

Reynaldo Radillo Enríquez
Daniela Garza Espinoza
Diana Carolina de Jesús Saldaña

Le théâtre en classe de FLE: quelques réflexions didactiques dans un contexte mexicain

Theater in the FLE classroom: some didactic considerations in the Mexican context

RÉSUMÉ: Dans le présent travail, nous réfléchissons aux apports du théâtre à l'enseignement du français comme langue étrangère (FLE), en particulier dans un contexte mexicain. Nous présentons d'abord un bref parcours historique sur l'évolution du théâtre en tant que discipline artistique, suivi d'une analyse de la relation entre le théâtre et l'enseignement des langues. Ensuite, nous exposons des analyses de spécialistes en didactique, pour terminer par une réflexion issue de notre expérience dans l'enseignement du français à des apprenant-e-s mexicain-e-s à travers le théâtre. Cette réflexion est accompagnée de quelques propositions concernant l'utilisation du théâtre à des fins didactiques.

MOTS CLÉ: théâtre en classe de langue, FLE, méthode non conventionnelle, didactique, enseignement de langues étrangères

ABSTRACT: This paper examines how theater contributes to teaching French as a foreign language (FLE), with a particular focus on Mexico. We begin with a brief overview of the history of theater as an art form, then explore the link between theater and language education. Next, we incorporate insights from experts in didactics and conclude with reflections based on our experience teaching French to Mexican learners through theater. This reflection is supported by some suggestions on how theater can be used for educational purposes.

KEYWORDS: theater in the language classroom, FLE, unconventional method, didactics, foreign language teaching.

Reynaldo Radillo Enríquez

reynaldo.radillo@academicos.udg.mx
Universidad de Guadalajara, México
ORCID: 0000-0001-6912-7171

Daniela Garza Espinoza

danielagarza.fr@gmail.com
Universidad de Guadalajara, México
ORCID: 0009-0002-9410-921X

Diana Carolina de Jesús Saldaña

diacdjs@gmail.com
Universidad de Guadalajara, México
ORCID: 0009-0007-9468-9177

<https://doi.org/10.32870/vel.vi268>

Recibido: 07/03/2025

Aceptado: 25/05/2025

Publicado: 23/09/2025

Esta obra está bajo una licencia
Licencia Creative Commons Atribu-
ción-No-Comercial 4.0 Internacional



VERBUM ET LINGUA

NÚM. 26

JULIO / DICIEMBRE 2025

ISSN 2007-7319

E268

COMO CITAR: Radillo Enríquez, R., Garza Espinoza, D., & de Jesús Saldaña, D. C. (2025). Le théâtre en classe de FLE : Quelques réflexions didactiques dans un contexte mexicain. *Verbum et Lingua: Didáctica, lengua y cultura*, 26, 1–20. <https://doi.org/10.32870/vel.vi26.266>

I. Introduction

Le théâtre en classe de français langue étrangère (FLE) est un outil holistique en ce sens qu'il nous permet de travailler la quasi-totalité des aspects qui interviennent dans le processus d'enseignement-apprentissage, à savoir: le linguistique, l'émotionnel, le psychomoteur, le cognitif, le socio-affectif.

- Si un tel outil est aussi complet, différentes questions surgissent:
- Est-il possible d'intégrer des activités d'apprentissage basées sur des techniques théâtrales tout au long d'un cours de FLE?
- En quoi consistent ces activités?
- Faut-il réserver ces activités à un public déterminé?
- À quel moment du parcours doit-on intégrer le théâtre?
- Comment et à quel moment préparer des activités théâtrales pour nos cours?

Toutes ces questions nous ont conduit.e.s à entreprendre un travail de réflexion basé sur notre expérience en tant qu'enseignant.e.s de FLE de même que sur des expériences d'autres collègues qui nous ont précédé.e.s. Ainsi, dans ce travail, présentons-nous une série de travaux faits auparavant et une description réfléchie de notre expérience.

II. Le théâtre

1 Des Grecs aux années 80

Le théâtre est considéré comme un des arts les plus anciens connus par l'humanité, un art qui a évolué à travers l'histoire pour arriver au concept que nous connaissons

de nos jours. Cet art nous a permis comme société de représenter, à travers une interprétation artistique, des situations sociales, des émotions, des contextes politiques, des valeurs, ainsi que des critiques de la société, tout en exprimant les inquiétudes et les espoirs humains. Le parcours du théâtre a connu de nombreux moments clés dans l'histoire: la tragédie grecque, le théâtre médiéval, le théâtre élisabéthain, la comédie italienne, le théâtre des Lumières, et le théâtre de l'absurde qui, dans les années quatre-vingts, ferait place au théâtre que nous connaissons aujourd'hui sous le nom de contemporain.

Toutes ces étapes ont laissé des traces dans le théâtre, nous permettant de concevoir cet art comme une activité culturelle qui a dépassé les autres domaines en dehors de l'artistique. Bien que chaque époque de l'histoire du théâtre mérite d'être approfondie, nous nous limiterons uniquement à une description de ses origines dans la Grèce antique et de sa perspective contemporaine.

1.1 La tragédie grecque

Pour commencer à définir le théâtre, il est fondamental de présenter son origine selon à partir des premières traces historiques: les Grecs donnent le premier rang au théâtre. Coulet (1996) explique que les habitants de l'Hellade avaient plusieurs spectacles qui ont fait place à la création du théâtre, tels que la récitation de poèmes, les chants et les ch'urs, ainsi que des rites funéraires, entre autres. Sur l'origine du théâtre proprement dite, l'auteure prend la *Poétique* d'Aristote comme une source littéraire anti-

que pour marquer la naissance du théâtre comme un acte religieux qui cherche à honorer les dieux, principalement Dionysos. Cet élément donne à la tragédie grecque ses caractéristiques principales: elle s'inspire des grands mythes, les scènes les plus représentatives sont de sacrifice, de deuil et de supplication, tandis que les chants liturgiques sont mis en place.

De même, Ubersfeld (1996) définit Aristote comme le pionnier du théâtre, surtout de la tragédie, grâce à ses apports à cet art, principalement pour l'introduction des concepts de l'*action* comme une imitation des événements réels et le *pathos* pour faire référence à l'effet provoqué sur le spectateur.

En définitive, nous pouvons constater que la Grèce est à l'origine de ce que nous appelons aujourd'hui le théâtre et, comme nous le verrons plus tard, même si la forme a changé de nos jours, son fond est toujours le même: reproduire le réel.

1.2. Le théâtre contemporain

Depuis les années quatre-vingts, le théâtre est entré dans une nouvelle ère caractérisée par la représentation et la remise en question des valeurs de la société pour dénoncer et critiquer les inquiétudes, les aspects conventionnels et la complexité des relations humaines d'un temps moderne: c'est ainsi que naît le théâtre contemporain.

Du point de vue d'une perspective actuelle, Biet (2013), professeur français d'études théâtrales, présente le théâtre comme la combinaison de plusieurs stimulations et interactions dans un espace déterminé, qui nous permettent d'observer et de représenter la complexité des démarches sociales, en prenant en consi-

dération des aspects esthétiques, cognitifs et sensoriels. Ces stimulus sont caractérisés par la présence de mouvements, de dialogues et de chants, d'objets inanimés comme la scénographie et les costumes, ainsi que des personnes impliquées dans la mise en scène.

En outre, l'auteur considère le théâtre comme un objet formel déterminé par les processus sociaux et politiques, l'histoire, le temps et le lieu dans lesquels le spectacle prend place. Il met en relief l'importance des intentions des participants directs d'une pièce de théâtre, comme les acteurs ou les écrivains, mais aussi de ceux qui sont des acteurs passifs: les spectateurs.

Avec les définitions et les informations basiques sur l'origine grecque et la conception contemporaine que nous avons vues précédemment, nous pouvons constater que le théâtre cherche à représenter les réalités vécues par une société, que ce soit d'un point de vue contestataire et critique ou bien d'un point de vue plus traditionnel. En tous les cas, il faut recentrer le sujet sur les implications ou les apports du théâtre dans le domaine de l'éducation, car, au final, l'activité théâtrale cherche, d'une manière ou d'une autre, à reproduire le réel afin que le public puisse se forger une opinion propre.

III. Le théâtre et l'enseignement

Comme nous l'avons vu précédemment, le théâtre est présent depuis l'Antiquité dans la vie des sociétés. Étant donné son importance au niveau social, nous passerons en revue la relation entre le théâtre et l'éducation en général et l'enseignement des langues étrangères en particulier.

1.1 La relation entre le théâtre et l'éducation

L'association du théâtre et de l'éducation existe depuis longtemps, parfois pour susciter la réflexion, d'autres fois pour fournir une éducation académique. Comme Ubersfeld (1996) s'efforce de l'expliquer, à Athènes, l'éducation était construite autour de la tragédie grecque dans le but de transformer les hommes en individus engagés envers eux-mêmes et envers les autres membres de la société. Quelques siècles plus tard, pendant la Renaissance, la nouvelle conception pédagogique opte pour appliquer les ressources du théâtre comme un moyen d'enseigner la langue latine; ainsi, les dialogues des œuvres théâtrales sont devenus les modèles les plus appropriés à imiter (Godard et Rollinat-Levasseur, 2005).

Peu importe à quel point les conceptions éducatives ont changé, l'omniprésence du théâtre a été la voie optimale de divers groupes pour édifier des valeurs sociales. En ce qui concerne l'apprentissage de langues étrangères, le théâtre a également été adapté selon les méthodes de l'époque, toutefois son application est assez récente (Hamid, 2008).

1.2 Le théâtre et sa valeur dans l'enseignement de langues

L'enseignement d'une langue étrangère implique un travail qui exige l'apprentissage d'aspects linguistiques, culturels, paraverbaux et non verbaux (Bouzid, 2018). Ainsi, considérer le théâtre comme une alternative donne lieu à la mobilisation et à l'application de ces aspects, en les reliant à la dimension émotionnelle de la personne qui interprète les actions demandées.

Grâce aux résultats fructueux de leur association, le théâtre et l'enseignement ont offert des techniques telles que le jeu de rôle, la simulation et même la dramatisation de textes, que de nombreux enseignants mettent continuellement en pratique. En plus, l'application de dynamiques théâtrales constitue une stratégie qui permet d'explorer des situations qui facilitent le dialogue et l'interaction avec les autres. Ce sont des situations de communication tellement significatives en classe, car elles permettent aux apprenants de véritablement se servir de la langue. Cela s'explique par le fait que la pratique constante deviendra pertinente et significative pour les apprenants grâce au besoin de parler et de répondre à travers la langue cible (Bouzid, 2018).

1.3 Le théâtre comme méthode non conventionnelle

Diverses méthodes ont été proposées comme alternatives pour mieux guider les apprenant.e.s dans la tâche d'acquérir une nouvelle langue (Duda, 2007; Dufeu, 1996). Les nouvelles méthodologies visent généralement à remplacer et améliorer leurs prédécesseurs; néanmoins, s'écartent volontairement des formats classiques. Ce type d'approches est connu sous le nom de *méthodes non conventionnelles* et, selon Cuq et Gruca (2002), leur objectif est d'acquérir la langue cible d'une manière différente à la façon dont nous sommes habitué.e.s à apprendre. D'autre part, Saadi (2022) ajoute que le fait que ces méthodes soient extérieures aux pratiques courantes au sein de l'enseignement permet aux apprenant.e.s de mobiliser leur imagination et leur esprit inventif.

Pour déterminer ce qu'est une méthode non conventionnelle (MNC), Duda (2007) déclare que ces méthodes considèrent les étudiants depuis une perspective totale. Elles prennent en compte la pensée logique comme une partie de l'apprentissage, sans négliger le potentiel et le développement créatif, émotionnel et imaginatif.

Ainsi, un point qui différencie les MNC des méthodes conventionnelles est que les premières considèrent les apprenant.e.s comme des acteurs centraux dans l'enseignement-apprentissage, tandis que les secondes pas forcément. De même, les MNC prennent en compte non seulement les aspects cognitifs, mais aussi les dimensions émotionnelles et psychomotrices. Il convient de préciser que les MNC sont issues de disciplines autres que la linguistique ou la didactique des langues-cultures (Dufeu, 1996), d'où la «décentration» sur le cognitif et la prise en compte de l'émotionnel ou le psychomoteur.

Tout comme la plupart des méthodologies d'enseignement des langues, les méthodes non conventionnelles perçoivent la langue, la communication, l'enseignement et la relation enseignant.e-apprenant.e sous différentes perspectives. Certaines MNC se centrent plus sur la production orale, d'autres sur la compréhension, et quelques-unes sur l'exposition de la phonologie. Certaines se concentrent sur l'usage de la kinésie comme potentialisateur de l'apprentissage, de même que l'utilisation de la langue maternelle dans les niveaux débutants (Duda, 1993).

1.4 Les bénéfices d'un théâtre non conventionnel

Pour préciser plus par rapport aux bénéfices de travailler avec le théâtre comme une

méthode non conventionnelle en classe de FLE, nous reprenons les idées de Payet (2021) qui soutient qu'il existe cinq avantages principaux: i) favoriser la cohésion du groupe, ii) créer une perspective positive face aux erreurs, iii) améliorer la mémorisation grâce au kinesthésique, iv) dynamiser la classe, interpréter et v) représenter des situations de communication en langue étrangère.

Tout d'abord, l'auteur considère que grâce à la proposition de différentes activités et jeux de type groupal, nous favorisons le travail collectif qui aura comme résultat la création d'un environnement de confiance et de cohésion entre les apprenants. En plus, Payet (2001) opte pour le théâtre comme un facilitateur pour promouvoir une décontraction autour de l'erreur et de la présenter comme une manière positive d'apprendre en jouant.

En même temps, selon l'auteur, l'utilisation du corps et des mouvements en classe de FLE est une technique vivante et efficace pour mémoriser des contenus de la langue, tels que le lexique ou la phonétique. Pour Payet (2021), le théâtre est donc une méthode pour dynamiser les cours, en dehors des formats traditionnels, dans le processus d'enseignement-apprentissage.

Comme dernier avantage, l'auteur considère la classe comme le moment d'introduire les expériences vécues dans l'apprentissage. Il permet aux apprenant.e.s d'utiliser la langue pour s'exprimer et fixer leurs connaissances de manière profonde et significative. Payet (2021) précise que le théâtre est un moyen de représenter et de jouer avec des situations de la vie réelle dans le processus d'apprentissage, un as-

pect particulièrement pertinent pour les apprenant.e.s qui étudient le français dans un contexte exolingue et qui, en dehors de la classe, n'ont pas la possibilité de parler la langue cible de manière quotidienne.

D'autre part, Payet (2021) met en avant trois types d'approches développées en cours de langue grâce au théâtre: une approche littéraire, qui favorise la découverte des œuvres littéraires et théâtrales en classe; une approche artistique, pour explorer des techniques de l'art interprétatif avec une finalité éducative; et finalement, une approche de type pédagogique, qui se réfère aux divers bénéfices observés lors de l'intégration du théâtre dans l'enseignement, comme la facilitation de la prise de parole ou l'utilisation du théâtre comme technique de mémorisation.

IV. Pratiques et organisation d'activités théâtrales en cours de FLE

Le théâtre et l'enseignement ont une longue histoire de collaboration, comme en témoignent divers manuels, c'est le cas d'*Activités théâtrales en classe de langue* (Payet, 2010) ou *Le FLE en scène: Apprenez le français du quotidien grâce au jeu théâtral* (Laurence, 2024), entre autres qui, depuis leurs titres, reflètent le désir d'enseigner à des publics variés à travers des techniques théâtrales. Par la suite, nous présenterons les recommandations de différents auteurs par rapport au classement des apprenant.e.s, les types d'activités, l'espace, les supports, les participant.e.s et le temps.

1.1 Le classement des apprenant.e.s

Tout d'abord, quant à la distribution des apprenant.e.s, Hamid (2008), au moment

de se servir du théâtre pour enseigner, opte pour construire une nouvelle notion pour la classe: il décide de la distribuer soit en fonction de l'âge des participants, soit selon leur niveau de connaissances, avec un objectif en commun: celui de travailler tous ensemble, tout en favorisant le développement de la personnalité de chacun à travers la dynamique du travail collectif.

Concernant le classement ou la mise en place des activités théâtrales dans les cours de FLE, Payet (2021) affirme que nous pouvons travailler un même exercice avec différents groupes d'élèves, indépendamment de leur âge et de leur niveau de langue selon le CECRL. Tout dépend de la manière dont l'exercice est abordé et exploité. Le squelette reste le même, mais l'enseignant.e va complexifier ou simplifier la planification du cours en fonction du type et de la quantité de contenu à travailler avec le groupe.

1.2 Les types d'activités

En outre, Payet (2021) identifie trois classifications d'exercices théâtraux pour intégrer dans les cours: jeux de groupe ou activité de dynamisation, les jeux de rôle théâtralisés et la représentation d'un projet. L'objectif du premier type est de permettre aux apprenants de travailler des éléments indispensables pour devenir des communicateurs efficaces dans une langue étrangère, par exemple: la concentration pour être attentif à ce qui passe autour de soi, l'écoute pour réagir aux opinions des autres, et la capacité à contribuer avec des idées personnelles, afin d'accepter ou discuter ce que le groupe propose.

L'auteur précise que nous pouvons inclure la dynamisation à différents moments de la classe selon l'objectif visé: en début de cours pour faire une révision du contenu de la classe précédente, au milieu pour pratiquer ou renforcer ce que les apprenants sont en train d'apprendre, ou à la fin pour savoir si les apprenants sont arrivés aux objectifs atteints.

Dans un deuxième temps, les jeux de rôle théâtralisés permettent d'introduire une activité dans laquelle les apprenant.e.s utilisent des mouvements, des actions, le jeu et leurs corps pour aider à la mémorisation des concepts ou renforcer les connaissances acquises.

Finalement, il y a la proposition de préparer un projet théâtral avec les apprenants dans le but d'observer leur capacité à utiliser les savoir-être, savoir-faire et savoirs-savoir dans une situation donnée, avec la possibilité de présenter le projet devant un public invité ou les autres camarades de classe.

1.3 L'espace

En ce qui concerne l'espace pour la réalisation des activités, Payet (2010) identifie deux types: l'espace scénique et l'espace de jeu. Le premier se trouve devant le tableau et sert à représenter des scénettes d'improvisation ou pour les jeux de rôle. Cette place est recommandée pour les activités en petits groupes, composés de quatre apprenants au maximum. Pour sa part, le deuxième endroit est plus grand avec la finalité de permettre le déplacement des apprenants pour les jeux de dynamisation. Payet (2010) mentionne que cet espace peut être la cour de récréation ou la salle de classe aménagée de manière à disposer les chaises

et tables contre les murs, laissant un point central libre.

1.4 Les supports

Pour définir les supports ou matériels nécessaires, nous devons être conscients que les activités théâtrales sont principalement focalisées sur les aspects de l'oralité. Pour cette raison, il n'y a pas de matériels indispensables, mais il existe la possibilité d'utiliser le mobilier de la salle de classe (la table, les chaises, le tableau, etc.) comme éléments pour les activités (Payet, 2010). En tant qu'enseignant.e.s, nous pouvons aussi créer des supports pédagogiques avant la classe pour aider les apprenant.e.s dans la préparation des activités comme des fiches pour choisir des personnages, des fiches thématiques, des listes de vocabulaire ou des notions importantes, entre autres.

1.5 Les participants

Généralement, le nombre de participants varie selon l'espace disponible et le type de jeu. Pour les activités de dynamisation, la participation peut être groupale et collective. En revanche, pour les jeux de rôle ou les improvisations, il est préférable de constituer des petits groupes pour bien arriver à la prise de parole de chaque apprenant. Payet (2010) recommande d'organiser des groupes de quatre apprenants pour ces scénettes.

1.6 Le temps

Au moment d'établir le temps nécessaire pour chaque phase, Payet (2010) classe trois étapes clés: révision, préparation et production. Premièrement, il est essentiel de prévoir un temps de révision avant la

classe pour anticiper les consignes ou les activités à travailler. Cette étape permet de clarifier les objectifs de l'activité.

Deuxièmement, il existe un temps de préparation, qui varie en fonction du type d'activité ou de la difficulté du jeu de rôle. En général, le temps peut varier entre 5 à 15 minutes. Cette variation dépend du format de l'activité: un jeu de rôle guidé par l'enseignant.e nécessite moins de temps, tandis qu'une improvisation ouverte, dans laquelle les élèves doivent définir eux-mêmes la thématique et les personnages, demande plus de temps.

Finalement, le temps de production est conditionné par les apprenants, le niveau et la durée de la classe, mais aussi de la difficulté de la thématique et du nombre de groupes, particulièrement dans les activités d'improvisation ou les jeux de rôle. Par contre, la production d'un jeu de dynamisation, où tous les apprenants participent activement, la phase de production ne dépasse généralement pas les 10 minutes.

V. Analyse de la pratique et propositions didactiques

L'une des idées qui tentent de fusionner l'enseignement des langues et le théâtre repose sur l'application de séquences didactiques qui appliquent le concept de *jeu théâtral*. Leur exécution en classe essaie de respecter une chronologie dans les thématiques à explorer pour assurer qu'il y ait une cohérence avec la planification réalisée par l'enseignant.e. C'est pourquoi il est prévu qu'au moment où le professeur décide de commencer à modifier ou à reporter une leçon, chaque séquence théâtrale devient une ressource d'aide supplémentai-

re. Néanmoins, dans cette partie de notre travail, nous présentons une réflexion issue de notre expérience avec le théâtre en tant qu'enseignant.e.s de FLE au Mexique.

1.1 Propositions basées sur l'expérience

Lors de notre travail à l'Alliance Française de Guadalajara (Mexique), nous avons eu l'opportunité de mettre en place des activités théâtrales avec deux groupes, l'un de niveau A2 et l'autre de niveau B2. Dans les deux cas, nous avons proposé aux apprenant.e.s et à la direction de l'établissement la création de deux pièces de théâtre et nous avons eu l'autorisation de ne pas suivre le programme préétabli, autrement dit, nous n'avons pas utilisé le manuel.

Notre programme consistait en la rédaction d'une pièce de théâtre créée entièrement par les apprenant.e.s ainsi que la présentation à la fin du cours avec un public composé par les élèves de tous les autres groupes et niveaux de l'établissement. Les activités ne consistaient pas seulement en la rédaction du texte mais aussi en la préparation des décors, des répétitions et le design de la publicité.

Ainsi, dans les lignes qui suivent, nous exposerons notre réflexion à partir des expériences vécues lors de ces deux processus de création théâtrale avec deux groupes d'apprenant.e.s dont les membres étaient des adultes âgés de 18 à 50 ans et hispanophones.

1.2.1 Les différentes voies

Selon notre expérience, il y a quatre manières de travailler le théâtre en classe de FLE, combinables entre elles (a+c ou a+d /b+c ou b+d):

- a) Travailler sur un texte fait par une tierce personne.
- b) Travailler sur la rédaction d'une pièce complète.
- c) Travailler ponctuellement une scénette.
- d) Travailler de manière extensive.

Si l'on décide de travailler à partir d'une pièce écrite par quelqu'un d'autre (a), le travail consiste à mémoriser les dialogues, imaginer les personnages (voix, mouvements, vêtements, etc.) et les décors (meubles, objets, etc.).

Si l'on opte pour la deuxième voie (b+c ou b+d), le travail est plus complet, complexe et productif car le travail théâtral est une activité complexe: le tout, la pièce de théâtre, est lié aux parties, et les parties sont liées entre elles et avec le tout en même temps afin de créer un produit cohérent. De même, la pièce doit être liée à l'environnement: l'école et ses contraintes. On voit bien la complexité quand on est en pleine rédaction de la pièce: les dialogues doivent s'insérer dans un acte et celui-ci doit faire partie d'un tout plus grand, la pièce.

Chacune des parties doit dialoguer avec les autres qui sont, elles aussi, complexes. En outre, ces parties doivent dialoguer, à leur tour avec le tout pour garder cohérence (principes dialogique et hologrammatique de la complexité) (Morin, 2005; 2006). Quand on termine la rédaction d'une scène ou d'un acte, on doit en commencer un autre. Quand on finit la rédaction du tout (produit), on doit commencer le processus de création de la psychologie du personnage et ainsi de suite jusqu'à la présentation de la pièce au public (principe de rétroaction) (Morin, 2005; 2006).

Il ne s'agit pas d'un travail individuel mais bien plutôt d'un travail collaboratif et dans ce sens nous sommes tout à fait d'accord avec Payet (2021). Les apprenants-acteurs prennent des décisions conjointes et décident ensemble de la pertinence ou non de telles ou telles actions: il s'agit d'une activité qui correspond aux principes du socioconstructivisme.

En outre, nous pensons que c'est un travail qui s'inscrit parfaitement dans la perspective actionnelle dans ce sens qu'il requiert de l'action des intervenants sur l'environnement et de l'environnement sur les intervenants dans un contexte social donné.

En effet, lorsque l'on rédige la pièce, de nombreuses tâches sont réalisées: négocier avec les autres le thème de la pièce, décider du nombre de personnages, attribuer des rôles, parler avec les autorités de l'école afin d'obtenir des permissions, obtenir l'espace pour les répétitions et/ou la présentation au public, obtenir le matériel nécessaire, etc. De même, les apprenants doivent faire la publicité de leur pièce: c'est une des tâches qui s'inscrivent dans le réel car ils doivent promouvoir leur travail pour avoir un public à qui présenter la pièce. Tout cela peut se faire en langue cible ou langue maternelle selon le niveau des apprenants.

Ainsi trouvons-nous un travail qui touche à l'émotionnel, au psychomoteur, au socio-affectif, au cognitif et au linguistique et ceci tout en s'amusant:

1.2.2. L'émotionnel

On parle souvent de l'importance de l'émotionnel dans le processus d'enseignement-apprentissage. Cependant peu nous

est dit à ce propos: la majorité des théoriciens privilégient le cognitif et, par conséquent, nous, les enseignants, savons peu à ce sujet et nous ne savons pas comment nous y prendre. Le théâtre en classe de FLE est un moment idéal pour travailler ce domaine de l'enseignement-apprentissage et nous tenterons d'expliquer pourquoi sans pour autant prétendre élaborer une théorie de l'émotionnel en classe de langue. Elles ne sont pas non plus un guide pratique. Il s'agit tout simplement d'une réflexion concernant nos expériences avec le théâtre et les cours de FLE.

Certains exercices d'échauffement permettent de travailler la libération du stress. Par exemple, on peut demander aux apprenants-acteurs de tendre et détendre chacune des parties du corps, en commençant par les pieds et en remontant jusqu'à la tête, pour atteindre un agréable état de relaxation physique. Pendant cet exercice, les apprenants-acteurs sont tellement concentrés sur les différentes parties du corps et sur l'action de tendre-détendre les muscles, qu'ils oublient leurs problèmes de la journée: ils ne pensent qu'au ici et maintenant.

Une autre activité qui permet de libérer la tension est de se mettre au pied d'un grand arbre (on peut faire cette activité dans un parc ou dans la rue) et demander aux apprenants-acteurs de regarder la branche la plus haute. Une fois la branche ciblée, ils doivent lui crier le plus fort possible. C'est un exercice qui permet de libérer la tension inconsciente que nous avons.

De plus, le fait de se mettre dans la peau d'un personnage nous permet d'oublier, ne serait-ce que pour un moment, nos

problèmes quotidiens. Il s'agit, d'une certaine façon, de sortir de soi-même.

Souvent, nous avons affaire à des apprenants timides et introvertis. En cours, le «je-personne» s'impose sur le «je-apprenant» (Dabène et al., 1990) et bloque les interactions avec les autres. Certes, il n'est pas facile de monter sur scène et d'avoir tous les regards sur soi, mais il y a des techniques utilisées en théâtre pour faire face au trac.

On peut demander aux apprenants-acteurs de se mettre face au public et de fermer les yeux. Ensuite, on leur demande de commencer à construire un mur qui sépare la scène du public. Le mur doit arriver au plafond. C'est ce que l'on appelle «le quatrième mur». Cet exercice permet aux apprenants-acteurs de vaincre la peur d'être devant un auditoire. Ils ont l'impression d'être dans une boîte, en toute sécurité et ils peuvent se sentir à l'aise car «personne ne les regarde».

Pour d'autres, le fait de se déguiser et d'interpréter quelqu'un d'autre leur permet de se laisser aller: ce n'est pas moi qui parle, c'est mon personnage. Ainsi peuvent-ils se permettre d'exprimer ce qu'ils n'oseraient jamais dire ou faire. C'est comme mettre un gant: la main reste la main mais son apparence est différente. Autrement dit, c'est un personnage ce que vous voyez, ce n'est pas moi. Bien évidemment, cela prend du temps. Se défaire de la timidité n'est pas une tâche facile, mais on peut y arriver.

Il y a aussi des apprenants qui ne parlent jamais en cours mais qui ont envie de dire des choses. Le problème est qu'ils ne savent pas comment faire ou croient que ce que les autres disent est plus important

et/ou intelligent. Ils n'osent jamais prendre la parole.

Le théâtre leur permet d'être vu.e.s et entendu.e.s car il y a un moment réservé pour s'exprimer. Quand ils doivent faire parler leurs personnages, ils réalisent qu'ils sont capables de transmettre un message au public en langue cible.

Comme nous l'avons vu précédemment, ils parlent par le biais du personnage. Peu à peu, ils comprennent qu'ils peuvent prendre la parole sans crainte. De plus, leurs interventions provoquent des réactions inespérées, dans le sens positif du terme, pour eux: rires du public, émotions, applaudissements. Au niveau inconscient, cela guérit des blessures internes dont les propres apprenants ne sont pas conscients car ils sentent la chaleur du public.

Quand ce sont les apprenants-acteurs qui rédigent le scénario de la pièce de théâtre, quand le travail créatif prend la place du par cœur, ils expriment ce qu'ils veulent. C'est la raison pour laquelle nous avons toujours travaillé des pièces rédigées par les apprenants-acteurs. Non seulement cela permet de travailler le linguistique mais, en plus, on laisse les apprenants-acteurs s'exprimer librement.

L'écriture créative constitue donc une manière de céder la parole aux apprenants-acteurs pour qu'ils disent ce qu'ils ont envie de dire. Ils peuvent exprimer leurs idées, leur conception du monde, voire même leurs sentiments. Il s'agit donc d'une opportunité précieuse pour qu'ils s'expriment sans les contraintes qu'ils retrouvent souvent dans la salle de classe.

Quand on est sur scène, que ce soit lors des répétitions ou le jour de la présentation

au public, les apprenants-acteurs peuvent improviser ou apporter de nouvelles nuances aux personnages et aux dialogues. Ce travail en toute liberté permet de se laisser aller, de créer, d'innover

Ayant passé par plusieurs étapes personnelles, l'apprenant fleurit sur scène car la situation lui permet de faire pratiquement ce qu'il veut, caché derrière son personnage. Une pièce de théâtre écrite par quelqu'un d'autre ne permettrait pas ce degré de liberté. Dans le cas des pièces écrites par les apprenants-acteurs, comme ils en sont les auteurs, ils peuvent se permettre de s'affoler un peu et de modifier les dialogues, les gestes, etc. Ils connaissent les intentions et les caractères des personnages, donc ils peuvent se laisser aller tant que la trame est respectée. Petit à petit, on peut voir comment celui qui était timide commence à participer, à apporter des idées, à interagir. Souvent, l'enseignant ne peut pas voir de changements chez les apprenants-acteurs dans l'immédiat. Mais si l'on reste en contact avec eux, on peut constater ces changements dans la vie de tous les jours.

Le voyage que l'apprenant-acteur entreprend est un voyage de découverte. Il est amené à faire passer des émotions aux autres, à les projeter au public. Pour ce faire, il doit explorer son je intérieur. Si l'on propose à quelqu'un de timide un personnage extraverti, il doit puiser dans son intérieur afin de trouver des émotions pour interpréter ce personnage. Il découvre donc que s'il est capable de revêtir un personnage de telles caractéristiques, c'est parce qu'il les a en son intérieur. Il s'agit donc d'une découverte de soi-même et il

commence à développer son intelligence intrapersonnelle (Gardner, 1994).

La tâche de l'enseignant est de connaître ses apprenants-acteurs et de leur proposer des rôles qui représentent un défi pour eux afin de les aider dans leur développement personnel.

Ce qui différencie les activités théâtrales dans les cours de FLE des cours typiques est que dans le premier cas le cadre est informel. Dans le deuxième cas, la salle de cours et sa disposition rendent le phénomène formel et, souvent, rigide. Du fait du caractère ludique des activités en théâtre, on oublie la rigidité qui se présente parfois dans la classe.

Cela permet aux apprenants de se détendre et de passer de bons moments. Bien sûr qu'il faut être discipliné.e mais c'est un autre type de discipline: physique, compromis avec le groupe et avec soi-même. Donc il ne s'agit pas du même contexte car la classe est un cadre scolaire-institutionnel, alors que le théâtre est plutôt décontracté et, surtout, un espace personnel bien que tout se passe dans une école.

Comme nous l'avons vu précédemment, le théâtre permet de se découvrir soi-même. Les progrès personnels que l'on peut faire sont énormes. Cela se traduit en plus de confiance en soi-même et cela permet d'augmenter l'estime de soi: l'apprenant-acteur ose faire des choses, explore son intérieur, reçoit une reconnaissance pour son travail de la part du public, des camarades et de l'enseignant. À la fin, il acquiert de l'aisance et fleurit en tant que personne si le travail intérieur est bien guidé et si l'apprenant-acteur se prête au jeu. Tous les bienfaits au niveau person-

nel doivent être pris, bien sûr, avec des réserves: tous les apprenants-acteurs ne sont pas réceptifs aux différentes activités proposées car certains ne sont pas prêts à faire contact avec eux-mêmes ni à laisser entrer quelqu'un dans leurs vies. Il faut donc que la personnalité du groupe se prête pour un tel travail et que la personnalité de chacun le permette. Même quand le groupe-classe accepte une telle entreprise, il faut savoir respecter les décisions individuelles et donner son espace à celui qui ne veut pas y participer pleinement. Le théâtre n'est donc pas la panacée en classe de langue mais c'est un outil précieux qu'il faut considérer en tant qu'enseignant.

2.1 Le psychomoteur

Le travail psychomoteur est également peu travaillé en cours de langue. En effet, comme nous l'avons vu dans la section consacrée à l'émotionnel aussi bien les enseignants que les théoriciens insistent plus sur le cognitif. Le psychomoteur joue un rôle tout aussi important que l'émotionnel ou le cognitif. Nous verrons de quelle manière le théâtre peut nous aider à travailler ce domaine en cours de FLE.

2.1.1 Travail physique intense

En général, les répétitions commencent par une activité d'échauffement physique pour éviter des contractures ou des problèmes musculaires. Suite à cet échauffement un travail d'expression avec le corps: toute la communication ne passe pas par le verbal. En effet, une bonne partie des messages que nous transmettons est véhiculée par le non verbal. C'est la raison pour laquelle il est essentiel de travailler l'expression corporelle en théâtre.

L'apprenant-acteur doit donc faire différents exercices qui impliquent l'utilisation de son corps: postures, gestes, parcours sur scène, etc. Depuis le moment où il met ses pieds sur scène, l'apprenant-acteur doit se servir de son corps pour interpréter son personnage. Son corps devient donc un autre outil de travail tout aussi important que sa voix, par exemple. Les séances de répétition deviennent de vraies séances de gymnastique.

L'apprenant-acteur doit prendre conscience de son corps pour pouvoir s'en servir et savoir l'utiliser à volonté selon les circonstances. Par exemple, on demandera à l'apprenant-acteur d'adopter une certaine posture associée à un sentiment ou à une émotion afin de renforcer le message: mettre un pied à l'avant, sortir la poitrine, hausser les épaules tout en mettant à l'arrière les bras et lever le menton pour une attitude de défiance

Souvent, les exercices demandent le maintien d'une posture donnée pendant longtemps, ce qui demande un effort très grand du corps de l'apprenant-acteur. Il s'agit donc de développer le langage corporel tout en s'exerçant et cela ne peut se faire que si l'on répète plusieurs fois les exercices.

2.1.2 Découverte et connaissance de son corps

Pour pouvoir transmettre des émotions avec son corps, l'apprenant-acteur doit tout d'abord apprendre à s'en servir. Il doit donc prendre conscience qu'il s'agit d'un outil de communication. Pour ce faire, chaque partie de son corps doit être utilisée et découverte. Le pied peut-il transmettre une émotion ? Oui. Avec une posture correcte, et en harmonie avec le reste du corps com-

me nous l'avons vu précédemment, le pied parle. Mais avant de s'en servir, l'apprenant-acteur doit prendre conscience de tout cela.

Pour ce faire, nous pouvons proposer des activités comme celle-ci: baissez le menton, regardez le sol, mettez les épaules en avant, courbez le dos et faites une petite flexion avec les genoux. Maintenant essayez de crier de joie en gardant cette posture. L'activité est difficile à réaliser car la posture du corps ne correspond pas à ce que l'on demande de transmettre, mais elle constitue une excellente manière de prendre conscience de l'importance de son corps dans la communication. En observant ses camarades, l'apprenant-acteur prend conscience aussi de son corps: quelle(s) partie(s) sont concernée(s) quand on dit telle ou telle chose ? Un autre exercice qui aide à prendre conscience de son corps comme outil de communication est le suivant: asseyez-vous face à votre camarade. Vous n'avez pas le droit de bouger. Le seul mouvement permis est celui des paupières. Même les yeux ne peuvent fixer un autre point que celui des yeux de votre camarade. Commencez à lui parler de ce que vous avez fait ce week-end. Chaque fois que vous faites un mouvement, ne serait-ce qu'un hochement de la tête, votre camarade vous l'indiquera en tapant dans les mains.

Le résultat est fort intéressant car on ne peut pas parler sans bouger. Avec le feedback correspondant, les apprenants-acteurs prennent conscience de l'importance du corps dans la communication.

2.1.3 Kinesthésiques

Un canal d'apprentissage est celui qui demande la kinésie, c'est-à-dire, le mou-

vement. Certains apprenants acquièrent mieux les connaissances en bougeant. Le théâtre est un espace privilégié pour le faire: il faut parcourir la scène, se déplacer, reculer, avancer, toucher les autres, etc. C'est pourquoi les apprenants-acteurs y trouvent leur place: très souvent, en cours de langue, les apprenants restent assis pendant toute la séance car les tâches proposées ne requièrent pas le déplacement des apprenants dans la classe. Les enseignants discriminent, sans le vouloir, les élèves qui apprennent en se mouvant.

L'apprenant-acteur kinésique peut donc prendre toute la scène comme sa zone d'apprentissage en même temps que les visuels et les auditifs.

Pour proposer un exemple concret d'activité kinesthésique, nous proposons la séquence «Où sont mes affaires?»¹ L'enseignant vise à renforcer les connaissances des élèves sur les affaires scolaires de base. Dans un premier temps, les élèves apprendront le vocabulaire, puis, en proposant une scène quotidienne à la maison, l'enseignant.e demandera aux élèves de chercher parmi les objets variés présentés sur une affiche interactive, dont ils auront besoin le lendemain à l'école. Chaque élève devra donc prendre une affaire et la «mettre» dans son sac à dos imaginaire. Après cet exercice, ou lors d'une autre séance, l'enseignant.e commencera à nommer les différentes affaires apprises, et les apprenant.es devront les chercher autour de la salle et les laisser sur le bureau.

1 Il s'agit d'une activité que nous avons créée nous-mêmes.

2.1.4 Articulation et traits suprasegmentaux

Très souvent, la phonétique ne fait pas l'objet d'un travail approfondi de la part des enseignants, soit par méconnaissance, soit par manque de temps. Le théâtre est un espace privilégié pour travailler tous les aspects phonético-phonologiques: articulation, intonation, rythme, débit, etc.

Travailler la voix, avec tout ce qui y est associé, est essentiel dans le théâtre. En effet, le public doit comprendre tout ce qui est dit sur scène, y compris le spectateur qui se trouve le plus loin dans la salle. D'où l'importance d'avoir une prononciation et une intonation claires.

Un exercice que l'on peut faire pour travailler tous ces aspects est le suivant: l'apprenant-acteur se place sur scène tournant le dos au public. L'enseignant se place à la dernière file de la salle pour pouvoir déterminer si ce que l'apprenant-acteur dit est intelligible ou pas. De cette manière, il est amené à articuler le plus clairement possible, faute de quoi, il serait impossible de le comprendre.

Ces activités servent à rééduquer l'appareil phonatoire des apprenants-acteurs pour la production en langue cible car ils doivent travailler à haute voix et de manière réitérée les différents énoncés jusqu'à ce qu'ils soient intelligibles.

De même, l'intonation joue un rôle crucial. En effet, les différentes émotions requièrent une intonation différente dans le but de transmettre un message. C'est pourquoi les traits suprasegmentaux sont privilégiés dans le travail du théâtre: on peut laisser passer des erreurs phonétiques ponctuelles (phonèmes) mais l'intonation, le rythme, etc. ne peuvent pas être négligés

car ils véhiculent du sens et peuvent compenser des carences au niveau de la prononciation de certains phonèmes.

Pour aborder cet aspect, «Le petit collectionneur de couleurs» est un conte écrit par Sylvie Poillevé en 2014, dont l'enseignant.e. peut se servir pour un exercice théâtral. L'activité permet de travailler les couleurs de manière ludique avec un public de niveau débutant. À travers cette histoire, les étudiants écouteront les aventures des personnages en même temps qu'ils apprennent les couleurs et du vocabulaire. L'objectif est d'abord d'aider à saisir les différents sons de la langue étrangère, puis d'encourager à les reproduire. Ceux-ci imiteront diverses phrases de l'histoire comme s'ils étaient les narrateurs, inversant fréquemment les rôles de spectateurs et de conteurs, favorisant ainsi l'acquisition des sons, du rythme et de l'intonation.

2.1.5 Respiration

La bonne respiration constitue un élément essentiel dans le travail théâtral. En effet, il faut que l'apprenant-acteur apprenne à poser la voix afin de se faire entendre dans toute la salle et par toutes les personnes du public.

Pour ce faire, il existe de nombreux exercices qui cherchent à développer l'utilisation du diaphragme: Se coucher par terre. Faire une respiration profonde et prendre conscience de l'expansion de la cage thoracique. Mettre les mains sur la poitrine pour rendre plus évidente l'expansion. Ensuite, répéter l'exercice mais cette fois avec les mains posées sur le ventre. Demander aux apprenants-acteurs de «faire monter les mains» à l'aide du ventre. Cet exercice

peut se répéter plusieurs fois jusqu'à la prise de conscience des muscles qui interviennent dans le processus. Une fois contrôlé le diaphragme, cet exercice peut se faire debout.

Pour apprendre à projeter la voix, une fois l'exercice précédent fait, on procède à imaginer une cible au fond de la salle. L'apprenant-acteur doit, les mains sur le ventre, «cracher» une voyelle à cette cible en une seule fois, violemment, et sans prolonger le phonème choisi. De cette manière, la gorge ne souffre pas et le volume de la voix est plus élevé. L'apprenant-acteur a désormais la possibilité de chuchoter ou de parler normalement et se faire entendre ainsi que de crier sans blesser sa gorge.

2.1.6 Détente

Il y a différents exercices pour combattre le stress qui ne font pas partie du théâtre mais qui y sont appliqués. Afin de lutter contre le «trac» avant une présentation ou lors des répétitions, on peut demander aux apprenants-acteurs de faire des exercices très variés.

Un exemple: on s'assied et on prend une posture qui nous permet de nous sentir à l'aise. Ensuite, on ferme les yeux et on se rappelle le moment juste où on a quitté le lieu où on était avant de venir au cours. Après, on entreprend le chemin et on se rappelle les rues par lesquelles on est passé, les gens qu'on a vus et on s'arrête là où quelque chose a attiré notre attention: une odeur, une couleur, une personne, un bruit. On revit cet instant, puis, on le laisse passer. Petit à petit, on commence à apercevoir notre destination: l'école de langues. Elle commence à s'agrandir au fur et à mesure qu'on s'en approche. On y entre, on par-

court les couloirs et on entre dans la salle où l'on est actuellement. Finalement on prend la posture actuelle et on commence à sentir notre corps sur le sol ou dans la chaise. On respire profondément trois fois. À chaque exhalation on sent notre corps remplir l'espace où l'on est. On dira aux apprenants-acteurs: vous respirez une dernière fois et, prenez votre temps, vous ouvrez les yeux pour être ici et maintenant.

Cet exercice permet de laisser derrière soi les problèmes et le quotidien pour être «ici et maintenant». En effet, l'inconscient ne fait pas la différence entre le réel et l'imaginaire, c'est pourquoi on demande aux apprenants-acteurs de laisser partir ce quelque chose qui a attiré leur attention et bien cibler le but: le cours.

En travaillant avec ce type d'exercices on peut arriver à un vrai moment de détente et laisser ailleurs le quotidien.

2.2 *Le socio-affectif*

S'agissant d'une activité collective, le travail théâtral est une bonne occasion pour travailler les relations avec les autres et soi-même.

Assurer la cohésion entre les étudiant.e.s est généralement une question complexe et récurrente dans l'enseignement, surtout lorsqu'ils ne se connaissent pas bien. Il est donc crucial de réaliser des activités qui encouragent l'unité. En gardant cela à l'esprit, «On va se connaître»² vise à devenir l'activité idéale pour la rentrée scolaire.

2 L'exercice «On va se connaître» constitue une autre activité d'élaboration propre adaptée pour ce cadre.

Son but sera de mettre en pratique le vocabulaire des salutations, les phrases simples pour se présenter, ainsi que les questions pour demander le nom de quelqu'un. Pour ce jeu, les apprenant.e.s se réuniront en cercle au centre de la salle, et l'enseignant.e illustrera comment divers personnages peuvent se connaître en se demandant leurs noms en entrelaçant leurs mains avec un fil pour créer une toile qui les relie. Ainsi, il y aura un lien physique et émotionnel entre tous les apprenants. L'exercice peut être complété par une chanson à la fin pour clôturer cette activité.

2.2.1 *Travail collaboratif*

Les apprenants-acteurs doivent se mettre d'accord sur beaucoup d'aspects: les personnages (nombre et type), les costumes (types et confection et/ou achat), les dates des répétitions et des présentations (en fonction des disponibilités des membres du groupe), la distribution des tâches (selon les préférences ou intérêts), la rédaction des scènes, etc.

Pour ce faire, le travail collaboratif est essentiel: tout doit se faire par consensus. Cependant le travail individuel est accepté: on peut demander à quelqu'un de s'occuper, par exemple, des achats ou encore de rédiger un monologue de son personnage.

La multiplicité des tâches requiert donc un travail d'équipe et cela implique un dialogue entre les membres ainsi que des prises de décisions conjointes comme le rappelle Payet (2010, 2021).

2.2.2 *L'écoute des autres*

Pour mener à bien ce travail collaboratif il faut que les apprenants-acteurs s'écoutent.

Ils doivent développer la capacité à identifier les requêtes des autres et cela ne peut se faire que si l'on écoute attentivement autrui.

Il peut y avoir certes des problèmes dérivés des différentes personnalités, mais avec un guidage ou un accompagnement adéquat de la part de l'enseignant, on peut arriver à un climat de confiance et de respect de l'autre.

Pour illustrer cela, nous proposons l'activité «Nous imaginons»³ qui consiste à construire des histoires de manière collaborative. Dans un premier temps, les apprenant.e.s regarderont des images isolées qu'ils devront décrire. Deuxièmement, chaque élève fournit un énoncé pour construire l'histoire. La tâche de l'enseignant est de guider les élèves et de leur demander d'être attentifs, car chaque phrase doit être liée aux autres. Ils décideront de la direction de l'histoire, à condition que leur texte soit cohérent. Bien que les élèves prononcent leurs phrases oralement, un partenaire sera chargé de tout retranscrire et de décider de la fin du récit. En résumé, les élèves vont fabuler des situations créatives qu'ils pourront représenter sous forme de jeux de rôle.

2.2.3 Le développement des relations

Le travail théâtral implique, des fois, de passer des heures supplémentaires avec le groupe. Cela peut entraîner le développement de nouvelles relations entre les mem-

3 Pour cette dimension, nous avons créé un autre de nos exercices qui sollicite l'écoute active des élèves en même temps que leur intégration complète dans l'exercice collaboratif.

bres (apprenants-acteurs et enseignant confondus) et la consolidation de relations déjà en cours de création.

En effet, l'interaction prolongée en dehors du contexte de la classe traditionnelle permet de révéler un autre côté de soi qui, peut-être, n'émerge pas en cours: on découvre des affinités avec les autres (ou des différences) et on commence à tisser des liens. On devient une vraie petite «famille théâtrale».

2.2.4 L'intelligence interpersonnelle

Comme il faut écouter les autres, interagir avec eux, passer du temps ensemble, etc., les relations interpersonnelles grandissent. Ainsi sommes-nous amenés à apprendre à lire les autres pour avoir une bonne ambiance de travail.

De plus, les exercices d'improvisation, indispensables dans le théâtre, nous permettent de «connecter» avec autrui. Nous devons être capables de deviner un peu ce que l'autre pense ou va dire. La complicité naît. Ces éléments constituent une des caractéristiques de l'intelligence interpersonnelle dont Gardner (1994) parle.

2.2.5 Faire confiance aux autres

Les relations dans le théâtre doivent se baser, outre le respect, sur la confiance. En effet, nous devons prendre conscience que nous faisons partie d'un tout solidaire.

L'apprenant-acteur doit savoir, par exemple, que s'il y a une scène violente, son collègue ne lui fera pas de mal. Pour développer cette confiance, il existe plusieurs exercices. En voici un:

Les apprenants-acteurs se mettent sur scène. L'enseignant place des meubles ou des caisses éparpillés (ou n'importe quel ob-

jet encombrant) un peu partout. Ensuite il forme des binômes (particulièrement deux personnes qui n'interagissent pas beaucoup). L'un des deux aura les yeux bandés et l'autre sera son guide, en silence, pour arriver du point A au point B. Cet exercice demande une entente assez importante entre les deux personnes car elles doivent se faire confiance mutuellement: l'une va guider l'autre sans parler. Il faut donc que la personne aux yeux bandés se laisse guider et sache interpréter les mouvements de l'autre. Il s'agit d'apprendre à décrypter les intentions d'autrui et à établir un climat de confiance.

2.3 Le cognitif

Le travail cognitif n'est pas absent dans le théâtre. Surtout quand on participe à la rédaction d'une pièce depuis le début. En effet, les activités théâtrales peuvent se faire de différentes manières: une scénette durant une séance, un sketch, un canevas de jeu de rôle. Mais aussi on peut travailler plusieurs mois. Ce dernier type de travail demande un effort plus grand et implique une forte implication de la part des apprenant.e.s.

2.3.1 Travail de création

Quand on travaille sur des textes déjà écrits (pièces de théâtre d'auteurs célèbres, par exemple), les apprenants doivent certes faire un travail interne pour interpréter les personnages, mais au niveau cognitif il s'agit juste de la mémorisation (ce qui n'est pas peu !)

Par contre, quand on travaille pendant plusieurs mois et que l'on part de la création du texte, le processus créatif se met en

action et ne cesse pas. En effet, le groupe doit concevoir la pièce à partir de rien: remue-ménages, propositions, brouillons, etc. Cela pousse les apprenants à mobiliser leur imagination aussi bien au niveau groupal qu'au niveau individuel. Ils doivent négocier, proposer, revenir en arrière, trouver des alternatives qui satisfassent tout le monde.

Une fois le fil conducteur trouvé, le groupe passe à la rédaction des scènes qui constitueront les actes de la pièce. Ce travail s'avère complexe: ils doivent faire parler les personnages, garder une cohérence dans l'histoire (quoique les changements au fil des jours soit tout à fait possible), imaginer les réactions des personnages, etc.

Quand le texte est terminé arrive le moment des répétitions. Le travail créatif continue: comment je peux donner vie à mon personnage ? Comment il/elle parle ? Comment il/elle se meut ? Comment puis-je dire telle phrase ? Puis il faut imaginer et créer les décors: de quels matériels avons-nous besoin ? Qu'allons-nous créer ou acheter ?, etc.

2.3.2 Mobilisation des compétences

Le travail créatif demande une mobilisation de plusieurs compétences. S'ils créent la pièce de théâtre à partir de zéro, les apprenants-acteurs doivent mobiliser leurs connaissances du monde ainsi que des compétences variées: textuelles, discursives, sémantiques, de lecture, relationnelles, mémoires, etc.

Rédiger une pièce de théâtre permet d'intégrer l'ensemble des acquis des apprenants et de les mobiliser pour produire un résultat cohérent. Cependant les résultats

ne se traduisent pas forcément dans des comportements observables: le relationnel et l'émotionnel ne sont pas toujours susceptibles d'une observation ou d'une quantification.

Pour illustrer la mobilisation des acquis, prenons l'exemple du jeu théâtral «Choisissez votre aventure»: ⁴ Les apprenant.e.s choisiront entre diverses options proposées: un scénario, un personnage, des objets associés au loisir qu'ils listeront dans leurs cahiers. L'objectif est que chaque élève construise une histoire à partir des options présentes et rédige une scénette. À la fin, les élèves partageront leur création devant la classe pour arriver à un consensus de projet de rédaction commune.

2.4 Le linguistique

Qu'il s'agisse d'une pièce écrite par une tierce personne ou par le groupe lui-même, le travail linguistique est présent tout au long du processus. Cependant il est plus intense si l'on décide de rédiger la pièce en entier.

2.4.1 Compétences textuelles et discursives

Les apprenants-acteurs doivent faire attention à garder la cohérence et la cohésion de la pièce: les différents dialogues doivent s'inscrire dans le cadre d'une trame et doivent suivre un fil conducteur établi depuis le début. Ils doivent tenir compte, à tout

moment, des énonciateurs et des énonciataires ainsi que du moment d'énonciation.

Il s'agit d'un travail qui demande une attention particulière à l'ensemble de la production et non seulement aux segments qu'ils rédigent: le tout doit être lié aux parties, les parties doivent entretenir d'étroites relations entre elles et avec le tout. Il s'agit donc d'une activité complexe.

2.4.2 Le verbal et le non-verbal

Comme nous l'avons vu précédemment, la communication ne passe pas uniquement par le verbal. Dans le théâtre on travaille trois aspects: verbal, paraverbal et non-verbal.

Le verbal et le paraverbal se travaillent avec la voix, les dialogues, etc. et le non-verbal est travaillé avec des silences, la proxémique, les gestes, les déplacements. Il s'agit donc d'une occasion idéale pour conjuguer les trois aspects.

2.4.3 Morphosyntaxe

Le travail de la morphosyntaxe est présent dans la rédaction de la pièce à tout moment. En effet, il s'agit d'écrire les dialogues de manière à mobiliser tous les acquis. C'est l'occasion idéale pour faire des interventions ponctuelles si nécessaire: les parenthèses peuvent avoir lieu et l'enseignant peut effectuer un travail linguistique selon les besoins du groupe.

2.4.4 Activité métalinguistique

Pour que le travail de rédaction de la pièce favorise la métacognition, on peut proposer aux apprenants de rédiger les différentes scènes par équipes ou individuellement. Puis ils les échangent et s'entre corrigent. Une autre manière de faire un travail mé-

4 Nous avons conçu l'exercice comme un instrument d'étude soit de grammaire, soit de vocabulaire. Dans notre cas, en utilisant le lexique des loisirs et des activités sportives; nous soulignons toutefois que son implémentation pourra varier selon les besoins de l'enseignant.

talinguistique est de rédiger une scène en début de semaine et de la reprendre deux ou trois jours plus tard afin que les apprenants aient un autre regard sur leur propre travail et en fassent des modifications.

2.5 Le théâtre et le schéma méthodologique

Dans le cadre de l'enseignement-apprentissage des langues-cultures au Mexique, concrètement à Guadalajara, les enseignant.e.s de FLE utilisent le schéma méthodologique proposé par Dalgalian, Lieutaud et Weiss (1981) pour articuler les unités d'apprentissage. Cependant, il y a une adaptation de la proposition initiale que nous expliquerons par la suite et mettrons en relation avec le théâtre.

2.5.1 Présentation de tâche: compréhension globale et fine

Afin de sensibiliser les apprenants-acteurs au monde du théâtre, l'enseignant peut proposer des activités de découverte: tri de textes, par exemple.

Il peut proposer de lire une pièce dans le but d'identifier les caractéristiques qui la différencient d'autres genres textuels: fonction des italiques, indications techniques, parenthèses, actes, scènes, etc. Ceci constitue une manière de présenter la tâche à résoudre et de problématiser.

2.5.2 Compréhension et production dirigées: répétition, mémorisation et dramatisation

Quand il s'agit de présenter une scénette et que le théâtre est une intervention ponctuelle et courte, les apprenants peuvent, après en avoir compris le sens, mémoriser et présenter le sketch.

De même s'il s'agit d'un travail extensif (sur tout le cours), une fois terminée la ré-

daction de la pièce, il faut la mémoriser et la présenter.

2.5.3 Compréhension et production dirigées: conceptualisation

Qu'il s'agisse d'une scénette ou d'une pièce complète, d'une intervention ponctuelle ou extensive, le théâtre nous offre un corpus d'observation varié pour pouvoir conceptualiser différents phénomènes.

On peut conceptualiser un point linguistique ou d'un autre type à partir d'un texte écrit par quelqu'un d'autre en faisant observer le document en question.

2.5.4 Compréhension et production dirigées: systématisation à l'oral et à l'écrit

On peut utiliser les improvisations pour systématiser pratiquement n'importe quel thème à l'oral. L'enseignant ou un camarade peut commencer un dialogue et l'apprenant-acteur peut le continuer en utilisant le point que l'on cherche à systématiser.

De même, à l'écrit, on peut proposer des passages de textes à compléter ou à remettre dans l'ordre.

2.5.5 Résolution de la tâche et variation des rôles, situations et registres: production convergente/divergente/résolution des problèmes nouveaux

La rédaction d'un sketch ou d'une pièce complète de théâtre peut donner lieu à des activités de production aux trois niveaux selon la situation que l'on présente au groupe et en fonction de leur niveau:

- Production convergente (rédaction d'un texte théâtral similaire à un autre travaillé précédemment et dans les mêmes conditions).

- Production divergente (production d'un texte théâtral dont la situation est complètement différente de celles déjà rencontrées par les apprenants) ou
- Résolution des problèmes nouveaux (rédaction d'un texte théâtral dont la thématique n'a jamais été rencontrée par les apprenants ou sans avoir travaillé de pièce de théâtre auparavant).

VI. Conclusions

Cette réflexion souligne la pertinence du théâtre en tant que dispositif pédagogique dans l'enseignement du FLE. En mobilisant simultanément des dimensions linguistiques, affectives, corporelles, cognitives et sociales, les pratiques théâtrales instaurent un environnement d'apprentissage global, dynamique et porteur de sens pour les apprenant·e·s. Ces activités contribuent non seulement à l'acquisition de compétences langagières, mais favorisent également la confiance en soi, l'esprit de groupe et la créativité individuelle.

L'expérience menée dans un contexte exolingue au Mexique illustre comment le théâtre peut jouer un rôle de médiateur entre l'apprentissage linguistique et le développement personnel, à condition de prendre en

considération plusieurs éléments déterminants : l'engagement des apprenant·e·s, la flexibilité des structures institutionnelles, les ressources disponibles, ainsi que l'implication active de l'enseignant·e. Ce dernier ou cette dernière agit en effet comme un·e guide essentiel·le, combinant les fonctions de facilitateur·rice, de médiateur·rice et parfois même de soutien émotionnel.

Bien que le théâtre ne puisse être envisagé comme une méthode universelle ni exclusive, il représente une approche complémentaire précieuse dans le répertoire méthodologique du ou de la spécialiste en didactique des langues. À ce titre, il gagnerait à être davantage exploré, analysé et intégré dans les dispositifs de formation des enseignant·e·s.

Ainsi, pratiquer le théâtre en classe de FLE ne se limite pas à apprendre à parler dans une langue étrangère : c'est aussi apprendre à s'exprimer pleinement, à interagir, à prendre des risques, et parfois même à mieux se connaître. C'est un parcours exigeant, certes, mais d'une richesse formatrice incontestable pour les apprenant·e·s comme pour les enseignant·e·s.

Faisons du théâtre, nous avons tout à y gagner !

Références bibliographiques

Biet, C. (2013). Pour une extension du domaine de la performance (XVIIIe-XXIe siècle) : Événement théâtral, séance, comparaison des instances. *Communications*, 92, 21-35. <https://doi.org/10.3917/com-mu.092.0021>

Bouzid, D. (2018). Pour une didactique de l'oral par la pratique théâtrale. *Revue algérienne des sciences du langage*, 3(2), 23-31.

Brégeault, L. (2024). *Le FLE en scènes : Apprenez le français du quotidien grâce au jeu théâtral – A2-B1*. Ellipses.

Coulet, C. (1996). *Le théâtre grec* (Vol. 1). Nathan. <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k33646253/fl.item#>

Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses universitaires de Grenoble.

- Dabène, L., Cicurel, F., Lauga-Hamid, M.-C., & Foerster, C. (1990). *Variations et rituels en classe de langue*. Hatier-CREDIF.
- Dalgalian, G., Lieutaud, S., & Weiss, F. (1981). *Pour un nouvel enseignement des langues et une nouvelle formation des enseignants*. CLE International.
- Duda, R. (1993). Alternative language learning systems: Some analytical criteria. *Mélanges CRAPEL*, 21, 89-104. Université Nancy 2. <https://www.atilf.fr/wp-content/uploads/publications/MelangesCrapel/file-21-9-1.pdf>
- Duda, R. (2007). Méthodes non conventionnelles et innovation. *La Lettre de l'ASDIFLE*, 5. <http://fle.asso.free.fr/asdifle/E5/non-conventionnel.htm>
- Dufeu, B. (1996). *Les approches non conventionnelles des langues étrangères*. Hachette.
- Gardner, H. (1996). *Estructuras de la mente: La teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de Cultura Económica.
- Godard, A., & Rollinat-Levasseur, E. (2005). Le dialogue théâtral, « miroir grossissant » des interactions verbales. *Le Français dans le Monde*, (n° spécial), 122-132. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01238466>
- Hamid, E. (2008). Théâtre et enseignement du français langue étrangère. *Synergies Algérie*, 2, 177-184. <https://gerflint.fr/Base/Algerie2/elsirelaminhamid.pdf>
- Morin, E. (2005). *Introduction à la pensée complexe*. Éditions du Seuil.
- Morin, E. (2006). *El método I: La naturaleza de la naturaleza*. Cátedra.
- Payet, A. (2010). *Activités théâtrales en classe de langue*. CLE International.
- Saadi, D. (2022). Les apports des méthodologies non conventionnelles dans le développement de la compétence interactionnelle de FLE : Cas des apprenants d'âge préscolaire [Mémoire de master, Université de Larbi Ben'Mhidi-Oum El Bouaghi].
- Section FLE. (2021, 22 février). *Adrien Payet – En scène ! Pistes concrètes pour enseigner et apprendre le FLE par le théâtre* [Vidéo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=4ye80OM5cYk>
- Ubersfeld, A. (1996). *Les termes clés de l'analyse du théâtre*. Seuil.