



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.