

L'atelier dramatique en FLE dans les universités jordaniennes :
bilans et perspectives autour de *L'École du Diable* d'Éric-Emmanuel
Schmitt et du *Collier d'Hélène* de Carole Fréchette

Isabelle Bernard - Université de Jordanie

waelr@hotmail.fr

Waël Rabadi - Université Al-Albayt

danadan@hotmail.fr



Synergies France n° 8 - 2011 pp. 125-131

Résumé : Notre binôme enseignant a depuis 2006 mis sur pied un atelier de théâtre interuniversitaire destiné à promouvoir la littérature auprès d'apprenants jordaniens inscrits dans un cursus universitaire de spécialisation en langue et culture françaises. Cet atelier a notamment œuvré, en 2008 et 2009, autour de créations dramatiques contemporaines : *L'École du Diable* d'Éric-Emmanuel Schmitt paru en 1999 et *Le Collier d'Hélène* de Carole Fréchette publié en 2001. Le compte-rendu de cette expérience pédagogique singulière faisant collaborer des enseignants et des étudiants de deux universités, l'Université Al-Albayt (Mafraq) et l'Université de Jordanie (Amman), sera ici relaté en trois points autour d'une interrogation sur l'apport de la pratique théâtrale lorsqu'elle se met au service de l'enseignement de la langue étrangère. Le premier axe retracera le contexte de francophonie particulier dans lequel a été proposée l'étude de ces dramaturgies actuelles, le second résumera l'approche scénologique suivie avec les apprenants à la découverte de l'interculturalité et le dernier esquissera quelques pistes didactiques.

Mots-clés : enseignement universitaire ; dramaturgie ; théâtre francophone

Abstract: Since 2006, we have established an interuniversity drama workshop to promote literature for Jordanian learners enrolled in a university course of specialization in French language and culture. This workshop worked in 2008 and 2009 around contemporary dramatic creations: *The Devil's School* by Eric-Emmanuel Schmitt (1999) and *Helen's Necklace* by Carole Fréchette (2001). The experience will be reported here in three points: the first axis will explain the particular context of Francophonie in which the study of these two texts took place; the second will summarize the approach followed on stage with students to explore in particular the intercultural dimension and the third will outline some teaching avenues.

Keywords: teaching at university; drama; French for foreigners

En 2006, nous avons mis sur pied un atelier de théâtre interuniversitaire. Destiné à promouvoir la littérature française et francophone de tous les temps auprès d'apprenants jordaniens inscrits dans un cursus de spécialisation en langue et culture françaises de niveau B.A. (*Bachelor of Arts*), cet atelier a œuvré en 2008 et 2009 autour de créations dramatiques contemporaines : *L'École du Diable* d'Éric-Emmanuel Schmitt (1999) et *Le Collier d'Hélène* de Carole Fréchette (2001).

Notre expérience, qui s'appréhende autour d'une interrogation sur l'apport de la pratique théâtrale lorsqu'elle se met au service de l'enseignement/apprentissage du FLE (français langue étrangère), sera relatée en trois axes : elle retracera le contexte de francophonie particulier dans lequel a été proposée l'étude de ces dramaturgies engagées, résumera l'approche scénologique suivie avec les apprenants à la découverte de l'interculturalité et esquissera enfin nos pistes didactiques.

1- Aborder le théâtre contemporain en classe de FLE

L'ouverture de l'atelier s'est inscrite dans une perspective privilégiant le matériau authentique qu'est la littérature, grâce auquel l'on favorise l'acquisition de données culturelles, sociales, psychologiques qui prévalent dans l'utilisation de la langue en contexte¹. Notre objectif consistait à former des apprenants en situation d'insécurité linguistique² au littéraire francophone ainsi qu'à l'art dramatique grâce à un partenariat avec des professionnels locaux, acteurs, techniciens et décorateurs. Il faut dire que dans un pays peu francophone tel le Royaume Hachémite, le théâtre permet aux apprenants de progresser rapidement, d'acquérir des compétences socioculturelles et également de s'investir dans une thématique sociale ou philosophique. Concrètement, au terme des trois heures de cours hebdomadaires du semestre, les trente étudiants entamant leur troisième année de français intensif devaient avoir lu le texte dramatique³, pouvoir le présenter, portraiturer les personnages, en discuter les thématiques et émettre un avis personnel de lecteur.

En termes d'exploitabilité en classe de FLE, l'œuvre de Fréchette ne pose aucune difficulté de compréhension à nos apprenants atteignant le niveau A2-B1 du CECR : la syntaxe est simple et les phrases entrecoupées de mots arabes forment une invite à l'interculturel tant il est vrai que « *l'alternance codique permet ainsi de pallier les insuffisances communicatives dans l'un des deux codes en faisant appel à l'autre* » (Robert, 2008 : 34). De longs monologues se fondent aux dialogues dans cette pièce en un acte dont le rythme est assuré par la rencontre de l'héroïne occidentale au cœur de Beyrouth avec des Libanais et des Palestiniens traumatisés. Nos apprenants sont trop rarement confrontés à des écrits de cette qualité qui abordent un trauma aussi intime. Rappelons que 70% des Jordaniens sont d'origine palestinienne, que beaucoup de familles sont binationales et qu'à l'une ou l'autre des trois dernières générations, elles ont été frappées par le conflit israélo-arabe, dont la guerre au Liban, au cœur de la diégèse, constitue un épisode. Du reste, il a été prépondérant pour éviter les dérapages (toujours possibles en raison de la gravité de la situation moyen-orientale) de contextualiser le processus d'écriture. L'œuvre est née au Liban en 2000 lors d'une résidence intitulée « *Écrits Nomades qui réunissait neuf auteurs de la francophonie [...] À l'issue de ce séjour, chacun devait écrire un texte sur le thème des frontières* » (Fréchette, 2001 : 46).

La réception s'est faite avec un rien de méfiance, des moues d'étonnement, mais a permis au groupe culturellement homogène de découvrir un regard totalement extérieur sur un problème politique qui les déchire. L'héroïne, Hélène, méconnaît le conflit avec lequel les apprenants vivent au quotidien depuis leur naissance. Logiquement, il a été difficile à certains d'accepter l'incompréhension de cette étrangère, son peu de lien avec les soubresauts de la région. Même fort et engagé, le cri de rage du réfugié palestinien, « *On ne peut plus vivre comme ça !* », repris par Hélène dans la dernière scène, leur semblait utopique, insuffisant et dérisoire. Le sujet le plus polémique fut le rapprochement des

souffrances d'Hélène, à qui il manque « *la confiance, la beauté, la ferveur, l'amour, quoi d'autre ?* » (Fréchette, 2001 : 26) et qu'un collier de plastique anodin semblait combler avant qu'elle ne l'égare, et de celles de Sarah, la mère qui a perdu son fils sous les balles il y a bien des années mais qui parcourt encore les ruelles du quartier à sa recherche. Le parallèle entre le deuil de l'enfant et la perte du collier fut inacceptable pour nos apprenants, tel qu'il s'explicité ici : « *Hélène : Venez pleurer sur le fils de Sarah et sur le collier d'Hélène, sur leur visage qui n'est plus ce qu'il était, sur leur joie qui a disparu* » (Fréchette, 2001 : 26). De fait, la lecture motiva un désir de s'exprimer. En classe, la production orale et écrite fut enjouée : induite vers le commentaire du texte, elle dévia vers le témoignage, chacun partageant son histoire familiale au détour d'une anecdote. En cela, la pièce favorisa la mise en récit de soi, objectif qui permet d'« *éclairer la découverte de soi par l'expérience de l'autre* » (Cuq & Gruca, 2005 : 427).

Aborder l'œuvre du philosophe-écrivain Schmitt posa plus de difficultés linguistiques et culturelles : la pièce est brève et ramassée, en un acte. La langue riche et précise brasse de façon allusive un savoir transdisciplinaire et recourt à la mythologie avec l'onomastique (les lieutenants des Enfers se nomment Agaliarept, Sargatans et Nebiros) ou avec les évocations de Caron et du Styx. Critique à l'égard de la mondialisation, de l'incommunicabilité et du déséquilibre géopolitique, le texte sombre et profond se réfère aussi à des notions complexes qu'incarnent les sergents : l'idéalisme, le pragmatisme et le psychologisme. Tout au long de son œuvre finement corsetée, Schmitt distille, en outre, un humour noir et corsé qui, pour nos apprenants, n'a pas été évident à percevoir.

Le Majordome : Vous ne pouvez négliger le renfort inattendu que nous ont récemment apporté les sciences [...] La bêtise n'a pas augmenté, certes, mais, grâce au soutien de l'intelligence, la bêtise tue beaucoup mieux qu'avant [...]

Le Diable : Foutaises ! Pelures d'ognons ! La réalité, c'est que le mal ronronne et tourne à vide. Il faut trouver quelque chose de nouveau. (Schmitt, 1999 : 235)

Le nom du Diable et ses méfaits sont pour la majorité d'entre eux, musulmans pratiquants, une réalité avec laquelle il est rare de plaisanter. Et la clausule contient son pesant de provocation qu'il fallut resituer dans l'esthétique déliée de l'auteur.

Le Médecin : Que leur envoie-t-il ? Un nouveau virus ? Une guerre mondiale ? Une catastrophe naturelle ?

Le Majordome : Mieux. (*Un temps*). Des penseurs » (Schmitt, 1999 : 242)

Le décryptage de *L'École du Diable* et de sa peinture du réel d'une lucidité extrême laissa les apprenants perplexes quant à sa valeur esthétique et philosophique ; ils furent longs à dépasser leurs inhibitions culturelles et culturelles pour se laisser emporter avec dérision dans cet univers. Les séances jalonnées par des procédures méthodologiques autonomisantes (questions ouvertes, activités de repérage et d'élucidation) ont creusé les axes thématiques pluriels des œuvres : si la pièce de Schmitt telle une fable philosophique d'une efficacité aussi étonnante que détonante interroge l'ère hypermoderne et ses soubassements, pour sa part, l'œuvre fréchettienne évoque le quant-à-soi d'une occidentale, sa quête de reconnaissance, peut-être d'amour, et revisite le thème de la perte. Enfin, la notion d'interculturalité s'est révélée aux jeunes Jordaniens avec une limpidité étonnante : jugée impie et audacieuse, irrévérencieuse au possible, *L'École du Diable* a concrètement mis à l'épreuve leur résistance aux idées et valeurs d'autrui. Suite à un premier sursaut de répulsion, ils ont compris qu'il ne

s'agissait point de changer leur conception du monde pour adopter celle de l'auteur mais de se rendre disponibles à cette écriture unique et originale. De fait, les apprenants ont envisagé la facture du texte tel un dispositif artistique minutieux conçu pour engager le lecteur et/ou le spectateur dans un débat sur l'éthique. Imprégnés de culture islamique et mettant à contribution leurs connaissances latérales, les étudiants se sont émus de cette peinture néoréaliste de la condition humaine actuelle, d'autant qu'elle pose une question difficile et fondamentale : la définition du mal dans une esquisse d'un monde violent et désespéré, le nôtre. *Le Collier d'Hélène* leur a aussi fait admettre que l'Autre quel qu'il soit peut ne pas connaître ou ne pas saisir une situation, une vie, un passé, une culture et qu'il peut néanmoins être digne de respect. Tous ont au final saisi que leur cursus d'apprentissage nécessitait accueil, écoute et ouverture, des qualités que les deux dramaturges font habilement découvrir.

2- Mettre en scène la dramaturgie actuelle : Schmitt et Fréchette

Nous avons orienté cette didactique de la littérature vers la scène en concevant un atelier⁴ consacré à *L'École du Diable* en mai 2008 et au *Collier d'Hélène* en juin 2009. La scène a totalement désinhibé les apprenants et accéléré chez eux le processus de perfectionnement de leur expression alors même que, pour la plupart, vivant mal le contexte hétéroglotte de leur apprentissage, ils se trouvaient en situation de grande anxiété linguistique. Même si l'atelier crée un univers grâce auquel et dans lequel l'étudiant, devenu acteur mis en confiance pour s'exprimer dans la langue non maternelle, découvre autrement une culture, à travers des actes et des paroles saisis dans un contexte non captif et non magistral, le cours de littérature en amont s'est révélé d'un réel secours lorsqu'il s'est agi pour les volontaires de monter sur les planches : « *c'est l'analyse dramaturgique du texte ou de la fiction à jouer qui [fournit] des propositions pour le jeu* » (Grosjean, 2009 : 26). En effet, les étudiants s'étaient pour une part accaparé les textes : les mots des protagonistes fréchettiens, victimes d'une guerre absurde, épousaient dans un élan fraternel les sentiments de révolte et d'humiliation qu'ils ressentent en tant qu'Arabes face à cette situation inextricable ; ceux des héros de Schmitt avaient leur pesant de provocation devenu salutaire et libérateur pour cette jeunesse se débattant entre désir d'émancipation et respect de strictes traditions. Pour chaque spectacle, le groupe s'est affectivement et corporellement investi dans la création ; sa volonté de spectacularisation contribua à la mémorisation des répliques et renforça la solidité des liens entre acteurs et metteurs en scène amateurs. Grâce aux éléments non-verbaux, kinésiques et proxémiques, les activités sur l'élocution, la diction et la prononciation ont au fil des mois aidé chacun à progresser dans l'appropriation de mécanismes et d'automatismes de la communication orale. Il a été essentiel de garder en tête le profil exceptionnel de Fréchette qui est l'une des rares écrivaines francophones non arabes à avoir fait l'expérience du Moyen-Orient. Pour les étudiants qui doivent tant bien que mal réussir à s'agréger à un nouveau groupe culturel, il fut important qu'elle ait fait, comme eux le font au quotidien dans la classe, l'expérience de l'altérité. Puisque les personnages passent du français à l'arabe, les interprètes jouèrent sans craindre les interférences : leur langue garda une fonction communicative et surtout identitaire, sociale et différentielle puisqu'elle porte la parole des victimes de la guerre. Très apprécié des apprenants, ce bilinguisme s'ancre dans une méthode émotive sécurisante. D'autre part, la quête d'Hélène l'amène à se dévoiler au miroir des autres : un entrepreneur reconstruisant, sisyphéen, une ville toujours démolie ; un réfugié palestinien qui se révolte contre son existence dans la promiscuité

d'un camp ; une mère en deuil de son fils ; un jeune voleur qui dans le chaos économique s'adonne à un trafic d'antiquités... Le texte inspira des conditions psychologiques et situationnelles d'identification, la proximité géographique avec le Liban et ses plaies à vifs, ses guerres civiles et ses destructions aidant autant que les failles du personnage : occidentale, Hélène n'en est pas pour autant toute puissante. Femme à l'amour perdu, elle a reporté une part de son estime de soi sur un bijou de plastique sans valeur, et cet objet transitionnel l'humanise profondément (Fréchette, 2001 : 23, 41). Et puis, il ne faut nullement négliger les élans d'espoir qui transfigurent l'œuvre et la situent hors du temps et de l'espace, au cœur de l'humain.

Nabil : Les choses nous quittent, Hélène, il faut l'accepter [...] Il vous reste vos yeux, vos bras, votre bouche pour manger, parler, crier, embrasser un homme comme moi sur la joue... (Fréchette, 2001 : 43)

Face à cette richesse émotionnelle, notre scénologie⁵ fut allégée en accord avec les étudiants. L'Ouvrier portait un bleu de travail et un casque, et l'Homme un costume de ville sombre et sans apprêt ; Sarah était en tenue d'intérieur simple et sobre (jupe et chemisier), un voile lui cachait les cheveux ; Nabil et le rôdeur portaient chacun un jean et une chemise ; Hélène la congressiste était, pour sa part, vêtue d'une confortable saharienne en lin. Seuls quelques éléments de décor animaient la scène vide : cinq parpaings signifiaient les ruines du quartier. Les jeux de lumière furent entièrement confiés aux techniciens du théâtre universitaire qui assurèrent le réglage et la diffusion des morceaux de musique, sélectionnés par la troupe et inspirés de la radio jordanienne qui, à l'instar de toutes les ondes du Moyen-Orient, diffuse les airs célèbres de la libanaise Fairouz le matin et ceux de l'égyptienne Oum Kalthoum l'après-midi.

Quant à la troupe de *L'École du Diable*, accentuant la caricature, elle a montré un plaisir de jouer peu commun. Sur des planches nues, tamisées par un halo de lumière froide, les jeux de scène individuels furent soignés : les cascades de rires du Diable étaient répétées tel un écho retentissant, les sautilllements d'impatience des maléfiques sergents leur conféraient un élan enfantin qui se concrétise à la clausule puisqu'ils sont métamorphosés en garçonnets afin d'être envoyés sur Terre. Si le Majordome et le Médecin étaient en uniforme discret, le Diable, les yeux cerclés de rouge et les lèvres écumantes, et ses lieutenants armés de poignards étaient grimés à outrance ; ils avaient revêtu une chemise, un pantalon et une cape noirs. La portée humoristique accentuée volontairement par le jeu des étudiants fut pour beaucoup dans la réception positive de la pièce, bien qu'une anecdote nous ait montré certaines limites socioculturelles imposées à la création contemporaine étrangère : sur le campus de la capitale, il a été impossible de jouer le spectacle au prétexte que, sur l'affiche bilingue, le titre pouvait être perçu telle une provocation à l'encontre des religieux musulmans pour lesquels le nom "diable" a gardé sa teneur subversive et corrosive ancestrale. Malgré cet incident, nous pouvons affirmer que les deux spectacles sont arrivés à leur terme dans de bonnes conditions.

3- Pistes didactiques

À l'instar de nombreux professeurs qui partout dans le monde enseignent la littérature française en milieu hétéroglotte, nous ne bénéficions en 2006 d'aucune formation approfondie dans le domaine dramaturgique. Il nous a incombé de trouver des moyens de mettre en marche une pédagogie contextualisée. En amont des représentations, nous avons consacré un semestre à l'analyse textuelle et à la mise en présence des

éléments propédeutiques nécessaires à l'exploitation de ces dramaturgies. La réactivité des étudiants a montré que ces œuvres s'avèrent pertinentes à aborder dans le cadre d'un apprentissage francophone en Jordanie, où les cours magistraux sont privilégiés, occultant les compétences multilingues, précisément arabo-anglophones, des étudiants et où les activités extra-universitaires destinées à l'apprentissage d'une LV3 sont peu nombreuses. Lors de l'atelier, il nous a fallu observer des positions didactiques autres pour libérer la parole et faire (re)connaître aux troupes la véritable matérialité du texte que les professionnels du spectacle ressentent et mettent en œuvre : faire saisir la dramaturgie comme mise en jeu complète et créative de la littérature et redonner à la langue sa fonction première de communication en centrant les échanges sur les interactions entre les apprenants. Au moment de la mise en voix et de la mise en espace, nous avons donc suivi les approches des textes théâtraux de Grosjean et de Pierra. Ce qui fut primordial dans cet usage pédagogique de l'art dramatique fut l'attention portée à l'axe actionnel concernant l'expressivité corporelle et gestuelle. Car, enfin, l'objectif de l'atelier qui repose sur un ensemble corseté d'activités progressives (les répétitions passant d'un à deux ateliers hebdomadaires de deux heures un mois avant les représentations) était essentiellement d'obtenir chez les comédiens ce passage des compétences livresques à des savoirs opératoires.

De surcroît, nos approches scénographiques sobres et réduites ont été les tendances fortes du projet qui se définit moins comme un projet artistique abouti, en dépit de certaines réussites proprement théâtrales, que pédagogique. Les représentations ont été conçues avec un surtitrage en arabe dialectal, relu avec soin par les étudiants, qui, du même coup, se sont interrogés sur les pratiques traductologiques, les spécificités et l'intérêt de ce mode de transfert linguistique. Pleinement rendus, la sobriété stylistique de l'auteure québécoise et l'humour du dramaturge français ont séduit les acteurs qui, tout à la joie de partager, ont parfois atteint à l'authentique. Face à un public arabophone parmi lequel se trouvaient amis et parents, les étudiants se sont approprié une nouvelle identité gratifiante. Et ce plaisir de jouer en langue étrangère né du tréfonds de leur personnalité a participé au renforcement de leur estime de soi. Forts de cette expérience, nous pensons qu'associé à une formation institutionnelle centrée sur un apprentissage collaboratif et différencié, l'atelier de théâtre a réellement la capacité de devenir une composante de motivation intrinsèque et extrinsèque.

Pour conclure, disons que la création d'un atelier dramatique en FLE fut pour notre enseignement littéraire un véritable révélateur, et les pièces des réservoirs d'énergie et de désir irradiant les rangs des apprenants. Une expérience multidimensionnelle, ludique et citoyenne, pleinement réussie et à réitérer !

Bibliographie

Cuq, J.-P. et Gruca, I., 2005. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

Fréchette, C., 2001. *Le Collier d'Hélène*. Carnières-Morlanwelz : Lansman.

Grosjean, B., 2009. *Dramaturgies de l'atelier-théâtre*. Carnières-Morlanwelz : Lansman.

Magalhaes Dos Reis, M. da G., 2008. « Le texte théâtral et le jeu dramatique dans l'enseignement du FLE ». *Synergies Espagne* 1. 153-162.

Mohamed, E. E. H., 2008. « Théâtre et enseignement du FLE », *Synergies Algérie* 2. 177-184.

Nutting, S., 2009. « Le texte dramatique dans un cours de théâtre francophone contemporain : pourquoi et comment l'enseigner ? », *Synergies Canada* 1. <http://synergies.lib.uoguelph.ca/article/view/990/1601> [Consulté le 15 décembre 2010]

Pierra, G., 2010. *Une esthétique théâtrale en langue étrangère*. Paris : L'Harmattan.

Robert, J.-P., 2008. *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris : Ophrys.

Schmitt, É.-E., 1999. *Théâtre (La Nuit de Valognes, Le Visiteur, Le Bâillon, L'École du Diable)*. Paris : Le Livre de Poche.

Notes

¹ Les objectifs pédagogiques du cursus *Langue et littérature françaises* ne sont pas de former des spécialistes de littérature mais des locuteurs francophones professionnels pour les secteurs du tourisme, de la traduction et de l'enseignement. L'acquisition de savoirs et de savoir-faire langagiers s'avère nécessaire dans ces professions de contact et de médiation culturelle ou linguistique dans lesquelles la prestance et la présence physiques découvertes et travaillées sur les planches sont primordiales.

² À toutes fins utiles, on lira notre article : « Pratique théâtrale et insécurité linguistique. Un exemple d'enseignement du FLE en Jordanie », *Synergies Algérie* 10, 2010, 225-231.

³ Les deux œuvres ont été traduites en arabe par Waël Rabadi : le texte de Schmitt a été publié dans *Al Rai* en 2006, le quotidien le plus ancien et le plus célèbre du Royaume, et celui de Fréchette est à paraître courant 2011 dans la Revue *Al-Bayan* (Université Al-Albayt).

⁴ Selon notre démarche pédagogique, cours et atelier fonctionnent ensemble, mais tous les étudiants n'ont pas participé au projet théâtral pour des raisons logistiques et pratiques : l'atelier ne peut accueillir les deux groupes de trente étudiants formant l'effectif total des inscrits aux cours et il n'est pas crédité dans le cursus.

⁵ La collaboration au printemps 2010 de la compagnie parisienne *La Barraca* avec le *Théâtre National Palestinien* de Jérusalem montre la plasticité du texte de Fréchette puisque le metteur en scène, Nabil El Azan, a fait de Jérusalem-Est la ville où l'héroïne accomplit son parcours initiatique. Il a nourri la pièce de son propre vécu palestinien comme l'auteur l'avait alimentée de son séjour et de ses rencontres beyrouthins.