

Le texte dramatique : carrefour de compétences

Dorra BASSI ⁽¹⁾

Introduction

L'enseignement de la littérature constitue la pierre angulaire de la formation universitaire dans les licences de français. Perçu par les enseignants comme un enseignement prestigieux, il constitue néanmoins la « bête noire » des étudiants. Or, dans un contexte où le texte littéraire tend de plus en plus à être considéré comme un objet culturel, dans un champ disciplinaire qui cherche à redessiner ses limites et à redéfinir les enjeux de l'enseignement de la littérature, dans des milieux universitaires où les débats entre les défenseurs d'une formation littéraire et ceux d'une initiation à la langue et à la communication sont quasi-quotidiens, il est inconcevable aujourd'hui, de continuer à n'enseigner en classe de littérature que de la littérature.

Si, pendant longtemps, on a considéré les approches par compétences comme relevant du domaine de l'enseignement primaire et secondaire, et qu'il semble encore impensable de soutenir une telle approche dans les milieux universitaires et encore moins dans l'enseignement de la littérature, les difficultés auxquelles est exposé le corps enseignant orientent de plus en plus les universitaires si ce n'est à adopter une méthode prenant en considération l'approche par les compétences, du moins à en utiliser le vocabulaire et les outils.

Comment adapter la formation en littérature à une évaluation qui par définition, fait appel à plusieurs compétences dont l'enseignement semblait jusque-là se soucier peu ? Comment faire du texte littéraire le point de départ d'un enseignement de la civilisation, de la lecture, de la langue et de réflexions sans pour

⁽¹⁾ Université de Tunis, Tunisie.

autant tomber dans l'instrumentalisation ? Cet exposé vise à rendre compte d'une expérience et d'en examiner les limites et les risques, et ce à travers une conception de l'enseignement de la littérature faite sous l'influence de plusieurs théories littéraires qui semblent d'emblée ne pas avoir de relation directe avec la didactique.

Pour répondre à la question : comment faire du texte dramatique un carrefour de compétences ?, j'essaierai de décrire une expérience de quelques années dans les départements de français en Tunisie en tant qu'enseignante de théâtre auprès des étudiants de première année de licence de français et de mener une réflexion sur la didactique du théâtre. La définition des cadres institutionnel, pédagogique et théorique dans lesquels s'est déroulé cette expérience constitue le point de départ de ce travail qui cherchera par la suite à dégager les différentes compétences visées et acquises.

Les préalables

Pour aborder cette expérience, il est important de la mettre dans son contexte institutionnel et pédagogique : celui des textes enseignés et du public cible ; mais aussi dans un contexte théorique, puisque, ne venant pas du milieu des didacticiens, je me permettrai d'appliquer et d'expliquer ces pratiques pédagogiques par des théories qui sembleraient de prime abord étrangères au domaine pédagogique.

Conditions de l'expérience

Durant plusieurs années, j'ai été chargée d'assurer un enseignement du théâtre pour les étudiants des premières années de licence de français à l'Université de Tunis. Le programme choisi par l'équipe enseignante devait répondre à deux critères : concorder avec les consignes officielles elles-mêmes variables en fonction des différentes maquettes que nous devons appliquer au gré des réformes, et s'adapter au niveau des étudiants, dégringolant d'une année à l'autre¹. J'ai ainsi eu à enseigner : *L'Avare* et *l'Ecole des*

¹ L'examen du dernier guide de l'orientation pour les bacheliers 2016 en Tunisie permet de constater que les scores des étudiants orientés vers les filières littéraires en général et vers les licences de français en particulier sont parmi les plus faibles. Ces filières, d'employabilité très basse, sont peu prisées par les jeunes étudiants et n'attirent donc que ceux qui n'arrivent pas à décrocher une meilleure orientation. Cet état des lieux se

femmes de Molière, *Le Cid* de Corneille, *On ne badine pas avec l'amour* de Musset, *Chatterton* de Vigny, *le Malentendu* de Camus et *Antigone* d'Anouilh.

Or, le texte théâtral jadis réputé pour son accessibilité semblait de plus en plus difficile à lire par ces étudiants. La mise en place d'un nouveau programme, l'année dernière où, l'on devait expliquer *L'école des Femmes* de Molière et *le Cid* de Corneille était le cadre de cette expérience dont je voulais témoigner.

Précisons que ce public est composé majoritairement de jeunes étudiantes de formation littéraire, dans une Tunisie qui se remet en question et dont les quartiers populaires et les zones rurales semblent loin de s'approprier un code du statut personnel prônant l'émancipation de la femme depuis près de 60 ans. Un public sans référence littéraire² dont le seul regard ouvert vers le monde se fait à travers la télévision et le Net, les feuilletons turcs, les films égyptiens, les vidéo-clips libanais et les séries télévisées tunisiennes. Un public peu habitué à la lecture, de moins en moins francophone et encore moins francophile, souvent mal orienté. Un public, enfin, confronté à la double difficulté que présente ce programme de théâtre : la langue classique et le texte versifié.

Face à ce public hermétique au texte de Molière, l'enseignant se doit de trouver un socle commun, une matière première sur laquelle il pourrait « construire » son cours. Celui-ci s'est trouvé rapidement, instinctivement, lors du « paraphrasage » du texte : une étape que j'utilise souvent et qui consiste à traduire en français facile l'extrait à commenter. Et c'est en interpellant les étudiants et en leur demandant de comparer l'intrigue de la pièce à leur condition et de se référer à leur vécu ou à leur entourage que la magie opère. Ces jeunes qui se trouvaient jusque-là si loin du monde moliéresque y entrent et instaurent un vrai dialogue autour du texte.

répercute sur les résultats dans ces filières où le taux de réussite dépasse rarement les 10 % en première année.

² La lecture cursive ou d'œuvre intégrale en français, jadis intégrée à tous les niveaux du secondaire, ne l'est plus depuis des années. Les bibliothèques scolaires tendent de plus en plus à disparaître des locaux des collèges et des lycées. Par ailleurs et selon un sondage publié par l'agence Emrhod consulting en avril 2016, à la question « avez-vous lu pendant les 12 derniers mois un livre (en dehors du Coran) ? », seuls 28 % des interrogés parmi la tranche d'âge 18-25 ans a répondu OUI.

Catharsis et mimésis

Nous nous trouvons alors face à une première caractéristique du texte dramatique et plus précisément de la tragédie : la *catharsis*. Il est important de rappeler que comme chez le spectateur aristotélien, s'opère chez le lecteur moderne une forme de purgation des sentiments : en se mettant à la place du personnage, en sentant sa souffrance et en s'identifiant à lui, il entre dans le monde dramatique. Certainement plus dans la tragédie que dans la comédie, le texte dramatique engendre un processus d'identification et invite à ce que Jacques Leenhardt et Pierre Jozsa appellent dans *Lire la lecture : essai de sociologie de la lecture* « un mode de lecture identifico-émotionnel » (Leenhardt et Jozsa, 1987, p. 39).

Un second principe aristotélien peut être rappelé dans ce contexte : la *mimésis* : le texte dramatique, comme toute œuvre artistique est l'imitation de la nature. Todorov dans *la Littérature en péril* rappelle que les lecteurs d'une quelconque œuvre littéraire peuvent en tirer des « leçons applicables au reste de leur existence » (Todorov, 2007, p. 38), un point sur lequel nous nous attarderons plus loin.

L'école du spectateur

En invitant les apprenants à chercher dans la pièce de théâtre un univers référentiel connu ou inconnu, en le considérant comme un microcosme, on se positionne dans une démarche qui fait appel à la dimension culturelle des textes³, mais aussi aux adeptes d'une conception du littéraire du point de vue du lecteur. *L'école du spectateur*, constituant le 2^e tome de l'ouvrage clé d'Anne Ubersfeld : *lire le théâtre*, ainsi que la réflexion brechtienne accordent une place prépondérante au spectateur chez qui l'œuvre dramatique doit éveiller l'activité intellectuelle. Plus qu'une lecture culturelle du texte, ce que les théoriciens de la réception prônent est une prise en considération du sens donné au texte littéraire par son lecteur. L'enseignement du théâtre faisant partie, à juste titre, d'un tout : l'enseignement d'une langue étrangère à travers sa littérature. Il est important de saisir

³ Voir à ce propos les travaux de Beacco, J. C. (2000), *Les Dimensions culturelles des enseignements de langue*, Paris : Hachette et de Zarate, G. (1995). *Représentation de l'étranger et didactique des langues*. Paris : Didier, p. 128.

l'ensemble complexe que constitue cette langue : à savoir les valeurs sociales, les croyances, les mœurs d'une société véhiculées par cette langue.

Une expérience

Les compétences communicatives

Comme toute démarche didactique, l'enseignement du théâtre à l'université doit viser trois grandes catégories de compétences : le savoir, le savoir-faire et le savoir-être. Ceci peut se traduire dans l'enseignement des langues étrangères en compétences communicatives classées traditionnellement en quatre types : la compréhension orale et écrite et la production orale et écrite.

Sans nous attarder sur des problèmes relatifs au statut du français en Tunisie et de l'urgence d'adapter les méthodes didactiques au niveau réel des étudiants, je dirai que si les textes officiels et les cadres institutionnels ont peu changé depuis des années, nous avons tous essayé d'adapter notre méthode de travail à notre pratique de l'enseignement. Ainsi, la séance de théâtre a souvent pu proposer des activités faisant partie de ces quatre compétences.

Initier les étudiants à la lecture d'un texte littéraire, à travers l'exemple d'une pièce de théâtre et leur fournir les outils méthodiques et linguistiques nécessaires pour l'expliquer et le commenter étant l'objectif général de cet enseignement, il peut se traduire en différents objectifs spécifiques.

- Il s'agit avant tout d'un exercice de *compréhension écrite* dont l'objectif est d'apprendre aux étudiants à connaître les spécificités du genre dramatique. Les apprenants doivent mobiliser leurs acquis culturels pour situer une œuvre, un auteur et un genre dans le contexte de sa production. Ils doivent être capables d'identifier et de reconnaître les différentes parties de l'intrigue dans une pièce de théâtre ainsi que les spécificités des différents registres à travers le repérage des indices textuels. Ils apprennent aussi à classer les différents personnages selon leurs rôles dans l'intrigue (personnages principaux, personnages secondaires) et leurs traits de caractères (sérieux, grotesques), à décrire un personnage à travers son discours, sa mimique, son vocabulaire et son style ou à travers le discours des autres. Procéder à une

explication linéaire de l'extrait en repérant les éléments récurrents et spécifiques tout en évitant la paraphrase. L'apprenant est par ailleurs invité à comprendre une question en cherchant des informations dans un texte. Mais au-delà de ces objectifs ponctuels, il s'agit surtout de lui faire acquérir une stratégie de lecture et une capacité à surmonter les difficultés de compréhension et ce en isolant les obstacles (énonciatifs/lexicaux/structurel/référentiels...)

- Il s'agit aussi d'une pratique de la *compréhension orale* ; si la dimension orale est malheureusement parfois délaissée dans nos pratiques, il nous arrive de proposer, en classe, l'écoute ou la visualisation d'un extrait de l'œuvre. Ces séances sont alors l'occasion de faire apprécier aux étudiants les tons, de comparer différentes interprétations d'une même scène ou œuvre et de les inviter, dans une démarche transversale à prendre des notes.

- Au niveau de la *production écrite*, l'enseignement vise à apprendre aux étudiants à décrire un texte littéraire en utilisant un vocabulaire adéquat, en manipulant les différents outils d'analyse et en s'attribuant le vocabulaire spécifique du langage dramatique. Ils sont ainsi invités à dégager le sens d'une question ou d'une consigne, à y répondre en utilisant une langue correcte, un vocabulaire varié et une structure logique. Ils doivent par ailleurs produire un commentaire en s'appuyant sur des questions de compréhension correspondant à des aspects différents de la problématique de l'extrait en identifiant dans le texte des éléments de réponse à chacune de ces questions, puis en organisant ces éléments de réponse de manière à produire des paragraphes cohérents. Or, on se trouve souvent, en première année, à vérifier, à rappeler ou à fixer des pratiques plus basiques. L'exercice de production écrite tel que pratiqué lors de la formation est axé principalement sur la construction du paragraphe argumentatif et occasionnellement sur le résumé ou le compte rendu.

- Au niveau de la *production de l'oral*, il s'agit d'initier les apprenants à une lecture claire et continue du texte dramatique tout en les invitant à adapter leur intonation et leur débit aux exigences du dialogue. Ils apprennent, par ailleurs, à situer et à présenter un texte oralement, et l'on passe ainsi souvent de la production orale au débat d'idées.

La charge culturelle du texte dramatique

A la charge langagière du texte littéraire s'ajoute alors une charge culturelle. « Lieu emblématique de l'interculturel » (Abdallah-Preteille et Porcher, 1996, p. 162), le texte dramatique, comme tout produit littéraire est ainsi un médium servant la transmission d'un savoir civilisationnel. Repérer sa dimension culturelle constitue dès lors, la première étape d'un « débat interprétatif »⁴ autour du texte.

Si l'on admet après Geneviève Zarrat que le texte théâtral comme tout produit littéraire est un réceptacle de « données culturelles » d'une société donnée et qu'il constitue « un matériau anthropologique autant que linguistique » (Soulé, Tozzi et Bucheton, 2008, p. 28), on peut déduire que l'auteur dramatique, en mettant en scène des personnages et des types sociaux, invite le lecteur / spectateur et l'étudiant / apprenant à entrer dans un monde, dans les milieux les plus variés : une maison bourgeoise, une arrière-boutique ou une cour royale.

En effet, si l'actualité du texte, sa modernité et son aspect indémodable sont les critères qui justifient souvent la pérennité des œuvres classiques, qui mieux que Molière pourrait nous « peindre » la société française du XVII^{ème} siècle ? Ce n'est d'ailleurs certainement pas un hasard si des extraits de la scène d'exposition de *l'Ecole des femmes* (la tirade d'Arnolphe dénonçant la tolérance scandaleuse des maris) ou des dialogues des *Précieuses ridicules*, sont souvent utilisés comme supports textuels d'un autre cours dispensé aux mêmes étudiants, à savoir le cours de civilisation du XVII^{ème} siècle. Ne serait-il pas légitime, par ailleurs, de dresser le portrait de l'honnête homme à travers celui de Don Rodrigue, ou le jeune poète romantique à travers celui de Chatterton ?

Il en est de même de l'actualité des sujets traités et de leur aspect polémique : le *qu'en dira-t-on* souligné par les personnages cornéliens dans la scène 4 de l'acte 3 du *Cid*, est spontanément repositionné comme sujet d'actualité, des expériences du vécu des étudiants, une critique des mœurs sociales et un débat sur les

⁴ Expression utilisée en didactique pour désigner les échanges autour d'un texte en cours de littérature. Voir à ce propos : Beltrami, D. ; Quet, F. ; Remond, M. et Ruffier, J. (2004). *Lecture pour le cycle 3. Enseigner la compréhension par le débat interprétatif*, Paris : Hatier.

milieux sociaux naissent ainsi lors de la séance d'explication. En s'éloignant du texte, on peut en profiter pour lancer le débat et faire parler les étudiants et varier leur vocabulaire, lequel sera utilisé, plus tard dans le commentaire.

Ce débat a en plus d'autres vertus ; connaître de nouveaux personnages serait selon le philosophe américain Richard Rorty, cité par Todorov, une manière de « rencontrer de nouvelles personnes », tout en les découvrant de l'intérieur. « Moins ces personnages nous ressemblent et plus ils élargissent notre horizon, donc enrichissent notre univers » (Rorty, 2001, p. 76).

Alberto Manguel souligne d'ailleurs dans son *Histoire de la lecture* que « la signification d'un texte est amplifiée par les capacités et les désirs du lecteur » (Manguel, 1998, p. 76). Désir serait traduit par compétence selon Leenhardt qui précise à son tour que « dans la formation sociale des citoyens, la lecture remplit la fonction d'un apprentissage à travers lequel se construit le rapport à l'Autre et aux autres, dans les deux registres social et personnel » (Leenhardt et Jozsa, 1987, p. VII). L'activité lectrice permet alors, non seulement de modifier notre savoir culturel mais aussi et surtout notre manière de penser et aborder l'Autre et sa culture. Lire ainsi le théâtre pourrait alors libérer chez le lecteur d'autres potentialités. C'est qu'en réalité, et selon l'expression de Todorov, l'œuvre littéraire « met en branle notre appareil d'interprétation symbolique, réveille nos capacités d'association et provoque un mouvement dont les ondes de choc se poursuivent longtemps après le contact initial » (Todorov, 2007, p. 74). « Un tel apprentissage, ajoute-t-il, ne change pas le contenu de notre esprit, mais le contenant lui-même : l'appareil de perception plutôt que les choses perçues » (Todorov, 2007, p. 77).

En accédant au sens du texte théâtral, on pourrait ainsi aspirer à ce que postule Todorov : « Construire une première image cohérente du monde » (Todorov, 2007, p. 78) ou encore « une connaissance de l'humain » (Todorov, 2007, p. 85). L'activité lectrice serait alors un moyen d'abolir les frontières et de projeter ses propres désirs et ambitions. Elle constituerait un exercice de la pensée visant à travers l'émancipation de l'apprenant à lui faire acquérir une certaine autonomie intellectuelle. Remplacer le système d'identification par un système de « jugement critique », le terme vient droit, encore une fois de *Lire la lecture* ; l'apprenant

face à un texte qui lui est étranger sera amené dans ce cas à une vision distante où il tenterait de comparer les faits et les relations, le discours et les sentiments décrits à ceux produits dans des contextes différents, les siens, ceux de ses références socio-culturelles ou, encore mieux, ceux issus de ses lectures. Différentes activités courantes en classe de théâtre et en marge de ce cours pourraient alors, prendre le relais pour contribuer à traduire en actes cette émancipation. La lecture, le pastiche ou la réécriture n'en sont que quelques exemples.

Conclusion

Au terme de cette expérience, et au-delà des compétences communicatives, nous avons pu, j'espère, transmettre un savoir culturel lié à un aspect important : connaître la société française, déceler les particularités des relations sociales, familiales... dans un contexte donné. Nous avons pu constater un intérêt et une curiosité de la part des étudiants. Le texte de théâtre semble avoir repris, à travers cet échange, son statut de texte accessible. On reste certes très loin des objectifs définis au début de la formation, et encore moins du « plaisir » de lire et de découvrir le théâtre comme genre littéraire et comme spectacle mais l'on espère avoir au moins pu créer un lien, une parenté entre ce monde fictif de Molière, De Corneille ou d'Anouilh et cette jeunesse à la recherche d'une identité, leur avoir permis de projeter à travers ces œuvres leurs propres désirs et ambitions.

Donner un sens à l'enseignement d'une langue étrangère c'est mettre l'accent sur l'ensemble complexe qu'elle recouvre et remettre en question la vision de l'institution face à ce système formel de construction du sens. On demeure néanmoins conscient des limites de cette approche : qu'en est-il quand le texte dramatique n'offre pas ou peu l'occasion de s'identifier aux personnages ?

Bibliographie

Abdallah-Pretceille, M. et Porcher, L. (1996). *Éducation et communication interculturelle*. Paris : PUF.

Beacco, J. C. (2000). *Les Dimensions culturelles des enseignements de langue*. Paris : Hachette.

Beltrami, D., Quet, F., Remond, M. et Ruffier, J. (2004). *Lecture pour le cycle 3. Enseigner la compréhension par le débat interprétatif*. Paris : Hatier.

Leenhardt, J., Jozsa, P. (1987). *Lire la lecture : essai de sociologie de la lecture*. Paris : L'Harmattan.

Manguel, A. (1998). *Une Histoire de la lecture, (A History of Reading)* essai trad. de l'Anglais par Christine Le Bœuf. Arles : Actes Sud.

Rorty, R. (2001). Redemption from Egotism. James and Proust as spiritual exercises, *Telos*, 3 (3).

Soulé, Y., Tozzi, M. et Bucheton, D. (2008), *La littérature en débat : discussions à visées littéraire et philosophique à l'école primaire*. Montpellier : SCEREN, coll. « Argos Références ».

Todorov, T. (2007). *La littérature en péril*. Paris : Flammarion.

Ubersfeld, A. (1981). *L'école du spectateur, Lire le théâtre 2*. Paris : Editions sociales.

Zarate, G. (1995). *Représentation de l'étranger et didactique des langues*. Paris : Didier.