

"Écrire" le théâtre pour apprendre la langue

Jean-Pascal Simon
IUFM de Grenoble - laboratoire LIDILEM

Partant du principe que nombre de savoirs de type "méta-" qu'ils soient grammaticaux, énonciatifs¹ ou conversationnels, sont souvent trop complexes pour pouvoir être abordés de manière expositive en classe nous avons proposé d'analyser, a priori, et de manière générique, ce qui pouvait être travaillé en classe quand on fait fonctionner la langue dans une activité de reformulation de texte de théâtre en texte narratif. Le premier aspect traité dans le début de cet article a voulu décrire le système spécifique de double énonciation auquel renvoie tout discours rapporté qui se présente sous la forme : "X dit que Y a dit message à Z". Nous avons vu quelles sont conséquences liées au rôle et à l'identité relative des X, Y et Z. Dans la seconde partie de cet article nous allons analyser les aspects langagiers à l'œuvre quand on travaille sur les verbes introducteurs de paroles.

Les verbes introducteurs de parole

Le passage qui suit, échange bien connu entre Scapin et son maître, nous servira de matériau aux reformulations qui seront présentées :

SCAPIN : il (...) m'envoie vous dire que si vous ne lui envoyez par moi tout à l'heure cinq cents écus, il va vous emmener votre fils en Alger.

GÉRONTE : Comment, diantre ! cinq cents écus ?

SCAPIN : Oui, Monsieur ; et de plus, il ne m'a donné pour cela que deux heures.

GÉRONTE : Ah le pendard de Turc, m'assassiner de la façon !

SCAPIN : C'est à vous, Monsieur, d'aviser promptement aux moyens de sauver des fers un fils que vous aimez avec tant de tendresse.

GÉRONTE : Que diable allait-il faire dans cette galère ?

SCAPIN : Il ne songeait pas à ce qui est arrivé.

GÉRONTE : Va-t'en, Scapin, va-t'en vite dire à ce Turc que je vais envoyer la justice après lui.

SCAPIN : La justice en pleine mer ! Vous moquez-vous des gens ?

GÉRONTE : Que diable allait-il faire dans cette galère ?

SCAPIN : Une méchante destinée conduit quelquefois les personnes.

GÉRONTE : Il faut, Scapin, il faut que tu fasses ici l'action d'un serviteur fidèle.

SCAPIN : Quoi, Monsieur ?

GÉRONTE : Que tu ailles dire à ce Turc qu'il me renvoie mon fils, et que tu te mets à sa place jusqu'à ce que j'aie amassé la somme qu'il demande.

(Les fourberies de Scapin, Acte II, scène 7)

Pour mener à bien un travail de transformation d'énoncé théâtral un peu long en énoncé narratif, une des premières tâches consiste à établir une liste de verbes introducteurs de parole afin d'éviter les répétitions du verbe "dire". Ce travail qui peut sembler ne porter que sur une simple question de vocabulaire, va en fait bien souvent au-delà. En effet, les verbes introducteurs de paroles peuvent porter en eux des éléments de sens relatif à divers aspects de l'échange langagier, ils peuvent exprimer :

- une qualité "matérielle" de la parole énoncée
- la manière dont se déroule l'échange
- les rapports entre les interlocuteurs,
- leur point de vue sur ce qu'ils énoncent
- une appréciation de l'énonciateur principal sur les paroles rapportées ...

Il s'agit donc bien d'un travail sur le lexique mais dont la portée dépasse bien souvent une simple question de vocabulaire, dans les trois derniers points le travail effectif porte sur des problèmes d'énonciation et vise à rendre compte d'aspects relatifs l'interaction et à la pragmatique des discours.

Rendre compte de la qualité "matérielle" de la parole

Avoir vu au théâtre ou en vidéo l'extrait de la pièce à reformuler peut aider à la mise en mot de la manière dont s'exprime un locuteur. A défaut, on peut faire jouer la scène par quelques élèves et l'on s'appuiera

¹ Pour ce qui concerne les aspects énonciatifs et conversationnels la difficulté est accrue du fait que sur le plan scientifique, les savoirs ne sont pas stabilisés et que bien souvent les règles que l'on dégage s'appliquent "plus ou moins" et forment un système constitué de degrés plus que d'oppositions binaires ou de relations terme à terme.

alors sur le jeu des acteurs et sur les didascalies pour travailler les reformulations. Concernant la qualité matérielle de la parole, ce travail peut se développer selon différents axes. Une première approche facile est de rendre compte de la force avec laquelle l'énoncé est prononcé. Cela va de la voix la plus basse : chuchoter (et ses synonymes murmurer, souffler, susurrer); à la plus forte : hurler (beugler, brailler, clamer, crier, gueuler (*fam.*), mugir, s'égosiller, déclamer, hurler...). On peut donc faire travailler les élèves sur l'expression d'un des pôles du continuum entre la voix la plus basse et la voix la plus forte, par exemple leur demander de trouver plusieurs reformulations de cet exemple traité dans la partie précédente :

TS1) VANILLIA (tout bas à Hulette). - C'est bizarre ! Professotte n'a pas l'air dans son assiette ! ...²

TR1) Vanillia chuchota à Hulette que Professotte ...
murmura
souffla
...

On peut travailler sur l'alternance entre ces deux pôles, en rendant par les verbes introducteurs de parole les sentiments des deux personnages. L'un (ici Scapin) moins impliqué puisqu'il est censé n'être que le porte-parole du pirate, doit s'exprimer de façon plutôt neutre ou en prenant part à l'accablement de son interlocuteur. Il faut faire exprimer à Géronte son désespoir par la force de sa voix qui peut aller de la colère (hurler ...) à l'abattement la plus complet (souffle, murmure...) ³.

TR2) Scapin annonce à Géronte que le pirate l'envoie lui dire que s'il ne lui envoie pas cinq cents écus, il va lui emmener son fils en Alger. Géronte s'écrie alors "Comment, diantre ! Cinq cents écus ?". Scapin lui répond que de plus, il ne lui a donné pour cela que deux heures. Géronte hurle : "Ah le pendard de Turc, m'assassiner de la façon !". Scapin lui rappelle que c'est à lui d'aviser promptement aux moyens de sauver des fers un fils qu'il aime avec tant de tendresse. Géronte rugit "Que diable allait-il faire dans cette galère !".

La voix peut aussi se caractériser par des "défauts" de prononciation ou d'élocution on peut articuler avec soin, mais aussi zézayer, bégayer, bafouiller, balbutier, bredouiller, ... La "qualité matérielle" de la voix se caractérise donc par différents aspects : sa force, les défauts de prononciation et d'élocution, le timbre (grave / aigu) ... Les verbes introducteurs de parole ne sont qu'une des ressources de la langue apte à porter ces sens, on peut également avoir recours à des périphrases "d'une voix aiguë, chevrotante, tremblotante, forte, émue, ..."; adverbe : "rapidement, brutalement, ...".

Pour enrichir les capacités d'expression des élèves on peut remplir un tableau de ce type (sans vouloir être exhaustif bien sûr !), en travaillant à partir d'un dictionnaire analogique ou des synonymes :

moyen langagier caractéristique	verbe	adverbe	périphrase : d'une voix + adj.
Force (du plus faible au plus fort)	murmurer, souffler, susurrer ..., brailler, clamer, crier, gueuler (<i>fam.</i>), mugir, s'égosiller, déclamer, hurler	doucement, discrètement ... posément, calmement, ... fortement	faible, sourde, étouffée.. forte, puissante,
timbre	siffler, nasiller, ...		aiguë, grave, flnette, grêle ... de crécelle, de fausset
Caractérisation de la prononciation ou d'élocution	bégayer, zozoter, bafouiller, balbutier, bredouiller		chevrotante,

Un travail en lecture peut aider les élèves à chercher quelles sont les ressources que nous offre la langue française. Il s'agit plus qu'une simple lecture de type "compréhension - explication", Mais d'un travail sur la langue qui amène l'élève à s'interroger sur les effets de sens en comparant, par exemple, un extrait de texte authentique :

- Vous êtes en présence du roi, aboya Ruthvin. Selon ma loi vous devez vous

² Extrait de "Mystère à l'école des sorcières" pp.49-84 dans Marcel Pineau (1996), *Histoires de sorcières*, SEDRAP.

³ La scène du vol de la cassette dans *l'Avare*, se prête également à un tel travail.

incliner lorsque je passe.
Souffrant de tout son corps, Pindel d'une voix chevrotante s'exprima lentement : "Je suis magicien. J'ai déjà vécu mille ans (...)"
- Quoi, que dites-vous demanda-t-il (...)⁴

avec une reformulation :

- Vous êtes en présence du roi, **dit** Ruthvin. Selon ma loi vous devez vous incliner lorsque je passe.
Souffrant de tout son corps, Pindel **dit**: "Je suis magicien. J'ai déjà vécu mille ans (...)"
- Quoi, que dites-vous **dit**-t-il (...)

Les attitudes des locuteurs

Ce point peut se travailler dans deux perspectives. D'une part l'attitude des locuteurs les uns par rapport aux autres, et d'autre part, l'attitude des locuteurs par rapport aux propos tenus, ce que l'on appelle la modalisation.

Les relations entre les locuteurs

Ce premier de ces deux points est le plus simple à aborder. On peut faire tout d'abord faire une rapide typologie des actes de parole. On peut s'adresser à un quelqu'un pour :

- lui demander quelque chose
- lui donner des ordres
- le remercier
- le saluer
-

Cette approche est facilitée du fait que chacun des actes de parole correspond à un verbe d'action langagière (demander, ordonner, remercier, saluer, ...).

Ainsi la réplique :

TR3) GÉRONTE : Que tu ailles dire à ce Turc qu'il me renvoie mon fils, et que tu te mets à sa place jusqu'à ce que j'aie amassé la somme qu'il demande.

peut se reformuler de diverses façons :

TS3) Géronte	demande à Scapin d'aller dire à ce Turc ...
TS4)	ordonne à
TS5)	prie
TS6)	supplie

Mais vu, les relations maître – valet ce sont les reformulations 3 et 4 qui sont les plus probables.

Mettant en relation aspects matériels de parole et les types d'actes on peut étudier les correspondances les plus habituelles et celles qui ne le sont pas : on sait qu'il vaut mieux demander "gentiment" si l'on veut qu'une requête soit satisfaite, remercier "poliment" ...

La circulation de la parole

Une parole en amène une autre, il faut donc se pencher sur la manière de rendre compte de cette dynamique que l'on trouve à l'œuvre dans ces passages, que ce soit un énoncé qui appelle une question qui elle-même appelle réponse :

GÉRONTE : Il faut, Scapin, il faut que tu fasses ici l'action d'un serviteur fidèle.
SCAPIN : Quoi, Monsieur ?
GÉRONTE : Que tu ailles dire à ce Turc (...)

que l'on peut reformuler en :

⁴ Avi, *L'Héritier du magicien*, traduction de M. Manin, Père Castor – Flammarion, 1997.

Géronte dit à Scapin qu'il faut qu'il fasse ici l'action d'un serviteur fidèle. Scapin lui demande ce qu'il attend de lui. Géronte lui répond qu'il aille dire à ce Turc ...

On met alors en évidence que la première réplique, par son incomplétude (on ne sait ce qu'est dans l'esprit de Géronte "l'action d'un serviteur fidèle") amène la question de Scapin, question qui demande réponse.

Cet autre exemple témoigne d'une autre dynamique :

GÉRONTE : Va-t'en, Scapin, va-t'en vite dire à ce Turc que je vais envoyer la justice après lui.

SCAPIN : La justice en pleine mer ! Vous moquez-vous des gens ?

la reformulation :

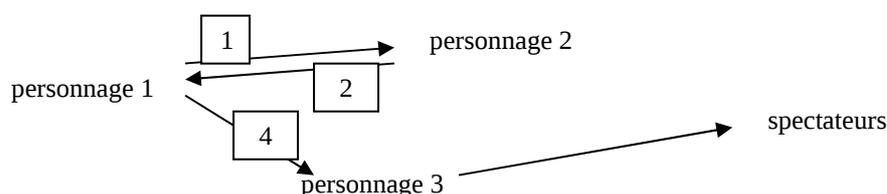
Géronte dit à Scapin, d'aller vite dire à ce Turc qu'il va envoyer la justice après lui.

Ce à quoi Scapin réplique que vouloir envoyer la justice en pleine mer c'est se moquer des gens.

montre alors qu'il ne s'agit pas d'une dynamique instaurée par un système de questions – réponse mais de l'opposition de Scapin à une idée qu'il juge absurde.

Du dialogue au poly-logue

Le dialogue est une forme particulière de la circulation de la parole, pour preuve il suffit d'enregistrer et de transcrire une conversation ordinaire (ou une séquence de classe) pour constater que la parole circule généralement entre plus de deux locuteurs, et qu'une même parole peut être adressée à plus d'un interlocuteur. Ainsi, le poly-logue est la forme d'échange la plus fréquente. A travers des reformulations et peut être surtout d'analyse de conversation ordinaire (quelques minutes de classe suffisent), ou encore en passant du discours indirect au discours direct un extrait de roman, on pourra mettre en évidence "qui parle à qui". Une visualisation des tours de parole entre les différents personnages, permet de mieux saisir la dynamique du discours et de comprendre comment s'organisent les réseaux d'échanges, de constater par exemple que les spectateurs d'une pièce de théâtre sont également partie prenante dans les échanges, notamment quand un des personnages fait un aparté :



Cette schématisation signifie que la première prise de parole a été effectuée par le personnage 1 en direction du personnage 2, que la deuxième est une réponse de 2 à 1, la troisième un aparté du personnage 3 à destination des spectateurs, etc. On trouvera de nombreuses pièces de théâtre où un personnage s'adresse ainsi soit au directement au public ou encore "pense à voix haute" tandis que les autres n'entendent pas les propos. Ce travail peut aider les élèves à mieux comprendre les textes, en déterminant "qui parle à qui" à propos de quoi, on peut saisir les "alliances" entre les personnages. Les nombreux extraits des pièces de Molière que l'on retrouve dans la plupart des manuels peuvent fournir des supports pour ce type de travail⁵.

Le locuteur et ses propos

Les verbes introducteurs de parole ne sont pas de simples opérateurs langagiers qui permettent d'introduire des dires en ajoutant les informations évoquées ci-dessus (qualités matérielles de l'élocution, actes de parole, manière dont se déroulent les échanges). Ils peuvent également être porteurs de l'attitude de l'énonciateur principal par rapport aux propos de l'énonciateur second. Ainsi, la comparaison des énoncés suivants montre bien cette "non-neutralité" de ces verbes :

- Scapin 1) dit que le pirate va emmener son fils en Alger.
 2) affirme
 3) prétend

Nous avons ici une structure du type [Énonciateur principal (EP) dit : [énonciateur second (Scapin)

⁵ Comme par exemple la scène 5 de l'acte I du *Médecin malgré lui*, où Valère et Lucas vont voir Sganarelle après que la femme de ce dernier l'ait présenté comme médecin et le rouent de coups afin qu'il admette qu'il est médecin.

verbe introducteur de parole : "le pirate va emmener le fil de Géronte en Alger"]]. Si l'on glose chacune des reformulations on dira qu'en :

- 1) le message de EP est une simple mise en mot de la réalité "dire" renvoyant de manière neutre et objective à l'action langagière ;
- 2) le message de EP rend compte de par la valeur sémantique spécifique du verbe "affirmer" par rapport à "dire" ("affirmer" = "dire en donnant la chose dite pour vraie") d'une certaine appréciation de EP sur la manière dont ES intervient ;
- 3) "prétend" laisse entendre que l'énoncé de ES peut être combattu ou va être défendu, qu'il ne va donc pas de soi.

Ainsi, si le premier énoncé est de type constatif en dans le sens où il ne fait que constater l'événement rapporté, les deux autres laissent davantage de place à l'appréciation. Cette notion d'appréciation est à comprendre en terme de degrés et de modalités d'appréciation. Ces modalités d'appréciation peuvent être relatives à la connaissance qu'a l'énonciateur principal de la situation et du contexte. Dans l'exemple qui nous intéresse ici, cela dépend de la connaissance que l'on a des fourberies de Scapin à l'égard de son maître. C'est ainsi que l'énoncé 3) "Scapin prétend ..." semblera plus acceptable aux locuteurs qui connaissent ce qui précède la scène 7 de l'acte 2, en revanche la chose serait indécidable si la pièce débutait par cette scène, si ce n'est que de lire la suite pour reformuler le passage.

Si l'on s'attache à la position de l'énonciateur secondaire par rapport à ce qu'il énonce, les modalités d'appréciation pourront renvoyer à d'autres dispositions :

Elles peuvent renvoyer à des appréciations qui relèvent de valeur de vérité (relative à la connaissance qu'en a le locuteur) : un chose peut être dite comme étant vraie ... ou fausse, entre ces deux pôles elle pourra être indécidable plutôt du côté du "vrai", ou du côté du "faux", ce qui donne :

Scapin	1) dit	que le pirate va emmener son fils en Alger.	<i>énoncé présenté comme vrai</i>
	2) croit	idem	<i>énoncé présenté comme probable</i>
	3) pense	idem	<i>idem</i>
	4) ignore si		<i>énoncé présenté comme non-improbable</i>
	5) doute		<i>énoncé présenté comme non-probable</i>

Les modalités pourront être plus largement appréciatives comme le rendent des formulations comme :

Scapin	1) se réjouit	que le pirate emmène son fils en Alger.
	2) regrette	
	3) déplore	
	4) désapprouve	

Puisqu'il faut (toujours) conclure (provisoirement) ...

Juste quelques point. Les sciences du langage ont apporté beaucoup de connaissances sur le fonctionnement de la langue mais aussi et surtout du langage écrit et oral. Il faut se rappeler que ces savoirs produits sont la plupart du temps trop complexes pour des élèves de l'école ou du collège. Certains ne pas encore stabilisés. Enfin, ils ont été élaborés dans le but de décrire la langue et sa mise en œuvre par les locuteurs. Enseigner le Français suppose que l'enseignant sache comment fonctionne la langue et sa mise en œuvre mais apprendre à parler, apprendre à écrire ce n'est pas apprendre à "savoir comment" mais apprendre à "faire". Mon propos n'est pas de dire que l'école doit apprendre aux élèves "à faire - en faisant", par des procédures d'essai-erreur. Les sciences du langage offrent des outils des concepts qu'il faut mobiliser à des fins pédagogiques, si les notions convoquées ne permettent pas d'aider à faire mieux, alors elles ne servent à rien.

Au long de ces deux articles, j'ai mobilisé quelques notions linguistiques, sans les définir *a priori*, en les sélectionnant quand ils permettent de mieux situer des pratiques et des usages langagiers différents (première partie l'ordre de l'oral et du scriptural⁶), des savoirs grammaticaux classiques sur les formes du discours, des référents venant du champ de la sémiotique et de la pragmatique (la modalisation) en ne gardant que ce qui permet de traiter mon propos⁷. Enfin, c'est le sens qui est visé, trop souvent les concepts et notions linguistiques

⁶ Une démarche, plus expositive et de moins didactique vous aurait présenté par le menu les théories de J. Goody (1979), *La raison graphique, la domestication de la pensée sauvage*, Paris : Minuit de M. Dabène (1990), "Éléments pour une analyse de l'activité scripturale", pp.9-26 dans *LIDIL n°3: des écrits extra-ordinaires*, Grenoble : PUG-LIDILEM...

⁷ Il est en effet d'autres modalités que celles qui sont citées, les modélisations théoriques ne sont pas homogènes, certains optent pour une approche issue de la logique formelle les catégories de modalités et leur regroupement

mobilisées dans l'enseignement du français, ne permettent pas d'aider les élèves, de les outiller à travailler sur le sens. C'est dans ce but que j'ai proposé une approche des verbes introducteurs de parole à partir d'une analyse sémantique (rudimentaire) qui dégage quelques-unes des qualités de la parole proférée : sa force, son timbre, des caractéristiques d'énonciations qui restent à affiner, on aurait pu également envisager la chose en terme de répétition /vs/ ce qui n'est dit qu'une fois; reformulation de ce qui vient d'être énoncé ...

Penser le sens avant de penser la forme, aider les penser à penser à ce qu'ils veulent exprimer, avant de leur faire appliquer des règles, travailler et comprendre comment ce que l'on dit, ce que l'on écrit est compris, c'est permettre à chaque élève non seulement de s'exprimer, mais d'apprendre à s'exprimer mieux encore, à réussir les échanges langagiers qu'il entreprendra à l'avenir.