

Atelier théâtre FLE et formation initiale des enseignants

Laurence Garcia
Université du Cap-Vert

Introduction

Cet article présente une expérience d'atelier théâtre FLE menée au Cap-Vert, au niveau de la formation initiale d'enseignants de français, au sein de la filière enseignement du cursus de maîtrise d'études françaises proposé par l'Université publique du Cap-Vert (Uni-CV). L'objectif est de doter les étudiants, par la production théâtrale, de compétences orales, méthodologiques et pédagogiques essentielles à leur future fonction d'enseignants de français dans les lycées de l'archipel cap-verdien.

Les activités se déroulent en classe pendant des moments réservés et hors de classe ; l'atelier est complémentaire des disciplines de langue française, littératures, cultures et méthodologie de l'enseignement : en faisant comprendre aux futurs enseignants, de façon indirecte, quelques notions essentielles de toute séquence pédagogique, l'atelier théâtre les aide à apprendre à construire un cours de français. De la préparation à la présentation publique d'un spectacle en français, en exploitant textes et chansons classiques de la culture francophone, en utilisant autant que possible l'humour et la culture des protagonistes, il propose également une réponse à une préoccupation fondamentale : motiver à apprendre et à enseigner.



Comment faire comprendre à de futurs enseignants de français langue étrangère l'importance du plaisir de l'apprenant, la nécessité de la prise en compte de leur public et l'obligation de viser un objectif clair à travers un cheminement qui permettra de l'atteindre, tout en les amenant à améliorer

leurs compétences linguistiques en français et en leur procurant un avant-goût du plaisir d'enseigner le français ?

Il faut, à mon sens, placer les futurs enseignants dans le « faire et dire ensemble », susciter sans cesse leur imaginaire créatif, leur humour et les mettre à l'épreuve du regard de l'autre. Aussi la présentation publique d'un spectacle de sketches ou d'une farce, dont le texte aura été contextualisé ou écrit ensemble avant d'être répété, me semble-t-elle répondre en partie aux questions initiales. De l'écriture à la représentation finale, l'atelier théâtre FLE permet en effet de faire mieux comprendre et acquérir certains fondamentaux pédagogiques.

Dans cet article, je me propose de :

- décrire le cadre de cet atelier théâtre FLE ;
- expliquer le fonctionnement de l'atelier théâtre : préparation, répétition et représentation ;
- donner un exemple des réalisations de cet atelier : création d'une farce par une classe entière (2^e année de maîtrise FLE, Uni-CV, Cap-Vert)
- insister sur l'impact de l'atelier théâtre dans la formation initiale des enseignants de français.

1. Le cadre

Nous nous situons en contexte lusophone et créolophone, dans l'archipel du Cap-Vert, sur l'île de São Vicente, à l'Université publique du Cap-Vert (Uni-CV), dans le cursus de maîtrise langues, littératures et cultures, études françaises, filière enseignement.

L'Uni-CV assure, entre autres, la formation initiale des futurs enseignants du secondaire où le français est, comme l'anglais, langue étrangère d'apprentissage obligatoire.

Quelques constats préliminaires concernant les étudiants de ce cursus : ces derniers choisissent souvent par défaut de devenir enseignant et de se spécialiser en français à l'Uni-CV, d'abord pour des motifs d'ordre économique (l'université publique est moins chère), ensuite parce que l'offre de cursus est relativement restreinte au niveau supérieur sur l'archipel. De plus, les étudiants de français ne sont pas forcément issus des classes littéraires dites « humanités » du lycée (ils n'ont donc pas tous six ans de français) et la langue française n'est en général pas leur matière préférée ni leur discipline « forte » – les meilleurs élèves du secondaire choisissent rarement de suivre des études de langues. S'ils en ont les moyens, ils poursuivent leur formation à l'étranger (Portugal, Brésil, France, États-Unis) ou s'inscrivent dans le supérieur privé.

Par ailleurs, l'Uni-CV n'ouvre une classe qu'à partir d'une vingtaine d'étudiants ; les langues étrangères attirant peu de candidats, il arrive que les tests de présélection (uniquement écrits) laissent entrer des candidats dont le niveau en français est très faible afin de pouvoir former une classe (c'est le cas dans la délégation de l'Université du Cap-Vert sur l'île de São Vicente). Le niveau de langue à l'entrée dans les cursus universitaires de spécialisation en langues étrangères est situé au A2 du CECR, mais cette estimation reste très optimiste.

La maîtrise langues, littératures et cultures, études françaises, est répartie en quatre années. La discipline

langue française compte mille quatre-vingts heures au total (B1, trois cent soixante heures ; B2, trois cent soixante heures ; C1, deux cent quarante heures et C2, cent vingt heures) ; durant les trois premières années, l'oral (quatre heures par semaine en B1, B2, et C1) est séparé de l'écrit ; en langue française orale, l'étudiant doit passer, en quatre ans, de la compréhension et production d'un discours simple et cohérent sur des sujets familiers à la compréhension et restitution spontanée et nuancée de faits et d'arguments complexes, émanant de sources diverses.

Les étudiants suivent aussi, dispensés en langue française, des cours de linguistique (cent vingt heures), de phonétique (soixante heures), de littérature (française et francophone, cent quatre-vingts heures), de culture (française et francophone, cent vingt heures) et de méthodologie de l'enseignement du français (cent quatre-vingts heures). Cette dernière discipline est enseignée à partir de la 3^e année, sur trois semestres ; un stage pédagogique a lieu au 8^e et dernier semestre (cent cinquante heures réparties sur presque trois mois dont environ 65 % sont consacrées à enseigner, en présence d'un professeur tuteur). Les autres disciplines du cursus sont données en portugais (langue cap-verdienne, culture cap-verdienne, littérature cap-verdienne, portugais, culture lusophone, méthodologie du travail scientifique, etc.).

Le profil de sortie n'est pas encore défini ; une proposition de référentiel de l'enseignant de français a été élaborée en 2012 par un expert du Ciep et certains enseignants du département des sciences humaines et sociales, mais elle n'est pour l'instant pas validée ; les curricula de la maîtrise de français pour l'enseignement ne sont donc pas articulés sur un référentiel de compétences.

L'atelier de production théâtrale est mis en place durant les 2^e et 3^e années, et le premier semestre de la 4^e année du cursus ; au 8^e semestre en effet, les étudiants manquent de temps et de disponibilité (cours, stage pédagogique, rédaction en français du rapport de stage et du mémoire de maîtrise, défense devant un jury).

La 1^{re} année vise à « dégrossir » les étudiants. Pour la plupart d'entre eux, le cours de langue française B1, compréhension et production orales, est déstabilisant⁵⁷, comme le raconte une étudiante dans son mémoire de maîtrise : *« Je me souviens de mon malaise et du manque de préparation que j'ai ressentis lors de mon premier cours oral de français à l'Uni-CV en assistant au cours tout en français de l'enseignante : à part une année au lycée Ludgero-Lima où j'avais travaillé l'oral avec une professeure francophone, jusqu'à la fin du lycée, je n'avais étudié le français qu'à l'écrit. Alors, la communication orale m'a posé beaucoup de problèmes... J'ai réussi à parler le français grâce à de nombreux jeux de rôle en classe et surtout grâce à des pratiques théâtrales. »*

La première année crée en effet les conditions de possibilité de l'atelier théâtre, en faisant prendre l'habitude de parler en français dans la salle de classe, non le créole ; l'enseignante encourage à lire en français, à parler de ses lectures, corrige la prononciation, fait lire à voix haute avec expression, en faisant les liaisons obligatoires ; elle fait écouter et analyser des dialogues, des poèmes, des chansons classiques qui enrichissent le vocabulaire ; elle favorise la communication horizontale en français au travers de jeux de rôle, d'activités ludiques. Petit à petit, l'enseignante donne à observer le jeu de professionnels à travers des clips ou des vidéos. À chaque fois, des volontaires tentent d'imiter ou de

⁵⁷ Dans les lycées, depuis les années quatre-vingt-dix, l'enseignement du français applique théoriquement l'approche communicative ; sur le terrain, on observe cependant des pratiques de classe plutôt traditionnelles ; les apprenants sont peu sollicités, s'expriment oralement très peu en français, écrivent des textes courts sans trop croire à leur utilité. Par ailleurs, lire ne fait pas partie des pratiques habituelles courantes au Cap-Vert – encore moins lire en français. L'archipel est peu équipé en matière de ressources francophones. Sur les neuf îles habitées du Cap-Vert, divisées en Sotavento (îles du Sud) et Barlavento (îles du Nord), deux villes sont dotées de bibliothèques en français (un Institut français et une Alliance française à Praia, île de Santiago ; une Alliance française et un centre de ressources pédagogiques en français à Mindelo). Les lycées possèdent très peu de livres en français.

reproduire oralement et gestuellement un passage de la vidéo présentée. L'atelier théâtre FLE poursuit et approfondit ce type de travail en visant une appropriation.

2. L'atelier théâtre FLE

L'atelier se déroule selon trois phases :

- la préparation du texte théâtral,
- le jeu et les répétitions,
- la représentation publique.

Certaines de ces activités peuvent se dérouler en classe, dans les disciplines de langue française orale, littérature, culture... pendant des moments réservés, en cohérence avec la séance, ou durant un quart d'heure récréatif (en fin de cours par exemple) ; elles relèvent surtout de la phase de préparation. Toutefois, un travail en atelier pendant le cours reste ponctuel et associé à un travail par groupes. En règle générale, l'atelier théâtre FLE a lieu en dehors de l'emploi du temps officiel.

2.1. La préparation du texte théâtral

Le point de départ est généralement un texte littéraire classique (chanson, fable, extrait de pièce de théâtre, poème, conte) ou un sketch, préalablement étudié en classe. Exemples : *Ne me quitte pas* (Jacques Brel, Yuri Buenaventura, Sting, Les Enfoirés) ; *Tu t'laisses aller* (Charles Aznavour), *La Cigale et la Fourmi*, *Le Laboureur et ses enfants* de Jean de La Fontaine, monologue « Au voleur ! » de *L'Avare* (interprétations de Louis de Funès, de Michel Bouquet...), scène célèbre de *Knock* (Jules Romain) ; *Barbara*, *Déjeuner du matin* (Jacques Prévert) ; *Rutabaga* (comptine anonyme russe connue aussi sous le titre *Le Navet géant* ; *Cendrillon* (Charles Perrault), *La Parure* (Guy de Maupassant) ; *Le Télégramme* (Yves Montand, Simone Signoret) ; *La Lettre* (Muriel Robin), *La Chèvre de monsieur Seguin* (par Gad Elmaleh), etc.

La préparation du texte qui sera joué se fait de plusieurs manières : simplification, accentuation, contextualisation, écriture, simulation, réécriture.

On commence par un remue-ménages : qu'est-ce qui m'intéresse dans ce texte ? Que supprimerait-on ? Qui parle ? Qui pourrait parler ? Quelle intonation, quelle ponctuation placer ? Quels mots devrait-on garder ? Quelles autres expressions pourraient être employées ? Quelles associations d'idées suscitent-elles ? En français ? En créole cap-verdien ?

Une mise en commun orale suit assez rapidement. Selon le public ciblé, les étudiants réduisent ou non le texte de départ ; ils substituent à certains mots des synonymes plus faciles à comprendre ; ils sélectionnent un vocabulaire « transparent », c'est-à-dire proche du créole ou du portugais ; ils repèrent ou imaginent différentes voix à la place d'un seul narrateur, ils extraient des passages, des expressions, des mots qui peuvent être dits ou répétés autrement.

Ainsi dans la théâtralisation de la fable *Le Laboureur et ses enfants*, de Jean de la Fontaine.

Le laboureur : Un **trésor** est caché dedans.

Les fils (en chœur) : **Un trésor !**

Le laboureur : Je ne sais pas l'endroit...

Dans *Rutabaga*, le texte, originellement à une voix, est réparti entre une narratrice et les six personnages de la comptine ; les étudiants choisissent de répéter certains passages pour susciter la participation du public :

NARRATRICE : Un jour, le vieux Mathurin
sema une petite graine. La petite graine germa,
grandit, poussa, devint...

MATHURIN : Un grand, un gros, un énorme
rutabaga. (*S'avançant devant de la scène*) **Un
grand, un gros, un énorme rutabaga !**

NARRATRICE : Mathurin voulut l'arracher.

MATHURIN : (*en tirant*) Il le tira, tira, tira par
ses feuilles vertes. Sans résultat.

NARRATRICE : Il alla chercher...

MATHURIN : Mathurine. **Mathurine ?**
Mathurine ! Ondé Kel amdjer de Deus à
meté ?⁵⁸ Mathurine !!!

Le texte de départ est « capverdianisé ». L'enseignante oriente la contextualisation par des questions : où la scène pourrait-elle se passer au Cap-Vert ? Dans quel décor, avec quels accessoires ? Comment réagirait un père de famille traditionnelle lorsque sa femme ne répond pas à son appel ? Intégrer des éléments de la culture créole enrichit le texte, le rend plus accessible ; c'est aussi un moment de culture comparée, où les étudiants réfléchissent sur un trait de leur « capverdianité », se l'expliquent, cherchent l'expression créole adéquate. Il ne s'agit pas de traduire. La « capverdianisation » apparaît dans l'ajout d'apartés et d'interjections en créole comme le montre l'exemple ci-dessus, ou seulement dans la gestuelle ou la mise en scène. Ainsi, à la mort du laboureur de la fable, des pleureuses et pleureurs surgissent-ils sur scène, reprenant en les caricaturant les lamentations funèbres à la manière créole ; cette réalité très familière mais intempestive choque sur le moment puis génère du comique.

Précisons par ailleurs que l'enseignante met systématiquement en avant ce qui fait rire ou sourire la classe : lapsus, geste maladroit, question, remarque, utilisation inopinée du créole en cours, toute source de comique est relevée et notée pour être éventuellement utilisée dans l'atelier théâtre. Les apprenants se laissent largement prendre au jeu de cette intégration de l'imprévisible dans les sketches et cela ancre un esprit d'humour qui a une importance non négligeable tout au long de la phase de préparation.

L'enseignante ramène également souvent à certains supports déjà abordés sur la thématique, suggère de les croiser, de les combiner, de les parodier. Par groupes, les étudiants proposent, oralement, ou par écrit, des phrases et des dialogues qui pourraient être remplacés dans le texte.

⁵⁸ Traduction libre : « Où diable cette créature est-elle passée ? »

Ensuite, des volontaires simulent ce qui a été imaginé par leur groupe, inspirant multiples variantes et réactions. L'enseignante et un étudiant désigné notent les idées, commentaires et phrases retenus.

À la séance d'atelier suivante, d'autres idées sont apportées (individuellement ou par groupes), jouées et ajoutées au sketch si la classe les approuve. Progressivement, le texte se met ainsi en place. L'enseignante le revoit avec des volontaires ; la version finale est distribuée à tous les participants.

2.2. Jeu et répétitions

Dans une salle libre du département de sciences humaines et sociales de l'université, ou dans la cour lorsqu'il n'y a pas trop de soleil, le plus loin possible des salles de classe, on se trouve au complet ou à quelques étudiants pour les premiers essais de jeu et de mises en scènes ; certains disent le texte, d'abord avec le texte sous les yeux, en cherchant le geste et la position convenables, puis sans feuille. L'enseignant insiste sur quelques liaisons, enchaînements, corrige certaines prononciations. Les participants cherchent diverses intonations ou gestuelles possibles, en marchant, chacun de leur côté ou en groupe, à voix haute de préférence. On retient les propositions les plus originales. Par exemple, dans le sketch tiré de *Le Loup et l'Agneau*, il a été suggéré d'accompagner l'argument du loup « On m'l'a dit », d'un regard vers le ciel, avec les deux index pointés vers le haut, de façon à laisser entendre que « On » est l'instance suprême ; ou de lui faire dire tranquillement et en souriant : « Il faut que je me venge. » pour mettre en avant sa cruauté perverse.

Lorsqu'il y a jeu, le reste du groupe est spectateur, souffleur, assistant, scribe, évaluateur, correcteur. Il oriente le ton, le rythme, le positionnement sur la scène (entrées et sorties), relève les manques, les incohérences, les oublis. Après les transitions, on s'occupe de l'introduction du sketch. Ces répétitions entraînent inévitablement des altérations du texte qui concourent à son amélioration.

Par la suite, les rôles sont distribués par tirage au sort ou par proposition des uns et des autres. Pour faire jouer beaucoup d'étudiants, voire la classe entière, on peut faire interpréter les personnages principaux par plusieurs personnes ; les costumes, décidés par toute l'équipe dans les grandes lignes, en fonction de la psychologie du personnage et des moyens de ses interprètes, permettent alors de ne pas les confondre. Dans la création *Scandale dans la famille*, dont nous reparlerons, l'antihéros pleurnichard est par exemple reconnaissable à son pantalon grisâtre et son tee-shirt vert (couleurs associées à la tristesse et à la frustration) et joué par quatre étudiants de statures différentes.

2.3. La représentation publique

C'est elle qui conditionne le contenu du spectacle et par conséquent la préparation du texte qui sera joué.

À Mindelo, le public peut être constitué par les apprenants de français des établissements d'enseignement secondaire (lycéens de 2^e et 3^e cycles ou collégiens), par des étudiants ne se spécialisant pas en français mais ayant un niveau A1+ en français, ou encore par des familles cap-verdiennes francophiles et des francophones fréquentant l'Alliance française. Les lieux de représentation varient : lycées publics, lycée privé tenu par des prêtres, université, centre culturel de Mindelo.

Ainsi les étudiants ont-ils jugé préférable de retirer leur sketch *Grossesse précoce* du spectacle programmé dans un lycée religieux à l'occasion de la semaine de la francophonie.

3. Un exemple de création théâtrale en atelier : « Scandale dans la famille »

La production la plus mémorable de l'atelier théâtre FLE a consisté en la création d'une farce en 8 actes (correspondant à cinquante-cinq minutes de spectacle).

Les étudiants ont d'abord sélectionné dans le répertoire de chansons étudiées en français les titres qu'ils préféraient

(contenu textuel et musical). La chanson à texte *Scandale dans la famille* est la favorite. L'auteur en est un chanteur calypso de Trinidad, Sir Lancelot⁵⁹ ; l'adaptation française date de 1965 ; c'est surtout le groupe vocal malgache de yé-yé francophone *Les Surfs* qui la rend populaire en France. Voici leur version :

À Trinidad, tout là-bas aux Antilles
À Trinidad vivait une famille
Y avait la Mama et le Papa et le grand fils aîné
Qui, à quarante ans n'était toujours pas marié
Un jour il trouva la fille qu'il voulait
Et dit à son père : « Je voudrais l'épouser. ».
« Hélas mon garçon, hélas tu n'peux pas
Car cette fille est ta sœur et ta mère ne l'sait
pas. »
*Oh Papa, quel malheur, quel grand malheur
pour moi !*
Oh Papa, quel scandale si Maman savait ça !
Dix ans après, il revint tout ému
Et dit à son père : « Devine ce que j'ai vu !
Dans la plantation, on vient d'embaucher
Plus de cinquante filles du village d'à côté. »
« Hélas mon pauvre enfant, les Dieux sont
contre toi.

⁵⁹ Initialement titrée *Fort Holland Calypso Song*, cette chanson fut l'une des premières chansons calypso (certains disent « la » première chanson calypso) à être utilisée dans un film noir américain (*I Walked with a Zombie*, 1943), d'où son succès ; les versions que nous connaissons aujourd'hui en sont des variantes, mais elles utilisent le refrain et la mélodie d'origine. Les paroles sont modifiées dans les années soixante par un autre chanteur calypso de Trinidad, Lord Melody ; son titre *Wau Wau (Shame and Scandal in the Family)* devient un tube au Royaume-Uni (grâce à un acteur de théâtre comique), en Jamaïque, etc. Adaptée en français par Maurice Tézé en 1965, la chanson *Scandale dans la famille* est un succès en France, interprétée par Sacha Distel (accompagné de Dalida) et par Les Surfs ; La Compagnie Créole (1986) et bien d'autres, comme Madness récemment, chanteront cette chanson.
(source : <http://marcoonthebass.blogspot.com>).

Toutes ces filles sont tes sœurs et ta mère ne l'sait pas. »

Oh Papa, quel malheur, quel grand malheur pour moi !

Oh Papa, quel scandale si Maman savait ça !

À bout de patience, il s'en fut écœuré

Raconter à sa mère toute la vérité.

Sa mère se mit à rire et lui dit : « N' t'en fais pas

Ton père n'est pas ton père et ton père ne l'sait pas. »

Oh Mama, quel bonheur quel grand bonheur pour moi !

Oh Mama, quel scandale si Papa savait ça !

L'histoire trouve un écho immédiat dans le contexte insulaire cap-verdien pour trois raisons : son origine (insulaire, créole, milieu ex-colonial), sa thématique (père volage, peur de l'inceste), sa structure (un conte), son humour (antihéros pleurnichard et tragicomique, dénouement coup de théâtre).

Elle caricature une situation de tromperie conjugale qu'on rencontre aussi au Cap-Vert, souvent chantée dans les *coladeras*⁶⁰ ou évoquée par des expressions d'usage courant dans la langue créole : « Fitx d'fora » (« fils de dehors », « issu d'une relation non officielle ») ou encore « irmão de pai » (frère par le père). On comprendra que le sujet de la chanson *Scandale dans la famille* ait une certaine résonance pour la classe de 2^e année de maîtrise d'études françaises, à forte dominante féminine (23 filles, 5 garçons).

L'enseignante propose que ce conte tisse la trame de la comédie. En B2, les étudiants en dégagent le schéma narratif. En atelier théâtre, on forme autant de groupes qu'il y a de parties ; chaque groupe développe l'étape dont il est responsable, sous forme de dialogues, en formulant également toutes les indications scéniques (didascalies). Entre-temps est projeté le film français *Tanguy*, d'Étienne

⁶⁰ Musique capverdienne abordant avec dérision et sarcasme des sujets d'actualités ; elle se danse à deux.

Chatiliez, avec Sabine Azéma et André Dussolier ; il inspirera certaines raideurs du fils (d'ailleurs baptisé Tanguy).

La consigne donnée est alors d'intégrer au texte des extraits des autres chansons présélectionnées par la classe. La parodie de *Capri c'est fini !* impose le choix d'un prénom en i pour la fiancée de Tanguy ; ce sera Katy. Pour des effets comiques évidents, et parce qu'elles le plongent toutes dans un désespoir équivalent, les demi-sœurs du héros se verront affublées d'un prénom en « i ».

La mise en commun des travaux de groupe a donné lieu à des débats passionnés et argumentés sur les évolutions possibles du scénario : hypothèses et suggestions ont été examinées selon leur cohérence (caractère des personnages, gestuelle, mise en scène, effet, etc.) ; des simulations partielles et les bons hasards des répétitions ont permis d'élaguer et d'améliorer le texte, de forcer une intonation, d'ajouter une gestuelle et des mimiques françaises et cap-verdiennes ; un chœur, à la manière des chœurs des tragédies grecques, mais assorti d'une « clowne » qui ne parle ni ne comprend le français, apparaît à chaque étape de l'histoire pour résumer la situation en chantant une strophe de *Scandale dans la famille*. Voici la scène du coup de théâtre :

TANGUY : ...Vous ne parliez donc pas de me marier ?

LA MÈRE : Trouve déjà une autre Katy.

TANGUY : J'en ai trouvé plein d'autres... des « comme Katy » ! Julie, Sissi, Naty ! Taty, Vany, Arly ! Et... Nancy, et Dilzy !

Le père s'approche à pas de loup ; il est inquiet, il se cache derrière le canapé pour écouter la conversation de sa femme et de son fils.

LA MÈRE : Et... ?

TANGUY : Et alors, Maman, épouse-t-on sa sœur ?

LE PÈRE (*aparté*) : Sa sœur ? !!!

TANGUY : Papa vous a... *(s'assied par terre)*
trompée...

Derrière la porte, le père lève les bras au ciel.

TANGUY : Oui, Katy est ma sœur. Et... et...
les autres aussi ! Katy...

*Le père montre gestuellement son effarement
parce que son fils dévoile toute la vérité. La
mère se lève...*

TANGUY : Julie, Sissi, Naty ! Taty, Vany,
Arly ! Et... Mimi... et... Toutes sont mes
sœurs ! *(Fatigué)* Je... Je... *(Baissant la tête
sans oser regarder sa mère.)*

*La mère ne dit rien, se lève et va lui servir un
verre de rhum ; elle revient avec un grand
sourire qu'elle ne cherche pas à dissimuler. Elle
lui tend le verre et le fils aîné s'aperçoit qu'elle
sourit aux anges.*

LA MÈRE : Tanguy, mon cher enfant, ne
t'inquiète pas. Épouse qui te plaît, Katy, Julie,
Sissi, Naty, une autre si tu préfères ! Il n'y a
AUCUN problème.

LE PÈRE *(à part)* : Aucun problème ? *(Se lève
sous le choc ; mal au dos.)*

TANGUY *(à part)* : Aucun problème ?

LA MÈRE : Sois heureux, mon tout petit, et dis-
moi merci...

Le fils regarde le public, interloqué.

LA MÈRE : ... car... *(Elle le contourne et
s'approche de l'endroit où se cache le père ;
rire vengeur dans sa direction.)* Ton père n'est
pas ton père et ton père ne le sait pas !

LE CHŒUR : *(Il entre par le fond à gauche,
chante deux fois, contournant le canapé pour
passer entre le père et le fils et repartir par la
porte de devant à droite.)* À bout de patience, il
s'en fut, éccœuré,

Raconter à sa mère toute la vérité.

La mère se mit à rire et lui dit : « T'en fais pas !

Ton père n'est pas ton père et... ton père ne l'sait pas ! »

Le chœur part, la mère s'avance vers le public et répète, calme, d'un air malicieux.

LA MÈRE : Ton père n'est pas ton père et ton père ne l'sait pas...

L'imaginaire et l'humour une fois stimulés, les idées fusent de toutes parts ; la scène de la danse traditionnelle cap-verdienne de Colá Sanjon⁶¹ sur la chanson française populaire *Mon amour de Saint-Jean* est un exemple des trouvailles savoureuses de l'atelier, qui ancrent l'histoire dans le contexte cap-verdien.

Dans la mesure du possible, les étudiants ont choisi le personnage qu'ils voulaient interpréter : vu leur effectif (28), plusieurs jouent le même personnage. Nous avons travaillé d'abord acte par acte (par petits groupes), ensuite plusieurs actes d'affilée, jusqu'à la première répétition générale in situ ; ont alors été réajustées les entrées et les sorties ; l'acte I (introduction) et l'acte VIII (conclusion) ont été l'objet de nombreuses retouches.

Les pratiques théâtrales et les répétitions des étudiants se sont opérées sur la base du volontariat ; l'atelier théâtre a été mené parallèlement aux cours officiels. Plus d'une cinquantaine d'heures ont été nécessaires, le matin tôt, l'après-midi, le soir, en semaine, le samedi ! Sans cesse motivés et stimulés par l'enseignante, les étudiants ont également assuré la promotion de leur spectacle à la radio-télévision du Cap-Vert ; les petits films vidéo tournés lors des répétitions par la professeure dans un souci pédagogique (autoévaluation) sont par la suite intégrés au montage du film du dernier spectacle (DVD *Sketches et farce à la mode de chez nous*).

⁶¹ Danse de la fête de Saint-Jean, très appréciée à São Vicente. Cf. la vidéo d'une répétition mise en ligne (sitographie).

4. Une préparation au métier de professeur

L'atelier théâtre donne aux étudiants la possibilité d'agir en français et il leur enseigne à comprendre leur futur métier de professeur de français langue étrangère.

Sans s'en apercevoir, leur attention étant tournée vers l'action à réaliser, les étudiants ont développé un usage naturel de la langue française. S'appuyant fortement sur la discussion, le débat, le conseil, l'atelier théâtre a développé des procédés explicatifs et fait pratiquer et acquérir un métalangage en français qui leur permettra de jouer leur triple rôle d'informateur, d'animateur et d'évaluateur.

Par ailleurs, les étudiants ont développé des compétences transversales et des savoir-être immédiatement exploitables : savoir prendre la parole en public, exposer son point de vue, se faire entendre et écouter, formuler des critiques constructives, travailler en équipe, prendre des initiatives, coordonner, être ponctuel, assidu.

L'étudiant manifeste plus d'aisance et de présence : il se place mieux dans l'espace, l'organise ; il contrôle son temps (ponctualité, assiduité, synchronie) ; grâce à quelques techniques corporelles et vocales, il pose mieux sa voix, apprend à gérer son stress par la respiration, saisit l'importance du rythme.

Le travail en équipe et en autonomie partielle pousse l'étudiant à réfléchir à son propre mode d'apprentissage : prise de conscience des profils et de la « *gestion préférentielle* » (visuel, auditif, kinesthésique) dont parle H. Trocmé ; mesure de l'importance de la perception et de la mémorisation qui se renforce au fur et à mesure des répétitions.

Dans la relation enseignant-enseigné, les étudiants sont valorisés : ils sont sur scène. L'enseignant, lui, donne des consignes, explique le déroulement : en retrait, il apparaît comme animateur, coordinateur, guide, motivateur plus que comme informateur ou évaluateur (la correction linguistique est différée).

Enfin, l'atelier théâtre fait comprendre quelques fondamentaux pédagogiques :

- la prise en compte de deux variables : le public (âge, niveau linguistique, goûts, attentes) et les objectifs visés (concrets et accessibles) ;
- la nécessité de donner aux destinataires les moyens d'atteindre le but fixé : calibrage du support (lexique, registre, temps des verbes, etc.), établissement d'une progression (scénarisation) ;
- l'entretien de l'intérêt du public (notion de suspense) ; dès le début, il est impératif d'accrocher le public (notion de déclencheur) pour qu'il ait envie de suivre ;
- le rapport entre le créole cap-verdien (langue maternelle) et le français (langue cible) ;
- l'urgence, enfin, à faire sortir l'apprenant d'une attitude soumise ou passive pour passer à une participation active.

Conclusion

Pour que les élèves soient motivés, il faut qu'ils éprouvent du plaisir en apprenant le français et qu'ils ne (se) posent plus la question du « à quoi ça sert ? ».

C'est le cas lorsqu'ils contribuent spontanément à un projet de spectacle en français langue étrangère : à travers cet atelier théâtral, les étudiants de français ont éprouvé le contentement et les avantages de la participation de l'apprenant à son apprentissage. Malgré le temps que cela prend, à aucun moment la charge de travail supplémentaire n'a entamé le merveilleux enthousiasme d'une classe au demeurant de plus en plus unie par l'aventure ; ce sentiment d'appartenance à un groupe et la naissance d'un esprit de corps compteront sans doute pour les participants parmi les effets les plus précieux de l'atelier. La classe, peu à peu perçue comme « troupe amateur », a présenté plusieurs spectacles à S. Vicente entre 2010 et 2012 ; l'expérience est restée gravée sur un DVD intitulé *Sketches et farce à la*

mode de chez nous, du nom de la dernière représentation au centre culturel de Mindelo en mai 2012.

L'approche de l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère par le théâtre donne des résultats évidents et visibles. Un étudiant ayant participé activement à cet atelier, et poursuivant aujourd'hui ses études à l'université de Rouen au niveau master, s'est ainsi vu féliciter sur la qualité de son français par un de ses professeurs ; comment avait-il donc acquis cette compétence de communication sans avoir jamais mis les pieds dans un pays francophone ? Et lui de répondre : « *J'ai appris le français en faisant du théâtre.* »

Références bibliographiques

Bertocchini P., Costanzon E. *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE*. Clé international, Paris, 2008.

Calbris G., Montredon J. *Clés pour l'oral B2/C1. Gestes et paroles dans l'argumentation conversationnelle*. Hachette FLE, Paris, 2011.

Cavalla E., Crozier E. *Émotions-Sentiments. Nouvelle approche lexicale du FLE*. PUG, Grenoble, 2005.

Cicurel F. *Parole sur parole. Le métalangage en classe de langue*. Clé international, 1985.

Dulibine C., Grosjean B. *Coups de théâtre en classe entière*. Coll. Argos Démarches, Créteil, Scéren-CRDP académie de Créteil, 2004.

FIPF. *Théâtre et enseignement du français. Le français oral*. Dialogues et cultures 43. FIPF, Bruxelles, 1999.

Pierra G. *Une esthétique théâtrale en langue étrangère*. L'Harmattan, Paris, 2001.

La Fontaine J. (de). *Fables*, 1668/1678.

Asdiffe. « Les approches non conventionnelles en didactiques des langues » (actes des 39^e et 40^e rencontres, Paris, février 2007-Nancy octobre 2007). *Les Cahiers de l'Asdiffe* n° 19, 2007.

Trocmé H. *J'apprends donc je suis*. Les Éditions d'organisation, Paris, 1987.

Université du Cap-Vert. « O teatro como método de consolidação da aprendizagem », Academia Uni-CV nº 4, Ano 1. *Boletim informativo da Uni-CV*, Praia, août 2010.

Sitographie

www.youtube.com/watch?v=53-CQo5JJEw

www.youtube.com/watch?v=Eiw5lMxgWSg

www.youtube.com/ticunicv

<http://20mars.francophonie.org/17283-UniCV-DCSH-SV-Tournee-theatre-de-la-Francophonie-2012>

<http://marcoonthebass.blogspot.com/2012/04/story-behind-shame-and-scandal-calypso.html>