploie. C'est d'ailleurs pour cela que la chute, la fin de la scène, n'est pas dialogale et argumentative mais purement scénique et théâtrale : l'accouchement magique qui advient en scène fait disparaître le problème. Le style burlesque est la réponse dramaturgique à l'échec de la négociation verbale entre la DCliente et les responsables du restaurant. On y comprend donc que l'absence de médiation conduit à une impasse. Il y a une sorte de collaboration des interlocuteurs, de co-construction dans l'obstination partagée.

Dans ce dialogue, l'apprentissage ne concerne donc pas seulement la langue mais aussi l'argumentation-négociation en FLE dans une interaction. Le dialogue est construit sur un développement argumentatif, limité mais effectif, sur le principe d'une progression par des répétitions ou par une nouvelle proposition. Chaque apprenant-comédien en fonction de sa position dans l'interaction découvre également comment s'approprier des actes

performatifs (commander, refuser, contester, argumenter, protester, insister) et comment moduler ses réactions en fonction de l'interlocuteur et de la situation (expliquer, répéter, calmer).

D'ailleurs on remarquera aussi, ce qui n'est pas le moindre des apprentissages pour les participants, que le désaccord se manifeste en respectant les formes de politesse et de courtoisie. Les restaurateurs ne s'énervent pas ; ils se contrôlent et ne brutalisent pas leur DCliente enceinte qui pourtant s'arc-boute sur son exigence et qui semble provoquer son accouchement burlesque.

Au strict plan de la langue, le français parlé est standard et très homogène, et le désaccord et la tension qui résultent du dialogue ne débouchent pas sur un français plus familier ou vulgaire. C'est donc l'argumentation qui prime malgré tout, de quelque manière qu'on en évalue le contenu ; il n'y a aucune tentative de disqualification de l'interlocuteur.

Si l'on considère, dans cette interaction commerciale, que chacune des parties craint de perdre la face si elle accepte un compromis,⁴³ alors l'apprentissage conversationnel et verbal concerne ici la transformation de soi ou plus simplement l'évolution de ses propres positions, dans et par l'interaction.

Le théâtre débouche ainsi sur deux questions très pratiques : comment la DCliente s'en sortirait-elle dans la réalité ? Et les responsables d'un authentique restaurant ne préféreraient-ils pas donner satisfaction à une cliente enceinte ? Le théâtre permet de se confronter au réel de manière très concrète et de « modéliser des situations auxquelles un individu n'est pas préparé ».⁴⁴ Comme il développe l'apprentissage de la langue en situation de parole, il associe les stratégies langagières aux comportements humains et il relie les réactions verbales au ressenti émotionnel. En fait, au théâtre, les énoncés deviennent des situations et des normes sociales. Cette saynète est donc doublement formatrice : d'une part au plan de l'interaction et du conflit, d'autre part au plan linguistique.

⁴³ Kerbrat-Orecchioni 2005.

⁴⁴ Ryngaert 1996, 11.

6. Conclusion

On a pu voir, dans le cas présent avec la méthode Glottodrama, comment le théâtre réalise des médiations linguistiques et interactionnelles pour des apprenants allophones qui en dépit de leurs origines différentes apprennent le FLE en dialoguant et en jouant ensemble. Avec cette médiation d'apprentissage, le participant n'est plus un « sans langue » ni même le réceptacle plus ou moins habile d'une langue étrangère, mais il est un producteur de sens verbal et corporel à l'intérieur d'une pratique artistique ludique. La situation de communication et l'interaction avec d'autres apprenants-comédiens, qui constituent le cœur de l'activité en scène, sont les véritables vecteurs de l'apprentissage de la langue en action. L'apprenant-comédien acquiert des connaissances linguistiques fondamentales et il s'approprie aussi des capacités d'expression dans des situations qui le préparent à l'interaction authentique. Il apprend les codes verbaux et gestuels utilisés quotidiennement en France. Le théâtre est une médiation de la parole en société avec les nombreuses exigences de cette dernière. Le participant apprend à écouter la parole d'autrui ; il en saisit également les intentions. Il est aussi confronté au désaccord et est amené à défendre son point de vue tout en comprenant le prix ou les conséquences de l'absence de compromis. Toute situation théâtrale engendre un apprentissage multiple, car son plan linguistique se déploie dans la culture et les relations humaines.⁴⁵

⁴⁵ Pierra 1990, 70, in Gousset 2013, 10.

Bibliographie

- C. Blanche-Benveniste, *Le français parlé. Études grammaticales*, CNRS éditions, Paris 2005.
- J. Caune, *La médiation culturelle. Expérience esthétique et construction du Vivre-Ensemble*, PUG, Grenoble 2017.
- N. Celotti, C. Falbo (éd.), *La parole des sans-voix. Questionnements linguistiques et enjeux sociétaux*, « MediAzioni », 26 (2019), <http://mediazioni.sitlec.unibo.it>
- J.-P. Dufiet, A. Petitjean, *Approches linguistiques des textes dramatiques*, Classiques Garnier, Paris 2013.
- L. Dumoulin, *Kit pédagogique pour un atelier de théâtre à visée linguistique avec la méthode Glottodrama®. D'après l'expérience au Théâtre de la Commune, Centre dramatique national d'Aubervilliers (2016), conduite par C. Landsberg et I. Oed*, Langues Plurielles éditions, Paris 2016.
- A. Gousset, *L'utilisation du théâtre dans l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère*, Université François Rabelais, UFR Lettres et langues, département Sociolinguistique et didactique des langues, master 2 FLE/S – Appropriation, diversité, insertion, année universitaire 2013.
- C. Kerbrat-Orecchioni, *Le discours en interaction*, A. Colin, Paris 2005.
- C. Kerbrat-Orecchioni, V. Traverso, *Les interactions en site commercial : Invariants et variations*, ENS Éditions, Lyon 2008.
- M.-A. Paveau, *Le discours des locuteurs vulnérables. Proposition théorique et politique*, « Caderno de Linguagem e Sociedade », 18/1 (2017), pp. 135-157.
- G. Pierra, *Le théâtre dans l'enseignement du français langue étrangère, l'anti-méthode*, thèse de doctorat dirigée par P. Dumont, 1990.
- G. Pierra, *Une esthétique théâtrale en langue étrangère*, L'Harmattan, Paris 2001.
- C. Rouayrenc, *Le français oral 1&2*, Belin, Paris 2010.

- J.-P. Ryngaert, *Le jeu dramatique en milieu scolaire*, De Boeck & Larcier, Paris & Bruxelles 1996.
- E.A. Sayed, *De l'apport des pratiques culturelles en formation d'adultes peu scolarisés*, thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université Lille1, 2009.
- E.A. Sayed (coordonné par), *Action culturelle et maîtrise de la langue*, Initiales, Ministère de la culture et de la communication 2016.

Sites

<https://glottodrama.fr/>

<https://langues-plurielles.fr/index.php/nos-projets/glottodrama>