

**ENSEIGNER ET METTRE EN SCÈNE LA LITTÉRATURE
FRANCOPHONE DANS LES UNIVERSITÉS JORDANIENNES :
LE COLLIER D'HÉLÈNE DE CAROLE FRÉCHETTE¹**

Abstract: For the research group "French for Foreigners in Jordan's Universities", I developed a lesson about a contemporary Drama Helen's Necklace (2001) by Carole Fréchette. I will explain this pedagogical experience in three parts. The first axis will underline the particular context of Francophonie in Jordan, the Second will summarize my work on Stage with the Students from two Universities and the Last will propose few didactic tracks.

Keywords: French for foreigners, Drama with Students, Fréchette, Jordan.

Dans le cadre du groupe de recherches intitulé *Éléments pour une didactique du FLE en Jordanie*, j'ai élaboré un cours de littérature francophone en lien étroit avec un atelier de théâtre co-animé avec un collègue jordanien un autour de l'œuvre dramatique de Carole Fréchette, *Le Collier d'Hélène*, publiée 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 du moment clef qu'a été l'exploitation du texte théâtral. Le premier axe retracera le contexte de francophonie particulier dans lequel a été proposée l'étude de cette auteure québécoise contemporaine ; le second, méthodologique, résumera l'approche scénologique suivie avec les étudiants, lecteurs et décrypteurs de la pièce, et le dernier fera au carrefour des apprentissages linguistiques et culturels un bilan didactique.

Lire

De tradition anglophone, le Royaume Hachémite de Jordanie a ces dernières décennies largement ouvert les portes de ses universités, privées et publiques, à l'apprentissage des langues étrangères, français en tête. Comme prémisses à l'inauguration d'une première école doctorale d'études francophones régionale, un Master de traduction vient de voir le jour à l'Université de Jordanie. Les étudiants engagés dans la préparation d'un *Bachelor of Arts* pourront dès lors poursuivre leur cursus de spécialisation en langue et culture. Dans cette attente, si les cours proposés aujourd'hui sont des plus variés (phonétique et grammaire, français des affaires ou du tourisme, linguistique et civilisation, pratique de l'oral et de l'écrit, histoire de la langue française et autres débats...), il en est un, obligatoire, qui demeure le creux-cœur des apprenants de nos deux universités² : le cours de littérature.

¹ Isabelle Bernard, Université de Jordanie, Jordanie, waelr@hotmail.fr.

² Notons que l'organisation diffère quelque peu entre nos deux institutions : à l'Université al-Albayt, la littérature est proposée sous la forme de deux cours d'initiation : schématiquement, l'un est axé sur la culture générale (il s'intitule « Introduction à la littérature ») et l'autre, intitulé « Analyse de textes littéraires », sur la méthodologie. A l'Université de Jordanie, quatre cours sont proposés : à la suite du cours « Analyse du texte littéraire », les étudiants suivent un parcours d'histoire littéraire proposée par période ou siècle. Le niveau 1 correspond au moyen-âge et XVI^e-XVII^e siècles, le 2 aux XVIII^e et XIX^e siècles. et le 3 aux XX^e-XXI^e siècles. Dans les deux structures, ces cours sont accessibles aux étudiants de 3^e et 4^e années.

Démesurément ambitieux, il a pour objectif de faire découvrir les trésors, innombrables et infinis, des Belles-Lettres françaises à des classes de débutants (seuls 10% des inscrits à l'Université de Jordanie possède un bagage francophone; à l'Université Al-Albayt, ce pourcentage frise le zéro) atteignant, en validant leur *BA*, un niveau A2-B1 du CECR. Pour fournir un paramètre de référence, nous pouvons rappeler que « Les échelles du CECR proposent une approche graduée de l'apprentissage de la littérature. Cet apprentissage ne commence qu'au niveau B2 et se limite, à ce niveau, à la lecture : "Je peux comprendre un texte littéraire contemporain en prose"» (Robert, 2002 : 123). Bien qu'il soit défini comme le lieu emblématique de l'interculturel, ce cours n'a bien longtemps provoqué chez nos étudiants que des mouvements de répulsion et de profond découragement, l'insécurité linguistique qu'il entretient achevant de les pénaliser définitivement en termes de notes. De « désespérant » à « inutile » en passant par « inadapté », les apprenants n'ont jamais manqué de mots pour qualifier cet enseignement. « Les cours de littérature ne sont pas très appréciés par nos étudiants » (Fritz-Ababneh, 2006 : 122), explicite-t-on avec euphémisme. Depuis 2006, nous avons donc entrepris de contrecarrer cette réputation bien ancrée et ce ressenti manifestement négatif en contextualisant notre enseignement. Au-delà de quelques réactions épidermiques et d'aversion qui perdurent, nous avons abouti à une somme de résultats encourageants.

Notre première décision a ainsi été d'ouvrir à la francophonie des programmes franco-français. Sur le marché jordanien, ce qui est requis en termes d'emplois et de postes se mesure moins en termes de savoirs érudits que de savoir-faire, de culture que de technique. Autrement dit, les diplômés que nous formons doivent être en mesure d'assurer une médiation linguistique et/ou culturelle de qualité en langue française : enseignants, traducteurs ou guides, mais aussi assistants dans des entreprises, ils auront besoin de s'exprimer tant à l'oral qu'à l'écrit et d'être aussi actifs que réactifs. Le dessein semble si simple à énoncer qu'on l'oublie et l'enfouit sous la somme d'érudition à transmettre suivant le programme institutionnel. La perspective didactique nouvellement engagée privilégie, quant à elle, le concept d'interculturalité : à travers le matériau authentique qu'est la littérature, l'on favorise l'acquisition de données culturelles, sociales, psychologiques qui prévalent dans l'utilisation de la langue en contexte.

Concrètement, notre cours s'est organisé selon une progression définie à l'avance avec les étudiants : il s'agissait pour eux de lire le texte de Fréchette dans un délai de deux mois¹ afin d'être capable de le présenter, de portraiturer les personnages, d'en discuter les thématiques et finalement d'émettre un avis personnel de lecteur. La compréhension demeure le premier objectif. En terme d'exploitabilité en classe de FLE en Jordanie, l'œuvre ne pose aucune difficulté : la langue est simple et d'un niveau standard, et les quelques phrases entrecoupées de mots arabes forment une invite à l'interculturel. Les longs monologues de l'héroïne se fondent aux dialogues dans cette pièce en un acte dont le rythme est assuré par la rencontre de l'héroïne occidentale (on l'imagine québécoise, à l'instar de Fréchette) au cœur de Beyrouth détruit avec des victimes, Libanais et Palestiniens. Nos apprenants sont trop rarement confrontés à des textes littéraires de cette qualité qui abordent des thèmes, en l'occurrence celui du trauma, qui les touchent aussi profondément et aussi intimement. Il faut ici noter que 70% des Jordaniens sont d'origine palestinienne, que beaucoup de familles sont binationales et que l'une ou l'autre des trois

¹ En vue du surtitrage, l'œuvre de Fréchette a été traduite en arabe par notre collègue Waël Rabadi et publiée dans la Revue de Sciences humaines de l'Université Al-Albayt, *Al-Bayan*, (n°3, vol. 5, mars 2011).

dernières générations a été frappée de plein fouet par le conflit israélo-arabe, dont la guerre au Liban, en filigrane dans la diégèse, constitue un épisode.

Du reste, il a été prépondérant pour éviter les dérapages (toujours possibles en raison de la gravité du contexte israélo-palestinien) de rappeler longuement le processus d'écriture de Fréchette et de le contextualiser. L'œuvre est, en effet, née au Liban en 2000 lors d'un séjour d'écriture intitulé « *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). En classe, dans un groupe culturellement homogène, elle a été accueillie d'abord avec un rien de méfiance, quelques moues d'étonnement mais ensuite beaucoup d'intérêt, et fut donc des plus utiles et motivantes. Utile, car elle a permis aux apprenants d'appréhender un regard totalement extérieur sur un problème politique qui les déchire : Hélène, l'étrangère, méconnaît ce conflit avec lequel les étudiants vivent depuis leur naissance ! Logiquement, il a été quelque peu difficile à certains d'accepter l'incompréhension de cette femme venue dont ne sait où, son peu de lien avec la région et finalement son utopie qui consiste à donner à l'humanisme la première place dans la résolution du trauma. Même fort et engagé, le cri « On ne peut plus vivre comme ça » leur semblait insuffisant et dérisoire. Peu à peu, ils se sont néanmoins ouverts au point de vue de Fréchette et l'ont accepté comme tel. Le sujet le plus polémique a été 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 de celles de Sarah, la mère éplorée qui a perdu son fils il y a bien des années mais qui, tous les lundis, parcourt encore les ruelles du quartier à sa recherche, hurlant son prénom. La mise à égalité du deuil de l'enfant et de la perte du collier, toute symbolique, était inacceptable pour nos apprenants, telle qu'elle s'explique ici : « Hélène : – [...] mais moi, j'imagine : 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). Motivante, car l'approche de l'œuvre a provoqué dans le groupe de lecteurs un fort désir de s'exprimer. La production orale, même si elle demeure une communication avec des erreurs a d'emblée été vivante et polémique, enjouée : induite vers le commentaire du texte, elle a fréquemment dévié vers le témoignage personnel, chacun partageant son histoire familiale au détour d'une anecdote. En cela, la pièce a favorisé la mise en récit de soi.

La narrativité se présente comme un espace privilégié de rencontre et d'écoute réciproque, de fragments de vie, dans lesquels se reconnaît, se reflète, découvre analogie et pluralité de sensibilités et de comportements ; surtout, elle implique, par sa propre nature, une attitude historique, transformatrice, donc opposée à toute rigidité (Carlo, 1998 : 90).

L'objectif du cours de littérature en LV2 se doit de privilégier cette orientation qui est de regarder, de lier ou de confronter son expérience à celle des auteurs.

Lieu de croisement des langues et des cultures, l'espace littéraire est également un espace de plaisir et de liberté qui invite à l'épanchement de l'affectivité, de la sensibilité, et au déploiement de l'imaginaire. L'apprenant [...] peut engager toute sa personnalité et son vécu dans la construction du sens, à condition qu'il soit guidé et qu'on lui donne les moyens d'établir une connivence avec l'objet texte et de se construire dans la culture dont il apprend la langue étrangère (Cuq et Gruca, 2005 : 427).

Les axes thématiques sont pluriels : l'œuvre évoque le quant-à-soi d'une occidentale égarée à Beyrouth, sa quête de baume et de reconnaissance, peut-être même d'amour ; elle revisite le thème de la perte et du deuil ; elle décrit la mégapole urbaine et ses dédales ; elle interroge foncièrement l'acte de communiquer car c'est de cela dont il s'agit aussi, de

communication et de partage, les personnages n'étant pas tous ni bilingues ni prolixes, à l'instar de Nabil le mutique chauffeur de taxi. Le degré de participation des étudiants aux débats qui ont suivi les séances de décryptage du texte (lectures d'extraits, analyses des personnages, rappel des thèmes principaux, résumé...) l'a bien montré : chacun avait envie de commenter cette vision étrangère et extérieure d'un sujet intime et connu. Les procédures méthodologiques retenues ont été sélectionnées afin de donner des outils d'analyse favorisant l'autonomie de chacun. Elles ont consisté en questions ouvertes et activités de repérage et d'élucidation. Au terme de cette étape, l'intérêt des étudiants quant à la pièce était évident. La notion d'interculturalité qui demeurait jusqu'alors assez floue s'est révélée à eux avec une limpidité étonnante; elle leur a fait comprendre un peu plus concrètement que l'Autre quel qu'il soit peut ne pas savoir, ne pas comprendre une situation, un problème, une vie, un passé, une culture et qu'il peut néanmoins être digne de respect ; que chacun possède ainsi sa propre identité et son système de valeurs et de références.

L'homme : - [...] et quand je vois les gens comme vous qui marchent dans la rue, à l'extérieur, qui se foutent complètement de mon désespoir...

Hélène : - On s'en fout pas. Mais on se rend pas compte et on se dit qu'on ne peut rien faire de toute façon. Qu'est-ce qu'on peut faire? (Fréchette, 2001 : 35).

Nos étudiants ont saisi qu'ils s'étaient engagés dans un cursus d'apprentissage qui par essence nécessitait accueil, écoute et ouverture, des qualités que Fréchette fait habilement découvrir !

Connaître les autres et les accepter pour ce qu'ils sont, dans un mouvement réciproque d'ouverture et de disponibilité, tout en gardant notre appartenance et nos racines culturelles [...] Il s'agit en effet d'un paradoxe en fonction duquel chacun de nous a besoin de sauvegarder sa propre identité culturelle et en même temps doit être prêt à se faire transformer graduellement par la rencontre et la fréquentation des autres (Carlo, 1998 : 119).

À dessein de limiter le développement de l'anxiété engendrée par la trop fréquente occultation pure et simple des compétences multilingues, précisément arabo-anglophones, des apprenants dans les programmes académiques, nous avons symétriquement orienté notre didactique de la littérature vers le théâtre, convaincus de l'impact positif que pouvait avoir la pratique théâtrale sur l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Nous avons donc conçu un atelier d'art dramatique consacré à la mise en espace et à la représentation du *Collier d'Hélène*.

Mettre en scène

Cours et atelier fonctionnent ensemble, mais tous les étudiants de littérature n'ont pas participé au projet théâtral pour des raisons diverses, logistiques et pratiques : l'atelier ne peut accueillir les deux groupes de 30 étudiants formant l'effectif total des inscrits, il n'est pas crédité dans le cursus et a lieu en dehors des heures de cours.

D'emblée, il faut avouer que la scène a totalement désinhibé les apprenants alors même que, pour la plupart, ils se trouvaient en situation d'insécurité linguistique¹; elle a

¹ À toutes fins utiles, citons notre article évoquant l'apport du théâtre en FLE dans la gestion de l'anxiété de l'apprenant jordanien : « Pratique théâtrale et insécurité linguistique. Un exemple d'enseignement du FLE en Jordanie », *Synergies Algérie*, n°10, 2010, p. 225-231.

accéléré chez eux le processus de perfectionnement de leur expression. Tous furent solidaires dès les premières séances à la table. Certes, le cours avec ses explorations du cadre et des personnages s'est révélé d'un réel secours lorsqu'il s'est agi pour la troupe de volontaires de jouer le texte : au moment du passage à la scène, les six étudiants comédiens ont puisé dans les éléments de caractérisation des héros pour leur interprétation : nous avons insisté sur des « modes de lecture qui permettent non seulement d'éclairer une pratique textuelle fort particulière, mais de montrer [...] les liens qui unissent cette pratique textuelle et une autre, qui est celle de la représentation » (Ubersfeld, 1996 : 11) . La « pulsion communicative » (Pierra, 2010 : 66) née au sein des discussions de classe a indéniablement contribué à la réussite du projet artistique singulier que représentait cet atelier. Le groupe d'apprenants s'est affectivement et corporellement investi dans la création. Née de la compréhension de l'œuvre et de sa pleine adhésion, la volonté de spectacularisation de la pièce de Fréchette fut immense et joua un rôle moteur. Un tel enthousiasme contribua bien évidemment à la mémorisation des répliques et facilita le travail sur l'expression gestuelle et corporelle. Il renforça la solidité des liens entre les acteurs partenaires et nous-mêmes, metteurs en scène amateurs. L'essentiel fut d'appréhender la pièce dans sa variété de possibles que constituent les mises en scènes envisageables¹ et de sélectionner une démarche dramaturgique afin de la voir appliquée.

Cette activité nous a menés à créer un univers francophone grâce auquel et dans lequel l'étudiant découvrait autrement une culture, précisément à travers des actes et des paroles saisis dans un contexte non captif et non magistral. Mis en confiance pour s'exprimer dans la langue non maternelle, la troupe a vraiment progressé dans son acquisition, tant hors scène que sur scène car le français ne fut jamais ici instrumentalisé. Pour les apprenants, non seulement il s'agissait de mémoriser un long texte francophone mais aussi de s'approprier toute une série de mécanismes et d'automatismes typiques de la communication orale. Grâce aux éléments non-verbaux, kinésiques et proxémiques, les activités d'expression particulières sur l'élocution, la diction et la prononciation, sur la gestuelle, ont aidé chacun à se perfectionner. L'ensemble des séances de travail a amplement contribué à renforcer la confiance en soi des membres du groupe.

Qu'apprend-on en faisant du théâtre de texte lorsqu'on est étudiant de FLE ? Une des réponses pourrait être : on apprend à devenir créateur de son corps (re)trouvé tout en parlant par des mots qu'on essaie de rejoindre, les mots d'un auteur qui fait vivre une rencontre poétique et à qui l'on va donner sa matière d'expression, matière de corps et de voix qui, peu à peu, trouvera sa liberté en rapport aux mots et aux sons de la langue étrangère, mots ressentis, mots transmis (Pierra, 2010 : 126).

Il a également été fondamental 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, en phase d'apprentissage, doivent tant bien que mal réussir à s'agréger à un nouveau groupe culturel, il est important que l'auteure ait fait, comme eux le font au quotidien dans la classe de français, l'expérience de l'altérité. L'écrivaine narre de façon impersonnelle mais très sensible à travers son personnage comment les rencontres peuvent changer la vision du monde, de soi et de ses souffrances. Hélène, en effet, raconte son périple aussi émouvant qu'éperdu dans la ville de Beyrouth

¹ Le théoricien le rappelle en ces termes : « La notion de *choix dramaturgiques* rend donc aujourd'hui mieux compte des tendances actuelles que celle d'une dramaturgie considérée comme ensemble global et structuré de principes esthétique-idéologiques homogènes » (Pavis, 2009, 107).

qu'elle ne connaît pas, elle la femme du nord qui a égaré un collier de perles qui la rendait si belle à ses propres yeux! *Le Collier d'Hélène* anime donc une héroïne francophone entourée de Libanais, ce qui permet aux comédiens de réutiliser des acquis langagiers, sans craindre les interférences puisque les personnages eux-mêmes passent du français à l'arabe. Leur langue maternelle garde une fonction communicative et surtout identitaire, sociale et différentielle puisqu'elle est celle des victimes de la guerre que l'héroïne apprend à découvrir et à respecter. Ce bilinguisme est très apprécié des apprenants : la méthode émotive qui repose sur le passage au symbolique tisse des liens plus étroits avec la langue étrangère et les sécurise grandement.

D'autre part, une thématique forte est toujours à privilégier dans la sélection d'un spectacle théâtral étudiant. En l'occurrence, la quête d'Hélène lui permet de se dévoiler au miroir des autres protagonistes : un entrepreneur reconstruisant, sisyphéen, une ville toujours démolie; un réfugié palestinien qui, malgré son impuissance, se révolte contre son existence dans la promiscuité d'un camp; une mère qui a perdu son fils dans une embuscade et qui, désespérée, le cherche depuis dans les ruelles de la ville; un jeune voleur qui dans le chaos économique s'adonne à un petit trafic d'antiquités... Il fut aisé aux Jordaniens de s'investir dans de ces figures, la proximité géographique avec le Liban (et avec la Palestine) et ses plaies à vifs, ses guerres civiles, ses destructions et ses traumatismes aidant. Le texte dramatique créa d'emblée des conditions psychologiques et situationnelles d'identification propices aux apprenants. La figure de l'étrangère avec ses problèmes de compréhension et de communication a profondément touché les apprentis comédiens, eux-mêmes confrontés à ce sentiment d'insécurité né d'une révélation des autres (en l'occurrence, les Français qu'ils découvrent au travers de leur langue mais surtout de leur culture sans commune mesure avec la leur) tels des êtres irrémédiablement différents d'eux. Sous la plume de Fréchette, ils ont néanmoins perçu les failles du personnage : occidentale, Hélène n'en est pas pour autant toute puissance. Femme à l'amour perdu, elle a reporté une part de son estime d'elle-même sur un petit collier de plastique sans valeur. En la plaçant parfois dans une position régressive, l'objet transitionnel l'humanise.

Hélène : – Moi quand j'ai acheté mon collier, je l'ai porté tout de suite et je me suis sentie forte tout à coup [...]

Hélène : – Ce collier-là, c'est vous, Madame. Tout à fait vous [...] je me sentais légère et fervente, un nuage de beauté autour du cou. Maintenant je l'ai perdu [...] Et je pourrais pleurer pendant des heures, des jours, des années. Comme si j'avais perdu tous les hommes qui m'ont souri, et tous les après-midis joyeux où je me sentais à ma place sur cette terre, et toutes les certitudes; une pour chaque perle, que le monde ira mieux, et qu'on a mille ans devant soi pour aimer (Fréchette, 2001 : 23, 41).

Les étudiants se sont immédiatement servis de cette tension émotive dans leur jeu d'acteurs. Et puis, il ne faut nullement négliger les élans d'espoir qui transfigurent l'œuvre, lui confèrent sa véritable dimension 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. Mais il vous reste votre cou et vos mains, une pour tenir ma petite pierre, l'autre pour... je ne sais pas...

Hélène : – Mais, Nabil, vous...

Nabil : – Il vous reste vos yeux, vos bras, votre bouche pour manger, parler, crier, embrasser un homme comme moi sur la joue...

Hélène : – Nabil, vous...

Nabil : – Il vous reste beaucoup de choses (Fréchette, 2001 : 43).

Face à la richesse émotionnelle du texte, nous avons décidé en accord avec les étudiants d'opter pour une scénologie allégée et simple : les étudiants ont donc revêtu des vêtements sans signe distinctif ou ostentatoire, ceux du quotidien actuel de la capitale libanaise. L'ouvrier portait un bleu de travail et un casque; l'Homme avait revêtu un costume de ville sombre et sans apprêt et portait à la main une serviette; Sarah était en tenue d'intérieur simple et sobre (jupe et chemisier sombres), un voile lui cachait les cheveux ; Nabil et le rôdeur portaient chacun un jean's et une chemise ; Hélène la congressiste était, pour sa part, vêtue d'une confortable saharienne en lin. De même, toutes les options de mise en scène¹ ont été discutées lors des ateliers préparatoires : pendant les représentations en public, la scène est donc restée vide de tout décor, notamment lors des monologues dans le taxi et des entrevues avec l'ouvrier, le réfugié et le rôdeur. La rencontre avec Sarah et la scène finale avec Nabil dans les ruines ont requis de véritables éléments de décors : au centre de la scène, quelques parpaings ont été disposés pour signifier les ruines du quartier. En pleurs, Sarah alors agenouillée laissait filer entre ses doigts du sable fin éparpillé autour des blocs de ciment. Les jeux de lumière furent entièrement confiés aux techniciens du théâtre universitaire qui ont aussi assuré le réglage et la diffusion des morceaux de musique sélectionnés par les apprenants pour la bande-sonore. Ils se sont inspirés de la radio jordanienne qui, à l'instar des ondes de tout le Moyen-Orient, diffuse les airs célèbres de la libanaise Fairouz le matin et ceux de l'égyptienne Oum Kalthoum l'après-midi !

Ce spectacle arrivé à son terme dans les meilleures conditions a essentiellement permis aux apprenants de se construire une image gratifiante d'eux-mêmes en tant que locuteurs francophones et de partager un moment d'émotion avec le public parmi lequel se trouvaient camarades de classe, amis et parents¹.

Bilan didactique

Dans le cas précis du *Collier d'Hélène*, l'atelier a été articulé à un cours de littérature contemporaine. Nous rappelions ci-avant qu'en amont de la représentation théâtrale, nous avons effectivement consacré un semestre à l'analyse de l'œuvre, à la mise en présence des éléments propédeutiques nécessaires à l'exploitation textuelle et à des discussions thématiques élargies. Notre dessein était de rapprocher des appréhensions discordantes du littéraire : les pratiques d'écriture associées aux enseignements universitaires sont traditionnellement sanctionnées par des examens académiques d'ordre critique typiquement français tels que question de cours, explication linéaire et commentaire composé. Or, dans le système éducatif jordanien, ce type d'exploration est inexistant. Il nous fallait donc tenir compte de cet élément socioculturel afin d'adapter l'apprentissage comme l'évaluation au développement de la compétence en écriture. L'activité et la réactivité des étudiants nous ont très tôt prouvé que la réception de l'œuvre a été d'une qualité peu fréquente; c'est la raison pour laquelle nous affirmons que ce texte s'avère tout à fait pertinent à étudier dans le cadre d'un apprentissage de la littérature francophone en Jordanie.

¹ 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 : le metteur en scène, Nabil El Azan, a fait de Jérusalem-Est la ville où l'héroïne accomplit son parcours initiatique, et il a nourri la pièce de son propre vécu palestinien comme l'auteure l'avait alimentée de ses rencontres beyrouthines.

L'examen final écrit a confirmé que le théâtre fréchettien avait libéré la parole de nos étudiants, qu'il avait su susciter leur désir de dire. Comme la production orale, la production écrite visait à perfectionner les compétences expressives et discursives :

- Un texte lacunaire

Le texte à analyser est qui s'intitule.....

Il a été écrit par et publié en

- Trois questions à choix multiple

Qui est Hélène ?

une touriste : elle voyage pour son plaisir

une congressiste : elle voyage pour son travail et participe à un congrès

une terroriste : elle voyage pour faire de la politique par des actions violentes

Que cherche Hélène ?

son collier de perles en bois peint qu'elle trouve magnifique et évanescent

la vérité sur elle-même, les autres et le sens de la vie

la trace de sa grand-mère qui a habité la ville il y a longtemps

À quelle célèbre héroïne prénommée Hélène, Carole Fréchette fait-elle allusion dans sa pièce ?

à Hélène, la fille de Zeus, héroïne de la mythologie grecque

à Hélène, l'impératrice romaine

à Hélène, la sainte italienne de la Renaissance

- Un relevé

Où se passe l'action ? Justifiez votre réponse en citant des éléments de texte.

- Un exercice de réécriture à visée grammaticale

Reportez-vous à la page 39 du texte et relisez le dialogue entre Hélène et le rôdeur. Réécrivez les répliques du rôdeur en français correct de « Madame ? » à « Pas cher ».

- Deux questions d'expression écrite

Reportez-vous à la page 24 du texte original. Expliquez ce que vient de comprendre Hélène lorsqu'elle déclare à la Femme : « *Je suis désolée. Je n'avais pas compris* ».

À la page 34 du texte original, l'Homme dit : « *Je vis emmuré dans un camp depuis que je suis né* ». À votre avis, qui est cet homme ? Où vit-il ?

- Une question de réflexion

La souffrance d'Hélène qui a perdu son collier vous paraît-elle aussi importante que la souffrance des autres personnages ? Essayez d'expliquer pourquoi en quelques phrases.

Complémentaires de toutes ces activités didactiques, les exercices proposés dans l'atelier de théâtralisation s'appuyaient pour une large part sur l'esthétique de Gisèle Pierra. Son journal de bord (Pierra, 2010 : 75-106) contient une foule de propositions, tels les séances de relaxation, les exercices d'échauffements corporels, les mimes, les improvisations..., utiles en contexte jordanien afin de canaliser créativement les affects, d'acquérir plus d'assurance en langue étrangère, dépasser ses propres blocages corporels et psychologiques et les inhibitions face au groupe et surtout de pratiquer le français. 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, le dessein de l'atelier qui

repose sur un ensemble corseté d'activités progressives était d'obtenir chez les comédiens ce passage des compétences linguistiques proprement livresques à des savoirs opératoires, utiles et opérants.

De surcroît, notre approche scénographique sobre et réduite a été l'une des tendances fortes de notre projet qui se définissait moins comme un projet artistique abouti, en dépit de son accueil chaleureux et de certaines réussites proprement théâtrales, que pédagogiquement. À ce propos, il faut signaler que les représentations ont toutes été conçues avec un surtitrage en arabe dialectal jordanien. La traduction dirigée par le co-animateur de l'atelier, spécialiste de traduction littéraire, a été relue avec soin par les étudiants, qui ont pu proposer certaines modifications et, du même coup, s'interroger concrètement sur des pratiques traductrices, sur l'intérêt du surtitrage... Il fut important de tirer avantage du contexte hétéroglotte jordanien afin de conjuguer la fidélité ou proximité avec le texte original et l'efficacité scénique. Lors de son passage en langue arabe, l'œuvre a gardé sa modernité et son jeu sur les registres familier et standard. Le fait pour des comédiens de se sentir enfin agglomérés aux locuteurs francophones a encore activé leur motivation quant à l'apprentissage du français : face à un public totalement arabophone (hormis les enseignants du Département de français) composé de leurs proches, ils se sont quasiment approprié une nouvelle identité. Pleinement rendue, la sobriété stylistique de l'auteure a séduit ces apprenants qui, tout à la joie de partager et au plaisir de jouer, ont parfois atteint à l'authentique. Et ce plaisir de jouer en langue étrangère a indéniablement 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 la capacité de devenir une composante de motivation autant intrinsèque qu'extrinsèque.

Pour conclure, disons que la création parallèle d'un atelier de théâtre en FLE a été pour notre enseignement de la littérature un véritable révélateur et *Le Collier d'Hélène* un catalyseur d'énergie et de désir irradiant les rangs des apprenants. Une expérience multidimensionnelle pleinement réussie. À réitérer !

Bibliographie

- Brillant-Annequin A. ; Bernanoce, M., 2009, *Enseigner le théâtre contemporain*. Grenoble : Scéren-CRDP
- Carlo, M. de, 1998, *L'interculturel*, Paris, CLE International
- Cuq, J.-P. ; 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
- Fritz-Ababneh, D., 2006, « Enseigner la littérature française dans un pays arabe », *L'interculturel et l'enseignement du FLE*, Mafray : Presses de l'Université Al-Albayt
- Grosjean, B., 2009, *Dramaturgies de l'atelier-théâtre*, Carnières-Morlanwelz, Lansman, coll. « Promotion théâtre »
- Parisse, L., 2011, « Dramaturgies contemporaines de la parole. Perspectives pour le français contemporain », *Synergie France*, n°8, p.115-124
- Pavis, P., 2009, *Dictionnaire du théâtre*, Paris, Armand Colin
- Pierra, G., 2010, *Une esthétique théâtrale en langue étrangère*, Paris, L'Harmattan
- Robert, J.-P., 2002, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Paris, Ophrys
- Ubersfeld, A., 1996, *Lire le théâtre I*, Paris, Belin.