

LE TEXTE THÉÂTRAL SUPPORT POUR LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES LITTÉRARIQUES CHEZ LES APPRENANTS UNIVERSITAIRES DU FLE

Taous ACHI

**Université Mostefa Ben Boulaid Batna 2, Algérie
taous.achi@univ-batna2.dz**

Med Amine BELKACEM

**Université Mostefa Ben Boulaid Batna 2, Algérie
m.belkacem@univ-batna2.dz**

Nezha AÏT-AÏSSA

**Université Mostefa Ben Boulaid Batna 2, Algérie
n.aitaissa@univ-batna2.dz**

Résumé

Dans nos écoles (il faut préciser que c'est l'école algérienne), le texte théâtral, pour diverses raisons, est très souvent enseigné comme un texte ordinaire. Comme un fragment du programme, il est très peu exploité. Pourtant, par sa théâtralité, il est un « moteur » qui fait bouger hommes et objets sur une scène, il peut également contribuer à développer les connaissances et les compétences littéraires des apprenants.

Dans cet article, nous présentons une analyse d'une scène théâtrale extraite de la pièce *Les co-épouses* de l'auteure algérienne Fatima Gallaire réalisée avec un groupe d'étudiants universitaires du FLE. Cette étude socioconstructiviste (qui est inductive), soutenue par les approches par compétences, a pour objectif de montrer comment le texte théâtral est un puissant outil de développement des compétences littéraires des apprenants.

Abstract

DRAMA TEXT SUPPORT FOR THE DEVELOPMENT OF LITERACY SKILLS IN FLE UNIVERSITY LEARNERS

In our schools (in schools in Algeria), drama is frequently taught as ordinary literary work for various reasons. As a mere fragment of the curriculum, it is often underexplored. However, through their theatricality, these texts act as an "engine"

that brings characters and objects to life on stage and can also play a key role in enhancing learners' literacy skills.

In this paper, we present an analysis of a scene from *Les co-épouses*, written by the Algerian author Fatima Gallaire, conducted with a group of university students studying French as a Foreign Language (FLE). This socio-constructivist study (inductive), grounded in competency-based approaches, seeks to demonstrate how drama is a powerful tool for fostering learners' literacy.

Mots-clés : *étude-analytique, texte théâtral, compétences littéraires, contexte universitaire, approches par compétences et socioconstructiviste*

Keywords: *analytical study; drama; literacy; university context; competence-based and socio-constructivist approaches.*

Introduction

Le théâtre ou le *theatron* est le lieu de la « mimésis » au sens qu'Aristote lui donne ; c'est assurément là que, d'une certaine façon, le public vient s'attrouper autour d'acteurs, pour regarder (du verbe grec *theaomai*) ou « se regarder », pour écouter ou « s'écouter ». La scène, avec ses acteurs et son texte, est le miroir de la société. Au fil du temps, elle se conforme aux conventions que la société défend, mais quand ce n'est pas le cas, elle dérange ou provoque. En effet, elle provoque les mœurs, l'ordre établi, les consciences pour instruire et, par conséquent, pour émanciper. Des louanges chantées aux divinités grecques à l'engagement et au combat du peuple, en passant par les leçons de l'Église et de l'État et par les revendications, le théâtre a fait du chemin depuis la Grèce antique à nos jours.

Qui n'a pas, dans son enfance, joué spontanément le rôle d'un personnage réel, de fiction imaginée par autrui ou par soi, pour s'amuser, pour imiter, pour épater, et aussi pour être ensemble avec les camarades et se tenir compagnie. Les enfants qui aiment rêver ont sans doute trouvé dans ce jeu de rôle, un moyen pour s'exprimer et pour développer leur imagination, leur compétence créative. C'est également un moyen pour « concrétiser leur rêve », M. Charles Magnin le souligne en montrant l'attrait et l'importance que le jeu de scène a sur les enfants dans toutes les sociétés :

« Les enfants de tous les pays se plaisent dans leurs jeux, à sortir d'eux-mêmes, à imiter les grandes personnes ; à jouer les rôles de père, de général, de roi : ces peintures imparfaites de la société et des passions humaines les intéressent souvent plus vivement que leurs jeux favoris, la courses en plein air et les exercices corporels. » (Magnin 1868 : 9-10)

Cette fascination qu'ont les enfants pour ce « jeu » a pris de l'ampleur dans les sociétés sous forme de « théâtre » - un genre littéraire, un art et un lieu. En effet, Aron stipule que « [le] « Théâtre » désigne d'abord le lieu où des acteurs se tiennent pour jouer (on dit aussi « la scène » ; le mot désigne ensuite le bâtiment ou le site où

se trouve ce lieu ; il désigne enfin les spectacles qui y sont donnés. » (Paul Aron et al. 2002 : 588) Dans la définition qu'ils proposent dans *le dictionnaire littéraire*, Paul Aron et al. évoquent, à raison sans doute, des espaces de scène avant de parler de texte théâtral.

Avec l'avènement de moyens technologiques très avancés comme notamment l'intelligence artificielle, notre société se retrouve face à de multiples événements accélérés (politiques, culturels, artistiques) qui viennent chambouler le mode de vie de chacun et de chacune si bien que ces individus ressentent le besoin de se rattacher à d'autres repères pour se reconnaître et pour pouvoir s'adapter aux nouveautés d'une société dynamique. Pour répondre à ces besoins, la mission revient à l'enseignement par le théâtre qui, par sa capacité de refléter la vie sociale, peut servir d'outils puissant pour sensibiliser, éduquer et transmettre des valeurs essentielles. Ceci en offrant un espace d'expression et de réflexions sur les valeurs contemporaines. Le texte théâtral s'avère être un support pédagogique qui favorise à la fois la lecture, la compréhension et l'expression de l'oral. Par sa dimension interactive, il permet aux apprenants d'acquérir des compétences langagières, tout en favorisant l'empathie et la réflexion critique. Ainsi, avec tous ses apports, il contribue à leur meilleure intégration au sein de la société en les aidant à comprendre et à interpréter les dynamiques sociales et culturelles qui les entourent. Le théâtre est le lieu où tout se joue et tout se voit, où tout se dit et tout s'entend.

Notre article tente d'apporter quelques éléments de réponse à la question suivante : *Comment l'enseignement du texte théâtral (en FLE) peut-il développer les pratiques littéraciques chez les étudiants de 1^{ère} année (Université Batna 2) ?* Notre problématique cherche à répondre à la question de savoir comment l'enseignement du texte théâtral en FLE peut développer les pratiques littéraciques chez les étudiants de première année à l'université de Batna 2 en Algérie. Elle explore l'idée que le texte théâtral, en tant que support pédagogique, peut jouer un rôle clé dans l'acquisition de compétences essentielles en lecture, écriture et expression orale. En offrant un langage vivant, interactif et proche des réalités sociales, le théâtre pourrait favoriser une meilleure assimilation du français chez des apprenants. Le défi est de démontrer comment cette forme littéraire et scénique permet aux étudiants d'améliorer leurs pratiques littéraciques dans le cadre de leurs études universitaires et de leur intégration sociale, tout en tenant compte du contexte spécifique de l'université et des besoins particuliers des étudiants en première année.

Pour ce faire, nous émettons les hypothèses suivantes :

- Par son caractère ludique, le texte théâtral pourrait augmenter la motivation des étudiants à participer activement en classe, ce qui améliorerait leur compétence en lecture, en écriture et en compréhension.
- Le texte théâtral permettrait une meilleure acquisition des compétences linguistiques, culturelles et interculturelles et faciliterait l'intégration des étudiants dans la société francophone, en les rendant plus autonomes dans des situations sociales diverses et variées.

Dans cette recherche, nos objectifs ont été d'abord de développer la compétence lectorale des étudiants en FLE en prenant appui sur leurs acquis, ensuite

d'inciter ces mêmes étudiants à user de leur compétence scripturale en réécrivant à leur manière l'extrait analysé en simple texte narratif ou en (re)produisant un texte théâtral.

Dans cette perspective expérimentale et dans un souci de mobiliser quelques repères pour de futures recherches participatives, nous avons emprunté l'approche qualitative à caractère exploratoire (observation participante) (Guillemet/Baribeau 2006). Ceci, pour une participation active de tout le groupe dans la lecture en tant qu'« activité de construction de sens » (Emery-Bruneau/Florey 2020 : 69-90) et dans la production écrite dans laquelle « [...] l'écriture, quel que soit son objet, est le lieu d'une tension entre les pulsions de la parole vive et le carcan de la « fabrication » scripturale » (Dabène 1999 : 14).

Pour atteindre nos objectifs, il sera question dans un premier temps, d'argumenter et d'illustrer notre choix concernant les approches utilisées lors de notre expérience et, dans un second temps, d'indiquer les avantages offerts par l'enseignement du texte théâtral. Nous entamerons, ensuite, notre expérience c'est-à-dire l'élaboration d'une analyse collective selon une démarche pédagogique. Cette dernière contiendra le choix de notre public, les outils et la méthodologie qui comprend 5 étapes et 2 moments. Tout ce processus en lien avec cette lecture débouchera sur l'activité scripturale. À ce niveau, ce sont en partie les connaissances acquises des apprenants qui seront mobilisées pour écrire un récit ou un texte théâtral. Notre travail s'achèvera par un petit compte rendu des résultats et la conclusion.

1. Approche par compétences et démarche socioconstructiviste

Ayant comme objectif le développement des compétences qui sont susceptibles de rendre les apprenants capables d'évoluer dans un environnement social et culturel dans lequel ils se trouveront, nous allons recourir aux théories d'apprentissage qui semblent les mieux appropriées. Il s'agit de l'approche par compétences et de la démarche socio-constructiviste qui se sont déjà bien intégrées dans l'espace francophone. La théorie socioconstructiviste développée par Vygotsky (1896-1934) va au-delà du conflit cognitif prôné par Piaget dans sa théorie constructiviste. Pour le constructivisme, les apprenants construisent eux-mêmes leur savoir par un processus cognitif, dans la situation de déséquilibre et dans la confrontation entre leurs acquis et leurs nouvelles connaissances, alors que dans le socioconstructivisme, on doit prendre en considération l'aspect culturel et l'aspect social c'est à dire l'interaction (entre apprenants, entre enseignant/apprenants), le travail en équipe, l'échange avec les autres (en dehors de la classe). Tous ces éléments concourent d'une manière autonome à la construction de leurs connaissances et au développement de leurs compétences, et ce, en résolvant par exemple, des situations-problème proposées par l'enseignant. Dans cette perspective, les erreurs sont tolérées et deviennent des points de rebondissement, Vygotsky prévoyant une zone proximale de développement pour pallier l'erreur, c'est-à-dire que l'apprenant sollicite l'aide de l'autre pour être dépanné : une démarche socioconstructiviste alliée à l'approche par compétences.

À titre d'illustration, l'expérience vécue en tant qu'enseignante avec les apprenants de 2^e année secondaire dans un lycée algérien, nous avait permis d'accomplir des activités lectorale et scripturale ayant recours à ces approches. Au cours des activités, les apprenants, en plus des ressources outils-aides, devaient en premier lieu mobiliser toutes les ressources-acquis pour les réinvestir car, comme le souligne Jonnaert (2009 : 15), « Les compétences d'un individu s'appuient nécessairement sur son potentiel [...] ». Ces ressources nécessaires dans leur apprentissage étaient pertinentes ; comme d'ailleurs l'affirme Jonnaert, une compétence est une mise en œuvre qui suppose que la :

« [...] [personne] mobilise efficacement une série de ressources pertinentes pour la situation ; ces ressources peuvent être d'ordre *cognitif* (par exemple des connaissances), d'ordre *affectif* (par exemple, l'inscription de cette situation dans un projet personnel), d'ordre *social* (par exemple l'aide sollicitée de l'enseignant ou d'un condisciple), d'ordre *contextuel* (par exemple l'utilisation d'un ordinateur de la classe ou d'un référentiel tel un dictionnaire ou un fichier) ou autres ; il n'existe *pas de limitation de ces ressources*, elles peuvent être très différentes d'une situation à une autre et d'une personne à une autre ; [...] ». (Jonnaert 2009 : 38)

Pourtant, le socioconstructivisme, allié à l'approche par compétences, donne encore plus d'autonomie et de motivation à l'apprenant. À travers les situations à déchiffrer ou/et à résoudre, l'apprenant construit lui-même non seulement ses connaissances, mais découvre et met en branle ses propres compétences. Les connaissances acquises et renforcées, les compétences déployées et optimisées en classe seront à l'avenir transposées dans la vie sociale et professionnelle, là où il devra, en responsable, faire face à des situations nouvelles.

2. Du texte théâtral aux compétences littéraciques

Les concepts *texte théâtral* et *compétences littéraciques* ont comme trait d'union le concept *enseignement*. C'est l'enseignement qui doit inventer ou créer une relation significative entre les deux concepts. En d'autres termes, enseigner le texte théâtral consiste à inviter les apprenants à en faire une lecture-analyse afin d'acquérir les savoir-être, savoir-faire, savoir-réfléchir en vue de disposer d'une vie humaine digne et épanouie dans la société. Autrement dit, le texte théâtral peut avoir un impact sur les pratiques littéraciques des apprenants. En guise de rappel, l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE) (2000) définit la littératie comme « Aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités ». Par conséquent, le rôle de l'enseignement est d'opérer une transposition du texte théâtral en acquis ou en savoirs de classe qui se transforment en littératie dans la vie sociale.

Dans l'enseignement du français langue étrangère, le texte théâtral a une place importante. Progressivement, on initie les apprenants à tout ce qui concerne la pratique du théâtre. En effet, grâce à l'enseignement du théâtre, l'apprenant se

familiarise avec le lexique du théâtre, avec les costumes et les coiffures, avec la gestuelle et les grimaces, et enfin avec des petites mises en scène de personnages qu'ils jouent devant la classe ou devant un autre public. Avec cette façon ludique, il aborde la langue et la culture françaises. Comme le mentionne Cuq, l'apprenant du FLE bénéficie grâce au théâtre et au texte théâtral des mêmes avantages que l'apprenant de "langue maternelle" ; ces avantages concernent divers apprentissages et les relations interactives « [...] apprentissage et mémorisation d'un texte, travail de l'élocution, expression de sentiments ou d'états par le corps et par le jeu de la relation, expérience de la scène et du public, expérience du groupe et écoute des partenaires » (Cuq 2003 : 237). Dans ce passage, Jean Pierre Cuq montre que le texte théâtral se donne en entier à qui l'aborde, il n'y a donc pas de différence entre un apprenant français et un apprenant francophone, sauf que le petit francophone pourra s'approprier la langue et y découvrir une culture qui peut être étrangère à la sienne « une culture à travers l'étude du théâtre francophone » (Cuq 2003 : 237). C'est d'ailleurs dans cette perspective interculturelle que notre étude de la pièce de théâtre *Les co-épouses* de Fatima Gallaire a été réalisée.

Notre étude, de ce fait, reposera sur une démarche alliant approche par compétences et démarche socio-constructiviste. Nous expliquons ce choix par le fait que l'approche par compétences place les apprenants au centre de l'apprentissage et, en même temps, met en valeur les compétences de chacun d'eux et que le socioconstructivisme, comme le note Legendre, renvoie à « [...] l'idée que c'est principalement [...] dans l'interaction sociale que se construisent les connaissances [...] » (Legendre 2004 : 18). Dans ce sens, Lafortune et Deaudelin (2001 : 24) ajoutent aussi que : « Dans une perspective socioconstructiviste de l'apprentissage, celui-ci (un conflit cognitif) est vu comme un processus social et interpersonnel ». Durant l'expérimentation, le but des activités lectorales et scripturales soutenues par ces approches était de stimuler les apprenants, par le biais de la langue française, à avoir envie de comprendre le message, à découvrir le(s) sens du texte théâtral, et avoir le désir d'écrire. Dans ce qui va suivre, nous allons aborder le processus de l'analyse du texte théâtral et puis la réécriture du texte théâtral. Ces processus ont été réalisés, comme nous l'avons précisé précédemment, avec un groupe de 1^{ère} année de FLE à l'Université de Batna 2. Cette méthodologie nous a permis d'explorer de manière empirique l'impact du texte théâtral sur les compétences littéraires des apprenants.

3. Processus de lecture du texte théâtral

Dans cette section, nous nous sommes livrés à la lecture analytique du texte théâtral, processus assez complexe. Nous avons, de ce fait, mobilisé une population et les moyens pédagogiques suivants :

3.1. Le public

Pour conduire notre projet sur d'étude de l'extrait de la pièce de théâtre de Fatima Gallaire *Les co-épouses* (1993), nous avons invité des apprenants de 1^{ère} année universitaire de FLE à participer à l'expérimentation. La rencontre avec les onze participants s'est faite dans une salle du département de français.

3.2. Outils

Avec notre aptitude d'observateurs-participants, nous avons disposé des instruments suivants : un questionnaire pour accompagner et guider les apprenants dans leur quête du/des sens à travers le texte, un téléphone portable pour des enregistrements, des feuilles blanches pour l'usage des étudiants et du tableau qui nous a été d'une grande aide dans la mesure où il nous a permis de noter toute information utile à garder pour une exploitation ultérieure.

3.3. Le déroulement des séances

Dans des ateliers, nous avons proposé aux étudiants d'analyser le texte théâtral puis, à partir de cette analyse, d'écrire un récit ou un autre texte théâtral. Pour ce faire, nous avons procédé par plusieurs étapes.

La première étape a été consacrée à une imprégnation. Il s'agissait de mettre l'apprenant dans le bain de la thématique du texte et de son lexique (famille, couple, femme, homme), avec des questions concernant la famille idéale souhaitée, la famille algérienne telle que l'apprenant la voit, et la famille du futur. Dans leurs suggestions, les apprenants ont évoqué les parents, la joie, l'amour, la petite famille, changer de modèle (de famille), et changer de traditions.

Après la distribution du texte, en seconde étape, nous nous sommes intéressés au paratexte, c'est à dire à l'observation de l'image du texte, aux hypothèses de sens et aux informations que l'on peut récolter. Tous les renseignements obtenus ont servi à orienter notre lecture. Dans cette section, nous avons incité les apprenants, d'une manière implicite, à avoir le sens de l'observation afin de relever tous les éléments périphériques du texte. Dans le tableau 1 (cf. *Annexe*), nous avons remarqué qu'à partir des signes périphériques relevés de la page, des renseignements ont fusé, à savoir: Acte II scène II : une partie d'un texte; Driss, Taos : un couple (marié ou pas); des points interrogatifs et exclamatifs indiquant des propos violents dans un échange, deux graphies différentes : signe de deux discours, des didascalies : présences de l'auteure qui donne des indications; des répliques courtes : l'échange est vif; co-épouse : Taos est-elle concernée par la polygamie; nom de l'auteure. Une hypothèse a été formulée : il s'agit d'un texte théâtral qui traite d'un conflit conjugal. Cette hypothèse se rapporte à l'idée globale du texte, ce qui représente une piste pour la compréhension du texte. Par ailleurs, la compétence étant selon Legendre « [...] un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources » (Legendre 2009 : 29), savoir observer, savoir formuler des hypothèses et savoir interpréter sont aussi des compétences importantes à exploiter pour apprendre quelque chose en agissant sur le texte.

L'étape 3 correspondait à la lecture silencieuse avec la consigne de vérifier

l'hypothèse émise précédemment. Les étudiants, après le déchiffrement du texte, ont confirmé, en effet, que ce texte est un texte théâtral construit comme un long dialogue constitué de répliques assez violentes entre un couple : Driss et sa femme Taos.

À ce niveau, il nous a semblé utile de donner un résumé de toute la pièce avant de passer à l'analyse proprement-dite du texte (Cf. *Annexe*).

Dans la 4^e étape, notre dessein était d'attirer l'attention des étudiants sur la forme du texte. Il semblait nécessaire de s'assurer que les étudiants connaissaient les caractéristiques du texte théâtral, car cela pourrait influencer sur leur compréhension du texte. Aussi, à partir des travaux de Patrice Pavis, avons-nous pu guider les apprenants. Selon sa théorie, ce texte est exposé sous forme d'un « découpage visible » : scène II et acte II. Il se présente également sous la forme d'un « type de parole » qui est, dans ce cas, le dialogue. Pavis énumère d'autres types de parole comme « [...] le monologue, le soliloque, la tirade, le polylogue avec une forme variée : longue tirade, aparté, échange vif, adresse au public. Le dialogue sera par exemple tour à tour dramatique, philosophique, lyrique. ». (Pavis 2007 chap.1, A.2). Concernant les didascalies ou les indications scéniques, nous avons évoqué leur utilité, avec les questions : *Qu'est-ce qu'une didascalie ? À quoi sert-elle ? Quelles informations nous donne-t-elle ?* Des bribes de réponses ont été articulées, à savoir: le lieu, le temps, les personnes(-ages). À la question : *A qui sont adressés les renseignements dans la didascalie ?* les apprenants ont répondu spontanément : « aux lecteurs », mais il nous avait fallu recourir à un autre questionnaire pour obtenir le terme de *metteur en scène*. Deux autres caractéristiques de la pièce théâtrale reconnues par les apprenants sont notamment :

- la réplique que les apprenants désignent en termes d'échange, et de dialogue. Parvis parle de « [...] stichomythies, c'est-à-dire de répliques brèves entre deux personnages, entrecoupées par des précisions apportées par une voix, celle de l'auteur (didascalies internes) ».

- les marques de l'oralité qui sont la ponctuation, notamment la répétition du point d'interrogation, du point d'exclamation, et la répétition des noms des personnages en début de chaque réplique.

L'étape 5 correspond au texte. Durant cette étape, à défaut d'une analyse linéaire, nous nous sommes contentés de poser oralement une dizaine de questions pour cerner ce qui est essentiel et pour donner un temps de réflexion pour chacune des questions, la réflexion étant également une compétence à développer.

Le Tableau 2 (cf. *Annexe*) fait apparaître les questions d'accompagnement en rapport avec la question de la recherche. Celles-ci ciblent la capacité des apprenants à lire pour comprendre et interpréter les signes textuels. Les réponses (orales), comme nous avons pu le constater, soit n'existaient pas (Q.7 et 8), soit c'étaient des mots ou des phrases incomplètes pour la majorité des cas. Cependant, des réponses à certaines questions, incomplètes certes, étaient compréhensibles (Par exemple, les réponses aux questions 3, 4, 5, 6, 8 qui touchaient aux relations sociales, humaines, ou aux interactions).

Comme nous l'avons souligné, les réponses données étaient des mots ou des phrases incomplètes, mais, si nous regardons de plus près, nous percevons que ce

sont des mots et groupes de mots (qui ressemblent à des phrases), des verbes, des adjectifs, qui convergent cependant tous vers les réponses attendues. Cela démontre que chaque apprenant participe selon ses compétences (et son état émotionnel) au sein du groupe, en interaction. Cela répond au principe des approches par compétences et socioconstructiviste.

À la séance suivante et dans un premier moment, nous avons repris le questionnaire de l'analyse et avons demandé aux participants de noter leurs réponses sur une feuille (nous avons récupéré quelques feuilles). Nous présentons dans le tableau 3 (cf. *Annexe*), les réponses données à l'écrit (sans les fautes d'orthographe et autres). Contrairement aux réponses données à l'oral, les réponses par écrit montrent un effort fourni pour écrire des phrases plus complètes et plus correctes. Cela fait apparaître la capacité à améliorer le niveau de compréhension et d'interprétation du texte à travers l'écrit. Nous rappelons qu'il a été demandé aux participants de relire le texte chez eux, et ce avant de venir.

Dans le second moment, notre objectif était d'amener l'étudiant à récapituler ce qui a été analysé et à synthétiser toutes les informations recueillies. Pour cela, nous avons prévu deux schémas : le schéma actantiel de Greimas pour les personnages et le schéma narratif pour les événements dans leur chronologie.

1. *Le schéma actantiel de Greimas*

Ce schéma que nous avons complété ensemble a servi à identifier les personnages, les actants et leur fonction.

Destinateur : Taos « réveillée » qui se charge elle-même d'être à la quête de l'amour, de l'affection de son mari

Héros : Taos « déterminée » est « [...] au XX^e un héros inverse, qui tire son caractère exceptionnel de sa faiblesse sociale » (Ubersfeld 1996 : 46)

Objet de la quête : amour, affection, son idéal

Destinataire : le couple Idriss/aos

Opposants : mère, traditions, la dure réalité, ignorance, soumission

Ajouvants : l'Aïeule, les deux esclaves, le courage

2. *La scène sur le modèle du schéma narratif*

Comme pour le schéma actantiel de Greimas, le modèle du schéma narratif, qui s'applique au texte théâtral, a aussi son utilité : il organise les situations et les événements selon l'ordre chronologique. Cela aide l'apprenant à voir clair, à suivre l'histoire et à comprendre l'enchaînement des événements comme le souligne Ubersfeld « La tâche première du théâtre, c'est de raconter, l'acte de conter une histoire à un « spectateur » [...] » (Ubersfeld 1996 : 68).

Situation initiale : tout le monde (Taos, l'Aïeule, les deux esclaves) dort, calme, tranquille dans la salle de vie.

Élément perturbateur : Arrivée d'Idriss

Déroulement des faits : Colère et reproche de Driss - Requête de Taos (son désir, son idéal) - Choc et incompréhension de Driss - Insistance de Taos- Résistance et mépris de Driss

Situation finale : Triomphe de Driss et désespoir de Taos

Les compétences mises en mouvement (compétences de réflexion, d'interprétation, de compréhension, de synthèse) et les nouvelles connaissances acquises vont être mobilisées pour être au service de la compétence scripturale. L'apprenant, en effet, est appelé à écrire un texte.

4. Activité scripturale

Pour cette activité, nous avons proposé aux étudiants de choisir un de ces deux sujets et de le traiter selon le schéma narratif (ou fable) et en tenant compte du schéma actantiel de Greimas. Dans cette activité, il s'agissait de réinvestir les connaissances linguistiques et sémantiques acquises durant la lecture analytique. Le temps consacré à cette pratique était d'une heure.

Sujet 1 : Réécrivez (convertissez) le texte théâtral en récit

Sujet 2 : Sur le modèle de ce texte théâtral étudié (répliques, didascalies), rédigez une scène dans laquelle Driss se montre respectueux, doux et compréhensif envers son épouse.

5. Résultats/Discussion

L'étude que nous avons menée nous a permis, d'une part, de voir que le texte théâtral est un support pédagogique qui peut contribuer à développer les compétences des apprenants algériens en 1^{ère} année universitaire. Malgré le temps insuffisant, le travail sur le texte théâtral en classe de FLE est favorable pour développer les compétences lectorales et scripturales après avoir mis en mouvement d'autres compétences telles les compétences de réflexion et d'interprétation. En réalité, le travail d'analyse demande de la réflexion, stimulant l'interprétation et la compréhension. Cela nous fait dire que les réponses obtenues, quelles qu'elles soient, ont été le produit d'une réflexion, d'une interprétation et d'une compréhension. Elles montrent que l'apprenant a compris « quelque chose » du texte et qu'il a saisi « quelque chose » du sens. Nous pensons en effet que les apprenants ont compris que le texte théâtral est un moyen qui véhicule la situation tragique de Taos qui souffre dans sa soumission non consentie et qui se révolte en osant parler d'amour devant son mari égoïste Driss, lui aussi soumis à sa mère autoritariste et aux traditions. L'intérêt donc de cette pièce théâtrale, qui s'inscrit dans la littérature maghrébine d'expression française, réside dans le fait qu'elle aborde une thématique familière aux jeunes apprenants universitaires algériens. Elle reflète, en effet, les conditions de vie sous la pression des vieilles traditions familiales et sociales à une certaine époque en Algérie.

D'autre part et avec notre accompagnement, l'étude nous a permis de voir aussi que l'analyse du texte théâtral s'est déroulée selon une évolution logique et a conduit à la pratique de l'écriture. Durant cette activité, des textes répondant au sujet 1 ont été produits. Pour ce faire, les apprenants ont repris des éléments linguistiques et sémantiques traités dans l'analyse et les ont moyennement réinvestis, ils ont

également respecté le schéma narratif et utilisé le schéma de Greimas. Nous en déduisons que l'étude du texte théâtral permet l'acquisition des compétences linguistiques et sémantiques. Par ailleurs, convertir un genre en un autre genre relève d'une compétence cognitive car l'apprenant doit se concentrer et savoir structurer le nouveau texte qui est le sien.

Concernant les approches que nous avons adoptées, elles ont été utiles car elles ont favorisé d'abord la mise en relief et le développement des compétences des étudiants, chacun participait avec ses propres ressources et capacités, ensuite les apprenants étaient autonomes dans leur apprentissage : aucune forme de réponse ou de production ne leur était imposée. De plus, ils pouvaient interagir, communiquer pour échanger. Enfin, ils avaient accès à la zone proximale de développement de Vigotsky, ils pouvaient effectivement demander l'aide des autres ou utiliser la tablette.

Notre recherche inductive-participative nous a éclairés d'une part, sur les conceptions des apprenants, sur leurs besoins et sur l'état réel de leurs compétences lectorale/scripturale, et d'autre part, elle nous a permis de voir que seule une relation humaine plus développée entre enseignant/apprenants et entre apprenants peut éliminer ou diminuer un certain obstacle émotionnel constaté chez les apprenants.

Conclusion

En guise de conclusion, nous pouvons dire que nous avons concrétisé notre objectif qui était de déployer une stratégie d'enseignement à partir d'un support pédagogique, en l'occurrence le texte théâtral, afin de développer les compétences littéraciques des apprenants universitaires de FLE. Nous dirons également que le texte théâtral est un support indispensable dans l'enseignement car il est efficace pour développer des compétences littéraciques et, en particulier, les compétences lectorale et scripturale. Nous pensons qu'il peut être utilisé pour développer d'autres compétences comme les compétences communicationnelle, interactionnelle, et interculturelle et cela, dans le but de former l'apprenant à la citoyenneté, aux valeurs démocratiques et humaines, de lui faire prendre conscience de l'importance à connaître et à se rapprocher des autres pour un respect mutuel et un vivre-ensemble enrichissant ainsi que de l'intérêt à s'affirmer grâce à ces autres. C'est d'ailleurs pour toutes ces raisons que nous formulons le vœu de reprendre ce travail de recherche pour approfondir l'apport d'un texte au développement des compétences littéraciques.

Bibliographie

1. Aron, P./Saint-Jacques, D./Viala, A. (2002), *Le dictionnaire du littéraire*. Paris : Presses Universitaires de France.
2. Cuq, J.P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français, langue étrangère et secondaire*, Paris : Clé International.
3. Dabène, M. (1991), « Un modèle didactique de la compétence scripturale », in *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°4 :

9-22.

4. Delarue Breton, C./Viriote-Goedel, C. (2018), « Littératies à l'école, littératie à l'université », in *HAL open science Revue algérienne des Sciences B* : 201-213.
5. Emery-Bruneau, J./Florey, S. (2020), « Réalisation d'une recherche sur les compétences lectorales des élèves et les pratiques d'enseignement en lecture : choix, apports, limites et compromis méthodologiques », in *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle* : 69-90.
6. Gagnon, M. (2021), *Les pratiques de l'enseignement de la littératie auprès d'élèves ayant des incapacités intellectuelles en contexte spécialisés*, Québec : Université du Québec A Chicoutimi.
7. Gallaire, F. (1990), *Les co-épouses*, Paris : Éditions des Quatre-Vents.
8. Hubert, M-C. (2021). *Les grandes théories du théâtre*, Malakoff : Armand Colin.
9. Jonnaert, P. (2009), *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*, Paris : De Boeck.
10. Lafortune, L./Deaudelin (2001), *Accompagnement socio-constructiviste Pour s'approprier une réforme en éducation*, Québec : Presse de l'Université du Québec.
11. Legendre, M.F. (2004). « Cognitivism et socioconstructivisme Des fondements théoriques à leur utilisation dans l'élaboration et la mise en œuvre du nouveau programme de formation » (éd.), in *Les réformes curriculaires Regards croisés*, Québec : Presse de l'Université du Québec : 13-45.
12. Léon, P./Parth, B. (2019), *Structure du français moderne, Introduction à l'analyse linguistique*, Éditions Armand Colin.
13. Magnin, M. C. (1868), *Introduction ou études sur les origines du théâtre antique*, Paris : Auguste Eude.
14. OCDE (2000), *OCDE & Statistiques Canada. La littératie à l'ère de l'information : Rapport final de l'Enquête internationale sur la littératie des adultes* OCDE, Paris : Editions de l'OCDE.
15. Pavis, P. (2018), *Dictionnaire de la performance et du théâtre contemporain*, Paris : Armand Colin.
16. Pavis, P. (2007), *Le théâtre contemporain. Analyse des textes, de Sarraute à Vinaver*, Paris : Armand Colin.
17. Ryngaert, J. P. (1996), *Introduction à l'analyse du théâtre*, Paris : Dunod.
18. Ubersfeld, A. (1996), *Les termes clés de l'analyse du théâtre*, Paris : Mémo Seuil.

ANNEXE

Résumé de toute la pièce : *Les co-épouses* est une pièce de théâtre de trois actes qui met en scène une famille traditionnelle. Nahnouha, mère autoritariste, veut remarier son fils Idriss car il n'a pas d'enfants avec sa première épouse Taos ; cette dernière essaye de dissuader son mari d'accepter mais en vain. Avec Mimia, la

seconde femme d'Idriss et co-épouse de Taos, Nahnouha attend des enfants mais mâles. Mimia accouchera de sept filles, elle meurt pendant le septième accouchement. De nouveau, la mère cherche une femme pour Idriss mais cette fois Taos, avec la complicité de l'Aïeule, des petites servantes et de son amie et confidente Séréné, une secrétaire instruite, fera échouer ce projet.

Eléments périphériques	Informations recueillies	Hypothèses de sens
- (Acte II) Scène II -un prénom féminin et un prénom masculin : Taos et Driss -ponctuation : ! : ? -Deux graphies différentes : normale et en italique -Didascalies externes (Thomasseau, 1985, cité par Pavis, chap.1. -des phrases courtes à chaque ligne précédée par « Taos » ou « Idriss » -Co-épouses -auteure	-Découpage du texte en parties -couple (mariés ?) -échange -Deux discours différents -précisions de l'auteure -répliques / dialogue -polygamie : mot expliqué par M car avait fait un travail de recherche -dramaturge algérienne	Le texte est un extrait (scène II (acte II)) d'une pièce de théâtre intitulée <i>Les co-épouses</i> de Fatima Gallaire. Il s'agit d'un couple maghrébin, algérien qui apparemment se dispute vu les points d'exclamation. Taos semble être l'une des épouses.

Tableau 1. Paratexte, interprétation et hypothèse de sens

Pour chaque question posée, nous rapportons les réponses enregistrées et entendues.

QUESTIONS (11 participantes)	RÉPONSES (à l'oral)
Q1-De quelle façon (Comment) commence la scène ?	R1- Drifa Draifa chapeau
Q2-D'après la didascalie, à quel genre de famille avons-nous à faire ?	R2- Famille énervée idéale traditionnelle bourgeoise riche
Q3-De quoi s'agit-il dans cette scène ?	R3- Dialogue entre Idriss et sa femme y a problème ne sont pas d'accord parce que Driss furieux énervé Driss méchant parle violemment ; il y a des règles, Driss furieux : trouve taos dans la pièce à vivre avec les servantes

Q4- Face à Driss brutal et perturbé (comment cela se voit-il ?), comment Taos se montre-t-elle ou comment nous lecteurs la découvrons ?	R4- ...Taos...souffre avec son mari, ...Taos méprisée...parle... Driss : hargneux, choqué
Q5- Que cherche Taos à faire comprendre à son mari ? Que se passe-t-il pour Driss, lorsque Taos lui parle d'amour ?	R5- solution, résoudre problème, Driss égoïste mère compétente, Driss violent,
Q6-Avec Taos il se montre dominant, avec sa mère comment devient-il	R6-...Driss violent il obéit, obéissant, sa mère lui donne force, peut remplacer sa femme
Q7-Comment procède-t-il pour avoir le dernier mot avec Taos ?	R7- //
Q8-Comment se termine la scène ?	R8- Driss sort, taos pleure, taos désespérée, témoins de la scène, Drifa et Draïfa sont du côté de Taos, elles pleurent, la grand-mère lève les bras
Q9 Que peut-on retenir de cette intrigue ?	//
Q10-sur la langue	R10- mots faciles, registre familier, courant

Tableau 2. Pour chaque question posée, nous rapportons les réponses enregistrées (dans le portable) et entendues.

	A	H	I	M	Z
Q1	« Par la didascalie »,	« La scène commence par une didascalie qui nous montre le lieu, le temps, les personnages... »	« La nuit Driss rentre et trouve sa femme avec les deux servantes et l'ancêtre alors il est surpris »	« La scène commence par la didascalie (le lieu-Les personnages). Le métier à tisser »	« La scène qui commence par la didascalie On donne le lieu qui se déroule les événements de la scène dans une maison et le temps et les personnages de cette scène comme le mari Driss et sa femme Taos et l'Ancêtre Drifa, Draïfa. »
Q2	« - est une famille traditionnelle »	H : « Elle est une famille traditionnelle riche. »	« Une famille traditionnelle. »	« Le genre de la famille est un traditionnel genre »	« D'après la didascalie la famille c'est une famille traditionnelle »

Q3	« C'est un problème entre les deux mariés, parce que Taos il n'y a pas d'enfants et Idriss on va marier avec une autre femme. »	« Dans cette scène il s'agit d'un conflit (problème) entre Driss et Taos sur le sujet de remariage de Driss. »	« C'est une scène de ménage. »	« La scène s'agit-il de problème de mariage deuxième femme. »	« La scène s'agit-il de conflit entre les mariés Driss et Taos sur le sujet de dormir seule et pas d'enfants.»
Q4	« Taos est une femme soumise et rabaissée. »	« Face à Driss on trouve découvre Taos effrayée, calme, faible, épuisée et fatiguée. »	« elle est soumise, et elle a peur de lui. »	« Ne pas avoir d'enfants.»	« Nous découvrons Taos : c'est une femme au début ne parle pas parce que c'est une effrayée, calme et faible et épuisée et fatiguée. Mais après elle soumise, réclamer et révolte. »
Q5	« Elle cherche de l'amour et l'idéal. »	« Elle cherche à faire comprendre à son mari qu'elle cherche l'idéal et qu'elle ne veut pas qu'il épouse une autre femme. » Lorsque Taos parlait, Driss n'était pas du tout affecté par ses propos, mais il restait dur avec elle. »	« elle cherche à lui comprendre ses sentiments, son amour. Mais Driss lui n'arrive pas à comprendre ce qu'elle veut lui transmettre, alors il est désorienté »	« Elle a refusé deuxième mariage »	« Elle cherche sur trouve une solution pour comprendre à son mari Driss parce que l'amour de femme peut être son mari »
Q6	« -Avec sa mère est obéissant comme le petit garçon. »	« Avec Taos, Driss est dominant, mais avec sa mère il est soumis et obéissant. »	« Driss est très soumis et obéissant avec sa mère »	« Driss avec Taos est dominant, avec sa mère est soumis »	« Il était soumis à sa mère il y avait à dire et à faire. »
Q7	//	« Driss procède la tradition et la représentation de la famille (de sa mère) pour avoir le dernier mot avec Taos. »	« pour avoir le dernier mot sur sa femme Driss évoque la tradition et sa mère »	//	« il dit à sa femme tu n'es rien et parle avec cruauté et impolitesse »
Q8	« est termine par la didascalie »	« La scène termine par une didascalie descriptive, décrit l'état de Taos qui pleure, et l'état des deux servantes qui pleurent avec elle. »	« la scène se termine par le triomphe de Driss et l'effondrement de Taos et la tristesse générale »	« La scène termine par la didascalie»	« La scène qui se termine par pleure son mari, et elle perdre espoir. »

Q9	//	« On peut retenir de cette histoire que l'ingérence de la mère et les traditions entre un homme et sa femme provoquent des problèmes et des conflits majeurs »	« on remarque que la personnalité de Driss et Taos sont comme le jour et la nuit »	//	« Même si une femme n'a pas d'enfants son mari ne la laisse pas souffrir seule, au contraire ils attendent parce qu'il y a de l'espoir »
----	----	--	--	----	--

Tableau 3 : Réponses des étudiants au questionnaire (porté dans le tableau 1)