

Tatjana Šotra-Katunarić
Faculté de philologie, Université de Belgrade

UN ESPACE VERBAL DE THÉÂTRE À DIDACTISER: LE CAS DE IONESCO

L'espace verbal de Ionesco extrêmement riche, s'est montré pertinent aux fins didactiques pour le travail linguistique et littéraire à un niveau avancé (académique). Les jeux du langage ionescuien permettent à l'enseignant une utilisation éclectique des approches didactiques et ouvrent à l'apprenant différentes possibilités d'exercices phonologiques, morpho-syntaxiques, sémantiques et heuristiques.

Le but de notre approche didactique vise à développer chez l'apprenant les stratégies de lecture d'un texte dramaturgique de Ionesco, d'ouvrir des pistes de communication, d'interprétation et de traitement des textes par différentes méthodes didactiques (cognitive, interactive, structuraliste, pragmatique), par étapes: exercices de perception orale et visuelle, de production orale et écrite, d'improvisation etc.) L'essai de didactisation de l'espace verbal de Ionesco est censé hausser chez l'apprenant la motivation d'apprentissage, transformer un apprenant/lecteur passif en lecteur/ co-producteur actif.

Par cette communication, nous voulons faciliter l'apprentissage de la langue française et suggérer un enseignement conforme aux principes de la didactique de nos jours.

Mots-clés: langage absurde, didactiser, communication interactive, stratégies de lecture, perception hiérarchisée, interprétation orale/écrite

Introduction

L'espace verbal de théâtre, vu sous l'angle de l'enseignement /apprentissage des langues étrangères à un niveau avancé (académique) s'est montré comme un matériel pertinent à être didactisé dans le but d'acquisition/apprentissage des structures de la langue, des faits culturels et littéraires, et à la fois, des compétences communicatives. Le théâtre de l'absurde de Ionesco, une représentation vivante de l'impuissance du Verbe et de la crise de la communication interpersonnelle, peut servir, paradoxalement, aux fins didactiques du développement des activités communicatives en classe centrées sur l'apprenant.

La didactisation d'un texte de théâtre de Ionesco, permet à l'enseignant de mettre en oeuvre des outils pédagogiques qui mobilisent la compréhension, la négociation et l'expression du sens et à l'apprenant d'utiliser la langue cible pour exprimer ses compétences acquises ou pour reproduire le texte même sur la scène.

Bien qu'un texte pour le théâtre soit écrit avant tout pour être joué, c'est par le biais de la lecture que les intéressés entrent dans son espace verbal. C'est sur le projet de la lecture qu'un enseignant habile peut déployer les pratiques inspirées par les théories de la parole: le structuralisme, la théorie de la communication, la psychologie cognitive, la linguistique pragmatique. Pour ébaucher une approche éclectique pour laquelle opte la didactique d'aujourd'hui, nous n'allons qu'en mentionner quelques-unes qui sont décisives pour la didactique de la deuxième moitié du 20^e siècle.

Les approches didactiques axées sur la lecture puisent leurs techniques à part le structuralisme linguistique (De Saussure) et la théorie de la communication (Jacobson), dans la théorie fondée sur les actes de paroles (Austin 1962 et Searl 1969), dans la théorie de l'énonciation (Benveniste 1966), dans l'esthétique de la réception (Jauss 1978) et la phénoménologie de la lecture qui traite de l'interaction entre le lecteur et le texte (Iser 1976, Eco 1979), la théorie du discours, (Ducrot 1984), la linguistique textuelle (Maingueneau 1990, Adam 1991, Kerbrat-Orecchioni 1999, Culioli 2000). Le cognitivisme, à son tour y a donné sa contribution importante surtout avec les recherches sur les stratégies d'apprentissage, dont les premiers essais remontent en 1975 (Stern, Rubin) et prouvent, par la suite, leur efficacité (O'Malley, Chamot, 1990) dans un cadre insitutionnel.

Le discours théâtral à cause de sa nature dialogique peut être considérée comme un document (pseudo-) authentique qui prépare les apprenants au jeu et «qui les détend devant les difficultés linguistiques données sous formes dérisoires» (Cornaire/Germain 1999: 71). Les jeux du langage de Ionesco didactisés favorisant le principe ludique peuvent transformer la classe de langue en un lieu privilégié où l'apprenant tout en passant par les étapes d'une triple relation interactive, apprenant-enseignant, apprenant-texte, apprenant-apprenant, développe son aptitude à la communication. .

Ainsi, en faisant les va-et-vient entre tous les plans des «lectures interactives» (Cicurel 1991), l'apprenant «s'ouvre à la pluralité de ses réceptions, construit lui-même progressivement le sens» (Iser 1997: 49) d'un texte dramaturgique, «approfondit ses connaissances, éveille sa conscience», (Iser 1997: 50). Au cours de son expérience interactive il

développe dans la même mesure les stratégies de l'expression orale et l'habileté d'interprétations originales et créatives de l'oeuvre théâtrale.

Didactiser un texte de théâtre a aussi son côté pratique: on peut donner les séquences convenablement, en dispenser en petites quantités pour les exploiter soit en vue d'une tâche à court terme (micro-lecture, jeux de rôle en classe etc), soit en vue d'une tâche de «prolongement à long terme» (macro-lecture, lectures à plusieurs reprises à la maison ou jeu de théâtre etc).

Les savoirs stratégiques: apprendre à apprendre, apprendre à lire

L'expérience pratique a confirmé qu'en didactique des langues étrangères, en général, l'acquisition des savoirs stratégiques facilite les projets pédagogiques. Certaines stratégies d'apprentissage (apprendre à apprendre et apprendre à lire) peuvent avoir chez l'apprenant un effet compensatoire par rapport à ses composantes linguistiques limitées.

Parmi les recherches sur les stratégies d'apprentissage, nous optons pour la typologie de O'Malley et Chamot (O'Malley, Chamot 1990: 137-139) qui s'est montrée pertinente dans notre essai de lectures interactives exécutés sur le cas de Ionesco.

La tâche «d'apprendre à lire» appuyée par les stratégies: «métacognitives, cognitives et socio-culturelles» exige l'élaboration des lectures par étapes aux objectifs bien précis. L'enseignant engage l'apprenant à la réflexion à haute voix, à prendre la parole, à faire des commentaires, des hypothèses, des liaisons associatives, à poser des questions à propos du texte. Toutes ces activités langagières interactives autour du texte ne demandent pas nécessairement de connaissances préalables liées aux domaines référentiels, à la matière même (en l'occurrence, sur le théâtre de l'absurde, sur Ionesco ou sa filière littéraire). Le lecteur ainsi guidé sera rassuré à entrer tout seul dans des recherches plus complexes, à en produire des interprétations orales, écrites ou jouées.

Passons en revue les stratégies d'apprentissages (v. Cyr 1998: 39) pour voir ensuite leur fonctionnement pratique:

Primo: les stratégies **métacognitives** développent, avant tout, le contrôle des activités de lecture par les techniques suivantes: l'anticipation ou la planification, l'attention générale et sélective, l'identification d'un problème, l'autogestion (ou autocontrôle du processus de lecture), l'autoévaluation.

Secundo: les stratégies, dites, **cognitives**, introduisent l'apprenant dans «une interaction (constante) avec la matière, et lui apprennent des techniques spécifiques qui l'aident à dévoiler toutes les couches du texte, à savoir: la répétition, l'utilisation de ressources, le classement, la prise

de notes, la déduction ou l'induction, la substitution, le résumé, le transfert des connaissances, l'inférence.

Tertio: pour ce qui est des stratégies **socio-affectives** elles impliquent «l'interaction avec une autre personne» dans le but de clarifier/vérifier ses hypothèses ce qui sous-entend une coopération (un travail à deux, par groupe), un contrôle des émotions, un autorenforcement.

L'usage de ces stratégies par l'apprenant lié au langage des anti-héros ionesquiens élargit ses horizons linguistiques, fixe et clarifie ses connaissances phonologiques, lexicales, syntaxiques ou sémantique. Les propos sur l'espace verbal ionesquien imprévisible deviennent un instrument de socialisation et de coopération.

La première étape: une micro-lecture interactive (enseignant-lecteur-texte):

Pour sensibiliser l'apprenant à un texte de l'absurde, pour le mettre à même la source du langage ionesquien, nous proposons la didactisation d'un extrait de la *Cantatrice chauve*, pièce modèle du «tragique du langage», (Ionesco 1966: 63-64). Il s'agit, ici, de la scène finale où l'incohérence (lexicale, syntaxique et sémantique) du dialogue absurde atteint son point de culmination et où, par l'effet de contraste ionesquien ces «dérapages verbaux» sont récompensés par la cohérence sonore.

M. SMITH: Je m'en vais habiter ma cagna dans mes cacaoyers.

Mme MARTIN: Les cacaoyers des cacaoyères donnent pas des cacahouètes, donnent du cacao! Les cacaoyers des cacaoyères donnent pas des cacahouètes, donnent du cacao!

Mme SMITH: Les souris ont des sourcils, les sourcils n'ont pas de souris.

Mme MARTIN: Touche pas ma babouche!

M. MARTIN: Bouge pas la babouche!

M. SMITH: Touche la mouche, mouche pas la touche.

Mme MARTIN: La mouche bouge.

Mme SMITH: Mouche ta bouche.

M. MARTIN: Mouche le chasse-mouche, mouche le chasse-mouche.

M. SMITH: Escarmoucher escarmoucher!

Mme MARTIN: Scaramouche!

Mme SMITH: Sainte-Nitouche!

M. MARTIN: T'en as une couche!

M. SMITH: Tu m'embouches.

Mme MARTIN: Sainte Nitouche touche mas cartouches.

Mme SMITH: N'y touchez pas, elle est brisée.

M. MARTIN: Sully!

M. SMITH: Prudhomme!

Mme MARTIN, M. SMITH: François.

Mme SMITH, M. MARTIN: Coppée.
Mme MARTIN, M. SMITH: Coppée Sully!
Mme SMITH, M. MARTIN: Prudhomme François.
Mme MARTIN: Espèce de glouglouteurs, espèces de glouglouteuses.
M. MARTIN: Mariette, cul de marmite!
Mme SMITH: Khrishnamourti, Khrishnamourti, Khrishnamourti!
M. SMITH: Le pape dérape! Le pape n'a pas de soupape. La soupape a un pape.
Mme MARTIN: Bazar, Balzac, Bazaine!
M. MARTIN: Bizarre, beaux-arts, baisers!
M. SMITH: A, e, i, o, u, a, e, i, o, u, a, e, i, o, u, i!
Mme MARTIN: B, c, d, f, g, l, m, n, p, r, s, t, v, w, x, z!
Mme MARTIN: De l'ail à l'eau, du lait à l'ail!
Mme SMITH, *imitant le train*: Teuff, teuff, teuff, teuff, teuff, teuff, teuff, teuff, teuff!
M. SMITH: C'est!
Mme MARTIN: Pas!
M. MARTIN: Par!
Mme SMITH: Là!
M. SMITH: C'est!
Mme MARTIN: Par!
M. MARTIN: I!
Mme SMITH: Ci!

Tous ensemble, au comble de la fureur, hurlent les uns aux oreilles des Autres. La lumière s'est éteinte. Dans l'obscurité on entend sur un rythme De plus en plus rapide:

TOUS ENSEMBLE: C'est pas par là, c'est par ici, c'est pas par là, c'est par ici!

Les paroles cessent brusquement. De nouveau, lumière. M. et Mme Martin sont assis comme les Smith au début de la pièce. La pièce recommence avec les Martin, qui disent exactement les répliques des Smith dans la Ire scène, tandis que le rideau se ferme doucement.

Rideau.

Dans un premier temps, on procède à la hiérarchisation de la perception de l'apprenant et à la pratique de son activité langagière à partir des premières observations.

Lors du visionnement global (qui fait partie des stratégies métacognitives stimulant l'attention générale et sélective) l'apprenant constate des signes typographiques différents, marqueurs de deux types d'énonciation: «extra-scénique» (Gardes-Tamine, Pellizza 1998: 121) - où l'énonciateur /auteur s'adresse au lecteur (les 3 didascalies, caractères en italique) et «intra-scéniques» (le discours des interlocuteurs sur la scène,

caractère d'imprimerie). L'apprenant est censé reconnaître d'emblée la ligne de démarcation entre deux situations de communication.

S'il est engagé à observer l'organisation des répliques échangées, par «une lecture balayage» (Cicurel 1991: 16) il pourra faire ses premières suppositions sur la communication intra-scénique (entre les personnages). Il est flagrant qu'elle explose et devient un échange de répliques qui n'ont pas de contenu informationnel, est faite de dialogues en coq-à-l'âne, de répétitions de bouts de phrases, de syntagmes, de mots et de sons parfois incompréhensibles.

Par l'usage de l'outil pédagogique «la conversation frontale» l'enseignant stimule l'apprenant aux activités orales liées à une observation superficielle du côté formel du texte. Il aura à donner ses commentaires sur:

- le type de communication (s'il s'agit d'une séquence monologique, dialogale ou multilogale)
- la relation entre les personnages (reconnaître la présence de deux couples, les Smith/les Martin)
- l'ordre de leur prise de la parole (alternance régulière, nombre et nature des répliques)
- la durée de leurs répliques (assez bien partagée)
- la modalisation (selon les signes de ponctuation: assertion, interjection, négation)
- les onomatopées (*teuff, teuff, teuff*)
- les lieux problématiques au niveau lexical (la désagrégation des mots en lettres – voyelles et en consonnes, les répliques de M. Smith et de Mme Martin)
- les séquences de répétitions et d'accumulations graphiques
- le lieu problématique au niveau syntaxique (les 8 énoncés, constituants d'une seule phrase).

La deuxième étape (interaction lecteur-texte-autres personnes):

Dans un deuxième temps, à l'aide des stratégies cognitives le lecteur sera mené vers un contact plus approfondi avec le texte et il fera un travail individuel (ou par groupe) sur le corpus textuel. Pour déchiffrer les significations et en déduire les conclusions sur le sens, au lieu de s'appuyer uniquement sur ses impressions personnelles il devra trouver les faits matériels du texte pour justifier ses hypothèses.

Pendant cette étape, centrée toujours sur des tâches à court terme (travail en classe) le lecteur passe aux micro-lectures et aux «micro-ana-

lyses», (Adam 1991: 161-168). Comme les stratégies cognitives impliquent un travail concret l'apprenant fera des lectures fragmentaires en prenant des notes pour saisir, au fur et à mesure, le fil de la structure de cette séquence dialogique au niveau de l'énonciation, de la phonologie, du lexique et de la syntaxe, au niveau de l'incohérence sémantique et thématique, du rythme du débit etc. Donc, l'apprenant/lecteur sera amené à faire, puisant dans ses connaissances linguistiques antérieurs, des classements, des regroupements, des substitutions, des analogies, des étiquetages. Tout le temps il est guidé par l'enseignant qui lui donne les indications pour qu'il focalise sa perception sur tous les indices dans le texte. En même temps, il communique avec d'autres personnes en classe, il vérifie et répète certains faits, les mémorise, les sélectionne. Encouragé par le même projet commun de lecture, il fait, donc, toute une série de micro-lectures par couches, en interaction permanente avec le texte et les autres personnes.

Dirigé par l'enseignant vers les lectures interactives sur les plans multiples l'apprenant trouvera des informations précises en vue d'une discussion ultérieure.

La lecture sur le plan de **l'énonciation**, lui révèle:

- que cette suite d'énoncés est fortement dénuée de déictiques porteurs de la communication. La relation entre les interlocuteurs n'existe pratiquement pas: l'absence de déictiques de personne: JE-TU ou VOUS de politesse est évidente, à part un seul exemple à la forme de l'impératif à la modalité négative du verbe *toucher* prononcé comme un «acte réactif» (Charaudeau, Maingueneau 2002: 18) qui n'a rien à voir avec le contexte: «N'y touchez pas» (la réaction à la déclaration de *Mme Martin: Sainte Nitouche touche ma cartouche*). Les énoncés sont au-delà de la relation JE-TU, ils n'ont pas de rôle communicationnel. Récités sur un rythme rapide, sans progression d'information, ils ne sont qu'un rabâchage, en fonction du maintien de la relation sociale absurde dans un espace affectif vide.
- la présence de deux déictiques spatiaux (*là* et *ici*) dans le dialogue final, à double connotation, l'une réelle (liée à l'espace de l'énonciation) et l'autre évoquant le tragique cosmique.

La lecture sur le plan **phonologique**, lors de laquelle l'apprenant aura:

- à identifier la densité phonique due aux allitérations et aux assonances dans des jeux de mots (faire un décompte) qui produisent des chaînes homophoniques pour vérifier l'hypothèse sur la sonorité poétique et l'effet comique des syntagmes (*Mariette, cul de*

marmite! le pape dérape! Le pape n'a pas de soupape. La soupape a un pape. Bazar, Balzac, Bazaine! Bizarre, beaux-arts, baisers! De l'ail à l'eau, du lait à l'ail !)

- à les classer d'après les dominantes phoniques (les répliques à 2 dominantes phoniques «ca» et «co»: *Quelle cascade de cacades, 8 fois; Cactus, Coccyx ! coccus ! cocardard ! cochon ! etc*)
- à remarquer le double effet au niveau sémantique dûs à la coïncidence phonologique des syntagmes qui n'ont pas le même code graphique: *C'est pas par ici... = Ses pas par là...* et, par la suite, une identification du reste de l'énoncé parvenant comme un echo ... *c'est par ici ≈ ses pa(s) (r) ici*
- La lecture sur le plan **lexical/syntaxique**, où il devra:
- chercher dans le dictionnaire et dénoter les mots rares (*cacaoyer, cacaoyère, escarmoucheur* etc.), les syntagmes nominaux amalgamés (*de l'ail à l'eau, du lait à l'ail, quelles cascades de cacades*), distinguer les néologismes (*glouglouteurs, glouglouteuses*, etc.) et leur sens.
- souligner l'effet néfaste pour le sens d'une inversion dans l'ordre des constituants des phrases (*Le pape n'a pas de soupape. La soupape a un pape.*) qui produit une structure syntaxique parfaitement correcte, mais asémantique. Ce type de perturbations syntaxico-sémantique à l'effet comique représente le principe fondamental du discours de l'absurde ionésquien.
- la délocalisation verticale des constituants d'une phrase sous une forte pression de l'angoisse du Vide au moment final d'énonciation:
M. S: C'est ! (présentatif incomplet)
Mme: Pas ! (adverbe de négation)
M. Martin: Par ! (préposition)
Mme Smith: Là ! (adverbe, le premier déictique spatial qui rétablit cette situation de l'énonciation intra-scénique)
M. Smith: C'est !
Mme Martin: Par !
M. Martin: I! (la syllabation du deuxième déictique spatial, décomposition phonologique)
Mme Smith: Ci! (fin du deuxième déictique spatial qui termine cette suite de 8 quasi-répliques)
- noter la recomposition linéaire de ces éléments (énoncé final répété 6 fois) qui se densifient et résonnent en écholalie; ils peuvent se traduire comme: «à la recherche inutile de la sortie».

La lecture sur le plan **sémantique/thématique**:

- la connotation des répliques finales décomposées sur le plan thématique peuvent être saisies comme des cris au secours des personnes cherchant la sortie (le tragique ontologique – l'homme incurramment perdu dans le vide de l'existence)
- noter les autres moments du langage désagrégés et leur connotation («*a e i o u*» à 3 reprise se terminant par la consonne de haute fréquence «i» suivie de «*b,c,d...*») la mort de la pensée dans du vivant, le plus haut degré du tragique ionesquien).
- reconnaître les 3 éléments intertextuels dissociés en 6 énoncés avec 2 croisements (l'évocation de Sully Prudhomme, poète français de la fin du 19^{ème} siècle, parnassien, le premier lauréat du Prix Nobel en littérature en 1901, et de François Coppée, dramaturge et romancier français, son contemporain) et l'évocation triplement répété de Khrishnamourti (philosophe et éducateur indien mort en 1986, à l'origine d'une nouvelle école philosophique qui renvoie l'homme à sa propre pensée et son propre comportement). Ce n'est que par le contexte qu'on puisse comprendre ces éléments intertextuels: la futilité des noms propres connus si le langage est vidé d'esprit.

La lecture sur le plan **stylistique**

- reconnaître la référence formelle que Ionesco fait à la dramaturgie classique: la prononciation du dialogue final imite la forme de stichomythie
- noter le nombre des répliques rimées, des allitérations et des assonances pour vérifier les effets du halo poétique et du comique du langage qui devraient contrebalancer le manque de sens.
- noter le principe ionesquien dont il construit les tournures métaphoriques: les glissements sémantiques du littéral vers le rapporté: *Espèces de glouglouteurs, espèces de glouglouteuses!* (l'association des sèmes de l'ordre volailler-humain); ou encore: *Mariette, cul de marmite!* suivi de la réplique: *Khrishnamourti, Krishnamourti, Krishnamourti!* (juxtaposition des idées de l'ordre banal-philosophique)

La lecture sur le plan **pragmatique**

- suivre s'il y a une analogie pragmatique entre les faits énonciatifs et les actions. La situation d'énonciation finale conçue comme une sorte de dispute «rituelle» (Adam 1991: 111) peut devenir l'objet d'une recherche du rapport entre le «dit» et le «fait»: voir quels paramètres sonores de cette ritualisation (répétitions, accélérations du débit, syllabations ou vocalisations des mots) traduisent quels

états affectifs (bouleversements, énervements, suffocations, aphasie), quels mouvements, gestes, mimiques.

A force de suivre la décomposition de ce discours théâtral si l'apprenant accomplit ses tâches à court terme en classe il est conduit à confirmer ou à renoncer à ses hypothèses sur la destruction du système pensée-langage. Pour contrôler confirmer, ou renoncer à ses idées et ses émotions, pour «s'autorenforcer» il est forcément introduit dans l'interaction avec ceux de son entourage immédiat, au cours de laquelle il adopte les techniques de coopération des stratégies socio-affectives. Contrairement à ce qui se passe avec le discours sur la scène qui se fige, les activités déclenchées par la lecture à divers niveaux mènent l'apprenant au sein de la communication interactive.

La troisième étape – essais de macro-lectures (interaction lecteur-texte)

Les démarches pédagogiques de la lecture autonome font appel à l'observation, à l'appréhension, à la cognition de texte et de sa structure complexe.

L'approche structuraliste, qui suppose que le sens est immanent à la structure et qui, avant tout, impose une analyse formelle globale, a donné à la didactique de la lecture un nombre considérable d'outils et de nouvelles techniques. Ils servent au même objectif: sensibiliser l'apprenant à des données de l'ensemble du texte, lui apprendre les stratégies d'une macro-lecture pour l'approcher aux sens multiples et à l'esthétique de l'œuvre.

L'enseignant continue, donc, à instruire l'apprenant comment observer la composition, découvrir certaines lois dans la macro-structure, trouver les grandes lignes de la pièce, l'enchaînement et la longueur des scènes et de séquences, les changements de rythme, les indices de localisation spatiale. Les stratégies de lecture une fois acquises, l'apprenant recourt à l'élaboration des plans de lecture, à la mise de l'ensemble du texte en schémas ou «en tableaux» («la lecture tabulaire», Adam 1991: 193).

La lecture du texte dramatique exige une triple planification: du code écrit, du code sonore et du code scénographique. Le travail de schématisation exige de l'apprenant une perception concentrée aux différents niveaux du discours théâtral et de nouvelles lectures interactives, (cette fois-ci, l'interaction se crée sur l'axe lecteur-texte)

La lecture sur le plan **global**

- le schéma **narratif**: structure (un couple anglais, les Smith, attend ses amis à dîner; les invités, un deuxième couple anglais, les Martin, arrivent; la servante est affairée pour les servir; pendant qu'ils discutent un pompier inattendu entre et perturbe la soirée; la soirée se termine en pêle-mêle qui s'arrête brusquement; la scène finale est la répétition de la scène d'ouverture avec les Martin à la place des Smith).
- le schéma **dramaturgique**: définir les séquences scéniques (XI en tout, délimitées par les entrées et les sorties des personnages); analyser le plan des répliques (longueur des énoncés, masse de mots, la progression syntaxique, l'alternance des énoncés, la prise de la parole par les protagonistes etc.); percevoir les séquences-clés (l'arrivée des Martin, l'arrivée/le départ du Pompier); le changement du rythme du jeu (entrées/sorties de la servante et du pompier); accélération du rythme - le pic du tragique existentiel (scène finale XI),
- le schéma **thématique**: la fréquence et la répétition de thèmes, la progression thématique, à partir de la routine anodine jusqu'au tragique de l'Ennui, (au termes heideggeriens, représentation vivante du Néant), la signification des thèmes dans la situation énonciative donnée, les superpositions et les juxtaposition du tragique/comique etc),
- classier les thèmes centraux à connotations tragiques: le tragique individuel (existentiel, ontologique, cosmique), le tragique social (du couple, des relations familiales, des relations conventionnelles),
- classification des effets comiques de bas et de haut niveaux selon Bergson: «le comique des formes et des mouvements» (Bergson 1969: 22-23), celui de cirque (gags de répétitions gestuelles et vocales), et le comique de situation et le comique de mots (Bergson 1969: 51) (jeux de mots recherchés, quiproquo, calembours versifiés, ironies, etc.), le comique de caractère («inadaptation de la personne à la société», Bergson 1969: 101).
- le schéma de **situations énonciatives** intra-scéniques:
 - analyser les déictiques de personnes (QUI parle à QUI), l'activité dialogique
 - découvrir les indices de «la subjectivité (aliénation) dans le langage et des luiex de ses inscriptions» (Kerbrat-Orecchioni 2002: 39-163): travail sur les substantifs, les verbes et les adjectifs (objectifs, subjectifs, évaluatifs, affectifs etc) les adverbes

- analyser les «apostrophes» (la façon dont le locuteur interpelle son colocuteur pour déterminer les relations interpersonnelles), et les rapports des locuteurs avec la réalité, pour repérer les glissement du sens vers l'absurd) etc.
- le plan **pragmatique**:
 - repérage des types d'actes de parole (information, menace, promesse, débat, dispute), et leurs effets potentiels scéniques
 - «l'étude des relations existant entre les signes et leurs utilisateurs» (Kerbrat–Orecchioni 2002: 205).

Une lecture **expressive**

- travail sur la lecture à haute voix du point de vue didactique demande les techniques de l'oralisation correcte de tous les paramètres paraverbaux (intonation, rythme, mouvements vocaux etc) ce qui correspond en principe à l'entraînement à une bonne prononciation, et une lecture expressive à l'appropriation de signifiants non-verbaux (pauses, cris, onomatopées etc.) Comme le dirait Eco (1979: 92) on peut décider de la signification d'une énonciation verbale d'après « /.../ des éléments tonémiques, la situation sociale (et) le geste (qui) peuvent intervenir en priorité».

La lecture sur le plan **scénographique**

- repérage des indices explicites et implicites, prétextes potentiels de la disposition des protagonistes sur la scène, de leurs mouvements, gesticulation, mimiques
- notification de l'ordre des apparitions/disparitions des personnages, des indications sur le décor etc.

La lecture **extratextuelle**

Si l'apprenant est formé en bon lecteur il saura lors de sa lecture, manipuler facilement toutes les stratégies cognitives mentionnées y compris le transfert des connaissances. Ainsi, *La Cantatrice chauve* à partir de ses significations virtuelles peut-elle lui offrir un large champ d'éléments liés aux contextes encyclopédiques, littéraires, philosophiques, théâtraux, artistiques, qu'il lira dans le texte et qu'il pourra réinterpréter d'une manière critique.

En didactique de FLE la recherche des savoirs encyclopédiques fait partie des tâches à prolongement à long terme, c'est-à-dire du travail autonome hors classe. Tout dépend de l'angle sous lequel le lecteur aborde le texte. Du coup, par ses lectures prolongées un bon lecteur peut lier la production dramaturgique de Ionesco aux autres domaines de référence, à savoir:

- au genre «du théâtre de l'absurde» et ses représentants de l'époque (Beckett, Adamov),
- au théâtre surréaliste et à toute une génération à «l'écriture automatique», à la lignée d'écrivains, dramaturges et poètes qui l'avaient créée (à partir de Jarry, Apollinaire, Vitrac, Cocteau et autres),
- au groupe de pataphysiciens et aux iconoclastes marqués par l'idée conductrice sur le monde du non-sens dans lequel on vit (dont Ionesco est un des représentants éminent) parmi lesquels: Boris Vian, Raymond Queneau, Jean Baudrillard, Marcel Duchamp, Max Ernst, Jean Miro, Jacques Prévert et autres,
- au groupe, né du même mouvement, intitulé OuLiPo, (l'Ouvroir de Littérature Potentielle). Certains des textes de Ionesco sont évidemment anticipateurs de «l'écriture à contraintes» qui passionnera Queneau, Georges Perec, Calvino et autres.
- à la grande tradition française carnavalesque et celle de la Renaissance, à la littérature du genre burlesque où les auteurs comme le grand Rabelais, par exemple, commencent à faire des jongleries avec la langue,
- ou encore, lire Ionesco comme un dramaturge postmoderniste, prédécesseur d'un Novarina et de son théâtre de la parole, son théâtre vide, incarnation de la vie d'aujourd'hui qui est devenue «une apocalypse absurde et joyeuse» (Solers 2002: 9).

En guise de conclusion

Le théâtre de Ionesco de par sa nature polyvalente ouvre une large perspective de la pluralité de réceptions et d'interprétations fantaisistes.

Notre approche didactique n'a pas d'autre ambition que de proposer aux enseignants/apprenants un point de vue qui ne prétend pas être l'approche clé d'entrée dans l'espace verbal de notre auteur souvent mal compris. Par cette présentation de stratégies de lectures interactives sur le cas de Ionesco, nous voulions conduire l'apprenant à pénétrer couche par couche dans son oeuvre, à utiliser spontanément toutes ses connaissances antérieures, à élargir son champ perceptif, à s'entraîner à réfléchir aux problèmes linguistiques, à repérer les ambiguïtés, à examiner son intuition linguistique, à dresser ses hypothèses sur la thématique de l'absurde, à résoudre les difficultés en discutant avec les autres, à adopter une habileté de décomposer et de recomposer les structures et d'en porter des jugements, à hausser ses critères sur une œuvre d'art, à former son goût esthétique. En intégrant les nouvelles connaissances il est censé

acquérir en français langue étrangère une capacité langagière pour en raisonner et discuter en oral et par écrit.

En un mot, l'objectif final de notre approche devrait mener l'apprenant à la «réorganisation de sa structure cognitive» (Cornaire, Germain 1999: 41), à transformer un apprenant/lecteur passif en lecteur/ co-producteur actif ce qui est le but suprême de tout apprentissage des langues.

Bibliographie

- Adam 1990: J-M . Adam, *Éléments de linguistique textuelle*, Liège: Mardaga.
- Adam 1991: J-M. Adam, *Langue et littérature*, Paris: Hachette.
- Benveniste 1966: É. Benveniste, *Problème de linguistique générale, 1*, Paris: Gallimard.
- Bergson 1969: H. Bergson, *Le Rire*, Paris: PUF.
- Cicurel 1991: F. Cicurel, *Lectures interactives en langues étrangères*, Paris: Hachette.
- Charaudeau, Maingueneau 2002: P. Charaudeau, D. Maingueneau, *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris: Seuil.
- Cyr, Germain 1998: P. Cyr , C. Germain, *Les stratégies d'apprentissage*, Paris: CLE International.
- Cornaire, Germain 1999: C. Cornaire, C. Germain, *Le point sur la lecture*, Paris: CLE International.
- Eco 1979: U. Eco, *Lector in fabula*, Paris: Édition Grasset & Fasquelle.
- Gardes-Tamine, Pellizza 1998: J. Gardes-Tamine, M-A. Pellizza, *La construction du texte*, Paris: Arman Colin.
- Ionesco 1954: E. Ionesco, *Théâtre I*, Paris: Gallimard.
- Ionesco 1966: E. Ionesco, *Notes et contre-notes*, Paris: Gallimard.
- Iser 1997: W. Iser, *L'Actes de lecture*, Liège: Madraga.
- Kerbrat-Orecchioni 1999: C. Kerbrat-Orecchioni, *L'Énonciation*, Paris: Armand Collin.
- Kramsch 1984: C. Kramsch, *Interaction et discours en classe de langue*, Paris: Credif/Hatier.
- Maingueneau 1994: D. Maingueneau, *L'Énonciation en linguistique française*, Paris: Hachette.
- O'Malley, Chamot 1990: J.W. O'Malley, A.U. Chamot, *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Paveau, Sarfati 2003: M.-A. Paveau, G.-E. Sarfati, *Les grandes théories de la linguistique*, Paris: Armand Colin.

Novarina 2003: Ph. Solers, *Drôle de drame*, in: *Le Drame de la vie*, Coll. Poésie, Paris: Gallimard, 9-12.

Татјана Шотра-Катунарић

**ДИДАКТИЗОВАТИ ПОЗОРИШНИ ВЕРБАЛНИ ПРОСТОР:
СЛУЧАЈ ЈОНЕСКО**

Резиме

Јонесков вербални простор изузетно богат, показао се погодним за реализацију дидактичких циљева везаних за лингвистичке и књижевне анализе текста на универзитетском нивоу. Јонескове језичке игре омогућавају наставнику коришћење еклектичког дидактичког приступа, а студенту отварају различите могућности за вежбе на свим нивоима: фонолошком, морфосинтаксичком, семантичком, хеуристичком.

Циљ нашег дидактичког приступа тежи ка томе да код студента развије ефикасне стратегије читања Јонесковог позоришног текста, да отвори нове оквире за комуникацију и интерпретацију и рад на тексту путем различитих дидактичких поступака (когнитивни, интерактивни, структуралистички, прагматички) и то по етапама радећи на: вежбама перцепције/рецепције усмене и визуелне, продукције усмене и писмене, интерпретације итд).

Покушај дидактизације Јонесковог вербалног простора требало би да код студента подигне праг мотивације за учење, да преобрази пасивног студента/читаоца у активног читаоца/копродуктора.

Оваквим предлогом желели смо да олакшамо учење француског као страног језика и да прилагодимо наставу граматике/књижевности принципима данашње дидактике.

Примљено: 11. 02. 2011