F. Vanoye, J. Mouchon, J.-P. Sarrazac

Pratiques de l'Oral

Armand Colin

collection U

F. Vanoye, J. Mouchon, J.-P. Sarrazac

Pratiques de l'Oral

Écoute, Communications sociales, Jeu théâtral

Armand Colin
103 bd Saint-Michel, Paris 5e

« La loi du 11 mars 1957 n'autorisant, aux termes des alinéas 2 et 3 de l'article 41, d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective » et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation intégrale, ou partielle, faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause, est illicite » (alinéa 1er de l'article 40).

« Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles 425 et suivants du Code pénal. »

© Armand Colin Éditeur, Paris, 1981

F. Vanoye, J. Mouchon, J.-P. Sarrazac

Pratiques de l'Oral

Armand Colin

collection U

此为试读,需要完整PDF请访问: www.ertongbook.com

F. Vanoye, J. Mouchon, J.-P. Sarrazac

Pratiques de l'Oral

Écoute, Communications sociales, Jeu théâtral

Armand Colin
103 bd Saint-Michel, Paris 5e

« La loi du 11 mars 1957 n'autorisant, aux termes des alinéas 2 et 3 de l'article 41, d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective » et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation intégrale, ou partielle, faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause, est illicite » (alinéa 1er de l'article 40).

« Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles 425 et suivants du Code pénal. »

© Armand Colin Éditeur, Paris, 1981

2.5. Argumentation 40
2.5.1. Exercice commenté 1 : l'exposé 40
2.5.2. Exercice commenté 2 : le débat 41
2.5.3. Quelques exercices, autour de l'argumentation 46
2.5.4. Indications bibliographiques 49

3. L'ÉCOUTE DANS LE JEU THÉÂTRAL 51
3.1. Walter Benjamin : fin de la tradition orale? 51
3.2. L'écoute comme information 52
3.3. L'écoute comme expression 54
3.4. Exercice de base : les conteurs assis 55
3.5. La parlerie 56
3.6. Situation du conteur 57
3.7. Une matrice d'exercices sur le conteur : le personnage interviewé 59
3.7.1. Premier parcours sur le personnage interviewé 60
3.7.2. Deuxième parcours sur le personnage interviewé 62
3.7.3. Remarques générales sur les deux parcours 64
3.8. Sources et indications bibliographiques 65

PAROLE, GESTE ET MOUVEMENT

4. PAROLE, GESTE ET MOUVEMENT : APPROCHE ANALYTIQUE 69
4.1. Communication et espace 70
4.1.1. La proxémique : analyse, applications et exercices 70
4.1.2. La kinésique : analyse, applications et exercices 72
4.2. Communication et temps 76
4.2.1. Interaction et synchronisation 76
4.2.2. Relations verbal-gestuel 78
4.3. Indications bibliographiques 79

5. MISES EN SITUATION 81
5.1. Voix, geste et mouvement : exercices 81
5.2. Règles, rituels, hiérarchies : exercices 82
5.3. Complémentarités : exercices 83
5.4. Indications bibliographiques 84

6. LA PAROLE GESTUELLE DU CONTEUR 85
6.1. La parole rare 85
6.2. Exercices muets ou quasi silencieux 87
6.3. Pratique du grommelot 89
6.4. Dario Fo : le geste et le chant dans la tradition orale 91
6.5. Le geste socialisé 91
6.6. Sources et indications bibliographiques 93

LE RÉCIT

7. RÉCIT ET JEU 97
7.1 Le récit sans fin 98
7.2. Choralité du récit : exercices 100
7.2.1. Variations chorales 100
7.2.2. L'interrogatoire contradictoire 101
7.2.3. « Je suis plusieurs » 102
7.3. Bertold Brecht : la scène de la rue 103
7.4. Lieu de parole et point de vue 104
7.5. Sources et indications bibliographiques 106

8. DES VOIX ET DES IMAGES 109
8.1. Images et commentaires 109
8.2. Images et dialogues 111
8.2.1. Dialogue et images fixes 111
8.2.2. Dialogue et film 112
8.3. Indications bibliographiques 113

9. L'ÉNONCIATION DU RÉCIT ORAL 115
9.1. Cohésion du discours narratif oral 115
9.1.1. Rôle des éléments vocaux 115
9.1.2. Rôle des éléments verbaux 117
9.1.3. « Grammaire » du récit oral 118
9.2. Récit et vécu 120
9.2.1. Le récit comme discours relationnel 120
9.2.2. Le récit comme mode d'évaluation 121
9.3. Indications bibliographiques 122

INDEX 125

L'orientation et la conception d'ensemble de cet ouvrage résultent d'un travail collectif. Chaque chapitre a été lu et discuté par les trois auteurs. Cependant, en fonction des compétences de chacun, l'élaboration et la rédaction des différentes parties ont été réalisées individuellement, selon la distribution suivante :
chapitres 4 et 9, Jean Mouchon;
chapitres 3, 6 et 7, Jean-Pierre Sarrazac;
chapitres 1, 2, 5 et 8, Francis Vanoye.

此为试读,需要完整PDF请访问: www.ertongbook.com

Ces considérations expliquent en partie les diversités d'origines et d'expériences des auteurs de cet ouvrage. Il a paru particulièrement opportun de réunir et de faire converger le travail concret d'enseignants intervenant à des niveaux différents (premier cycle du secondaire, université, formation des enseignants, formation continue) et ayant des formations complémentaires (linguistique, théâtre, psychosociologie). Ce qui laisse à penser que les formations actuellement dispensées sont insuffisantes à assurer un enseignement de l'oral satisfaisant...

En effet, enseigner l'oral implique impérativement que l'on place les personnes en formation (appelons-les « étudiants » pour simplifier) en situation de communication orale réelle ou simulée, effective en tout cas. Puis que l'on conduise, avec les participants, une analyse de ce qui s'est passé pendant le déroulement des « exercices », analyse servant de base à toute théorisation ultérieure (par théorisation, entendons une opération, un procès — par opposition au produit fini qu'est la théorie — auquel participent tous les intéressés sur la base de leurs expériences vécues, de leurs observations et, éventuellement, des théories existantes).

Or une telle démarche ne laisse pas de soulever certaines difficultés. Ainsi, sur quels critères, et selon quelle procédure, décider des mises en situation orale que l'on se propose de travailler? La notion de *programme* est-elle pertinente, s'agissant de l'oral? Ou bien faut-il partir des demandes (encore faut-il qu'elles s'expriment) et des besoins (qui les définira?) du groupe? Demandes et besoins d'ailleurs largement surdéterminés par la situation sociale de formation ou d'enseignements : les « littéraires » veulent apprendre à exprimer leurs sentiments et leurs opinions, les « scientifiques » à être clairs et logiques, les juristes et politico-économistes à argumenter, etc.

D'autre part, la moindre des situations de communication orale déclenche une foule de phénomènes d'ordre langagier ou para-langagier, psychologique, psychosociologique, tous intéressants à analyser, et qui dépassent souvent les compétences ou le seuil de tolérance des enseignants (jusqu'à quel point tolèrera-t-on que la langue orale s'écarte de la langue écrite correcte? Comment assumer les affinités et les conflits qui se nouent lors d'une relation? Comment gérer le contenu des propos?...). En fonction de quoi choisir tel ou tel axe d'analyse? d'un objectif pédagogique arrêté? de l'importance que tel aspect de la communication a pris au cours d'un exercice? d'un projet global nettement balisé?

Enfin, à l'oral comme à l'écrit, les contenus et les modalités des productions ainsi que les processus relationnels sont, pour une part importante, déterminés par la situation d'enseignement ou de formation vécue dans l'ici et maintenant. Il faut s'attendre à ce que ce qui se dit et se parle soit fonction des relations que le groupe, le formateur et l'institution de formation (C.E.S., Université, organisme privé, entreprise, etc.) entretiennent entre eux. Or il ne s'agit pas là, comme on le pense trop souvent, d'un obstacle insurmontable et préjudiciable. Ce peut être, au contraire, une base de travail, si l'on exploite ces relations dans ce qu'elles ont précisément d'enrichissant pour un enseignement de l'oral : la prise en compte des composantes de la situation vécue ici et maintenant est essentielle; elle fait la part de l'artifice qui fonde tout exercice et de ce qui est éclairant pour l'ailleurs (par le jeu des analogies et des différences); elle est ce par quoi s'amorce et s'évalue la justification du processus de formation.

Ce second ordre de considérations nous a conduit à structurer le présent ouvrage en trois rubriques *(Écoute et Interaction, Parole, geste et mouvement, Le récit)*, assez vastes pour que les lecteurs puissent y puiser en fonction de leurs objectifs spécifiques, sans imposer un ordre, une « progression » qui nous paraissent relever du choix et du travail

même de chaque groupe. A l'intérieur de chaque rubrique, nous proposons, à partir de certaines réflexions et apports théoriques, des matrices d'exercices, tous pratiqués, assorties de commentaires détaillés sur le déroulement, les exploitations possibles, les problèmes rencontrés, et accompagnées de suggestions d'exercices ou activités complémentaires. Notre objectif est d'offrir quelques éléments théoriques de référence (que des *indications bibliographiques* permettront de développer et qu'un *index* aidera à repérer), d'indiquer la complexité des situations de communication orale et des situations pédagogiques afférentes (complexité qui constitue certes une difficulté mais aussi l'intérêt principal, pour l'enseignant et l'étudiant, de l'oral, et rend rapidement inopérante toute collection de recettes simplistes), de suggérer enfin des opérations de travail à partir de repères concrets, d'expériences vécues.

2. Note sur le jeu théâtral

Ranger la pratique du théâtre amateur sous la bannière de l'oral implique à coup sûr une intention polémique et une intention pédagogique. La singulière fortune que connaît depuis plusieurs années le « jeu dramatique », notamment en milieu scolaire et péri-scolaire, mérite en effet autant de réserves que d'applaudissements. S'il s'agit véritablement de favoriser la libre expression, n'est-il pas rédhibitoire d'assujettir l'exercice du théâtre à l'autorité du texte écrit? Les comédiens professionnels utilisent à cet égard une formule dénuée d'ambiguïté : ils *servent* un texte. Mais l'amateur, et en particulier le jeune, vient-il à l'expression théâtrale pour se mettre au service d'un auteur dramatique du passé ou du présent ou, au contraire, mû par le désir de se raconter et de raconter le monde qui l'entoure? N'avons-nous pas d'autre ambition, animateurs potentiels, que de lui faire singer peu ou prou l'acteur professionnel? Ne devons-nous pas plutôt nous efforcer, en tenant compte de ses motivations spécifiques, d'une part, de faire sauter le carcan de la forme dramatique écrite (le sacro-saint dialogue qu'il faut apprendre par cœur et restituer à une respiration près, voire le personnage individué avec lequel il faut confondre sa personnalité), d'autre part, de briser l'organisation rigide du travail théâtral sous la férule du metteur en scène. La promesse d'un théâtre amateur qui ne soit pas un sous-produit du théâtre professionnel, qui soit aussi anti-autoritaire que possible, qui laisse libre cours à la spontanéité des participants et reflète leur existence et leurs préoccupations réelles, nous ne l'avons pas trouvée à l'enseigne du « jeu dramatique », dont les deux écueils symétriques sont la subordination au texte et la pente psychodramatique (au fond, trop ou trop peu d'investissement de la part de l'acteur amateur), mais à celle d'un « jeu théâtral épique » où sont produits simultanément un récit et un jeu.

« Théâtre épique » : depuis Brecht, ces deux vocables ont cessé d'être antinomiques. Ils désignent un théâtre où les éléments narratifs le disputent aux éléments dramatiques, c'est-à-dire où la description du monde l'emporte sur l'évocation des conflits intersubjectifs. Mais cette inclination du théâtre à l'épique est-elle si récente? Non, puisque nous pouvons la relever, de façon il est vrai beaucoup moins explicite que chez Brecht, dans tous les grands théâtres populaires du passé — Moyen Age, Siècle d'Or espagnol, période élisabéthaine — et, surtout, dans des formes marginales de spectacle théâtral telles que les atellanes romaines, les jongleurs médiévaux, les bateleurs de la Foire ou bien les conteurs, encore nombreux au siècle dernier.

C'est en quelque sorte cette dernière tradition qu'il nous paraît opportun de réactiver au profit des amateurs d'aujourd'hui. Sans nier pour autant l'acquis théâtral de notre époque, ni succomber à la nostalgie.

Chez les jongleurs du Moyen Age ou, plus près de nous, chez les conteurs, l'expression théâtrale était spécifiquement orale. Orale à double titre : elle ne s'appuyait jamais sur un texte écrit mais procédait d'une improvisation verbale et gestuelle; elle était pétrie d'*oralité*, nourrie de récits populaires traditionnels, de mythes, bref, d'une parole collective transmise de génération en génération. Soucieux de préserver la charge paradoxale du « jeu théâtral épique », en même temps que son efficience pédagogique fondée sur le refus du modèle culturel « art dramatique » et sur le développement de la « théâtralité spontanée » des participants, nous nous garderons bien de déroger à cet usage séculaire.

Dans la mesure où cet ouvrage revêt un caractère nettement interdisciplinaire — ou transdisciplinaire —, il était souhaitable que l'évocation de la pratique théâtrale soit liée, chapitre par chapitre, à celles d'autres pratiques d'expression et de communication. Toutefois, on pourra faire une lecture suivie des propositions de Jean-Pierre Sarrazac sur le « Jeu théâtral épique » en enchaînant les chapitres *3. L'écoute dans le jeu théâtral, 6. La parole gestuelle du conteur et 7. Récit et jeu.*

Écoute
Interaction

此为试读,需要完整PDF请访问: www.ertongbook.com