

**Eve-Marie Rollinat-Levasseur**

**La formation au texte de théâtre en didactique des langues : un enjeu pour l'enseignement**

Cet article a été publié en 2014 dans *Formation et pratiques enseignantes en contextes pluriels*, M. Causa, S. Galligani et M. Vlad (dir.), Riveneuve Editions, pp. 115-130.

## **La formation au texte de théâtre en didactique des langues : un enjeu pour l'enseignement**

Eve-Marie ROLLINAT-LEVASSEUR

Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3, DILTEC EA 2288

Considérant que les méthodes de langues et les ouvrages destinés aux enseignants de langues reflètent, en partie, la formation qu'ont reçue leurs concepteurs et que ces livres véhiculent la représentation que les auteurs et éditeurs se font de la formation que doit recevoir un apprenant en langue, nous nous proposons d'étudier quelle fonction ces livres attribuent au théâtre, et tout particulièrement au texte dramatique. Leur analyse critique permet de dresser un état des lieux tout en nous invitant à évaluer dans quelle mesure la didactique des langues s'est nourrie des études théâtrales puis, au-delà du constat, d'envisager comment le croisement des questionnements posés par le champ disciplinaire du théâtre et par celui de la didactique des langues peut donner des éléments de renouvellement de la formation des enseignants de langues en les préparant à une approche diversifiée des situations de communication et des interactions.

Si le théâtre mérite une attention particulière dans le cadre d'une réflexion sur la formation et la professionnalisation des enseignants de langues, c'est à plusieurs titres. En effet, il est significatif qu'une terminologie empruntée au domaine théâtral soit apparue dans le champ de la didactique : le développement des approches actionnelles s'est élaboré en convoquant des termes employés en sociologie mais aussi en reprenant le vocabulaire du théâtre avec, par exemple, le concept d'« apprenant-acteur », ce qui indique que l'image de l'apprenant se

façon à travers une représentation du rôle du comédien. Par ailleurs, la performance de l'enseignant comporte des points de rencontre avec celle du comédien sur scène, en ce qu'elle implique un travail d'expression vocale et corporelle dans l'espace du cours pour entrer en relation avec le public d'apprenants. En outre, pour ce qui relève spécifiquement de l'enseignement des langues, une convergence apparaît à deux niveaux. Les dialogues des manuels de langues, qui cherchent à reproduire des situations de communication réelle et les proposent comme modèles de communication dans la langue cible, entretiennent une parenté certaine avec les échanges des textes dramatiques, dialogues fictifs destinés à être interprétés réellement, comme en témoigne l'œuvre même du dramaturge Ionesco<sup>1</sup>. D'autre part, la pratique théâtrale semble offrir un répertoire de techniques d'expressivité propres à favoriser la stimulation de l'expression orale : depuis les années 1970, les exercices d'improvisation sur des canevas dialogiques ou des situations contextualisées, les jeux de rôles ou les activités de simulation globale se sont développés dans les manuels de langues et de véritables méthodes d'apprentissage des langues par le théâtre sont aussi élaborées<sup>2</sup>. Enfin, sur le plan théorique, les recherches en didactique des langues et en théâtre ont poursuivi des questionnements similaires qui portent notamment sur le rapport de l'écrit et de l'oral, du geste et de la parole, sur les modalités de toute communication et interaction, mais aussi sur les rôles d'apprenant et de spectateur. Ces rapprochements touchent le théâtre davantage en tant que pratique théâtrale qu'en tant que genre, et encore moins en tant que genre littéraire. De fait, le texte dramatique n'est pas le point nodal de ces convergences : il peut même sembler à l'écart de cette dynamique. L'analyse de ses usages dans les méthodes de langues montre, en effet, comment celles-ci considèrent le théâtre comme des textes littéraires, ce qui révèle des impensés de l'apport possible des études théâtrales à la didactique des langues. Voilà qui nous invite à leur donner pleinement leur rôle dans la formation des enseignants.

---

<sup>1</sup> Ionesco a, en effet, donné comme source évidente de sa pièce *La Cantatrice Chauve* les dialogues de la *Méthode Assimil* d'anglais dans lesquels il a prétendu reconnaître du théâtre et qui l'ont incité à écrire pour le théâtre – c'est pour lui le théâtre de l'absurde (voir *Notes et Contre-notes*, Gallimard, 1962) – mais il a également composé des *Exercices de conversation et de diction à l'usage des étudiants américains* (1964), destinés initialement à être insérés dans un manuel de français, offrant donc des dialogues de théâtre comme méthode d'apprentissage de la langue française.

<sup>2</sup> Voir par exemple Payet (2010), Cormanski (2005), Weiss (2002) mais aussi le programme de recherche *Glottodrama* ou celui de l'association *Langues en Scène*.

## 1. Le théâtre, un loisir ou une catégorie de la littérature

Notre étude repose sur l'analyse d'un corpus constitué de plus d'une cinquantaine de manuels de français langue étrangère (désormais FLE) publiés en France depuis les années 1990 jusqu'à 2010 : la plupart comportent autant de volumes que de niveaux ou de compétences ciblés, et sont conçus principalement à destination des grands adolescents et adultes. Une dizaine a été composée pour un public d'enfants et pour celui de jeunes adolescents. Nous avons ajouté à ces manuels généralistes l'analyse d'ouvrages se proposant d'offrir des textes à lire ou des textes littéraires au public d'apprenants de FLE, pour examiner si la façon dont le genre théâtral est traité dans ces livres spécialisés diffère ou non de la manière dont il l'est dans les manuels. Nous avons ainsi pu examiner comment le théâtre est présenté dans cet ensemble de livres, quel corpus de textes de référence se dégage à travers les extraits d'œuvres dramatiques choisis, comment ces passages sont sélectionnés et mis en page, quelles consignes les accompagnent, à quelles activités ils servent de support et quelles indications donnent les guides des professeurs.

La première image du théâtre qui se dégage dans les manuels de FLE, y compris dans ceux où, comme *Campus 1* (Girardet & Pécheur, 2002), on ne trouve aucun extrait de texte dramatique, est avant tout celle d'un loisir : ces ouvrages présentent volontiers le théâtre comme une activité culturelle – comme le souligne l'intitulé de l'unité 7 de *Campus 4* « Êtes-vous théâtre ou cinéma ? » – au même titre que le cinéma, donc, ou que la visite de musées et d'expositions. Pour le théâtre, cependant, et exception faite précisément de *Campus 4*, la représentation qui en est donnée reflète en général moins la pratique culturelle contemporaine qu'une vision un peu passéiste d'un loisir bourgeois, d'une sortie typique de la culture française que les apprenants sont invités à découvrir. Ainsi les noms des auteurs de théâtre alors évoqués sont-ils avant tout Molière (*Alter Ego 3*, *Café Crème 2*, *Echo 2*, *Civilisation progressive du français*), Beaumarchais (*Echo 2*), Corneille et Racine (*Civilisation progressive du français*). Le Festival d'Avignon est aussi évoqué, notamment dans *Nouvel Espace 3* qui consacre un dossier aux arts de la scène, mais aussi ponctuellement à l'occasion de documents qui ne traitent aucunement de théâtre (*Escales 2*).

**La formation au texte de théâtre en didactique des langues : un enjeu pour l'enseignement**

C'est que le théâtre est en même temps présenté comme un thème de culture générale, un sujet de discussion, un sujet sur lequel il convient de savoir exprimer une opinion. On le voit : ces allusions au théâtre dans les manuels de FLE supposent que les enseignants puissent et sachent mettre en valeur dans leurs cours le théâtre comme activité culturelle... mais leur permet aussi de ne pas s'y attarder, de ne pas avoir de connaissances précises sur la question.

La présence d'extraits de pièces de théâtre dans les manuels vient quelque peu modifier cette image mais révèle clairement que, pour leurs concepteurs, le théâtre est une catégorie de la littérature et traitée à ce titre : les textes littéraires sont peu nombreux – leur langue, travaillée, semble en écart avec celle des situations de communication visées dans le cadre de l'enseignement de la langue étrangère – et le théâtre est très faiblement représenté. Ainsi, pour les manuels pour adultes que nous avons dépouillés, il y a quarante volumes sans aucun texte littéraire mais soixante-trois sans texte dramatique ; nous avons pu relever soixante-six extraits de pièces dans vingt-quatre volumes : ces ouvrages comptent un à trois passages de théâtre, exceptionnellement quatre. Cette faible représentation des textes dramatiques dans les manuels de langues témoigne de ce que le théâtre n'est clairement pas considéré comme un genre qui favorise des activités propices à l'enseignement du français.

Le corpus formé par les textes dramatiques présents dans les manuels fait émerger les grands classiques, et avant tout Molière – sans doute est-ce un témoignage implicite de la force de la représentation du français comme « la langue de Molière » – ainsi que des morceaux choisis d'œuvres du XX<sup>e</sup> siècle. Dans les huit méthodes pour adolescents analysées pour cette étude, c'est encore Molière qui incarne à lui seul le théâtre : la vie de l'auteur peut faire l'objet de dossiers et d'activités mais il n'y a guère que *Junior 2* pour donner un passage long mais très facile d'accès, drôle, du *Malade Imaginaire*. Seule l'une de ces méthodes, *Belleville* (Grand-Clément & al., 2005), se distingue non seulement en accordant de la place au genre dramatique, mais encore en proposant un répertoire sensiblement original avec des extraits de pièces contemporaines : on y trouve un passage des *Bonnes* de Genet, dont les véritables aspects sulfureux sont cependant gommés par sa présentation, une page de *Pour un oui ou pour un non* de Sarraute et un dialogue des *Palmes de Monsieur Schultz*, pièce de Fenwick sur Marie Curie. Mais les textes de cette méthode ne semblent choisis que pour

**La formation au texte de théâtre en didactique des langues : un enjeu pour l'enseignement**

l'intérêt que leurs sujets peuvent éveiller chez des jeunes gens : le jugement d'un bandit, une dispute entre amis et l'image de la réussite des femmes. Pour les ouvrages à destination des adultes, on relève douze textes du théâtre du XVII<sup>e</sup> siècle, mais dont sept dans deux manuels spécialisés, *Littérature en dialogues* et *Littérature progressive* ; quatre du XVIII<sup>e</sup>, mais là aussi avec trois dans les ouvrages de littérature précédemment cités ; sept pour le XIX<sup>e</sup> siècle qui voit la consécration de *Cyrano de Bergerac* présent dans trois manuels généralistes alors que des extraits de Musset, Labiche et Jarry – quatre au total – ne se trouvent que dans des manuels de FLE spécialisés dans la littérature. Quarante-trois textes pour le XX<sup>e</sup> siècle, issus d'œuvres variées et sur tout le siècle, avec pour pièces favorites, *Knock* de Jules Romains qui apparaît dans quatre méthodes différentes, tout comme *Marius* de Pagnol et *Rhinocéros* de Ionesco, ou encore *Antigone* d'Anouilh présente dans trois manuels, mais aussi des extraits d'*Art* et de *Trois versions de la vie*, de Yasmina Reza, auteur contemporain de prédilection dans ces ouvrages.

L'ensemble de ces extraits n'indique pas que les spécialistes du FLE aient remis en question le canon de la littérature française ni ses valeurs traditionnelles : avec Molière, Rostand ou les grands classiques du XX<sup>e</sup> siècle, on ne voit pas émerger de tendance moins tournée vers les grandes valeurs nationales et plus ouverte sur des œuvres contemporaines ou des créations interculturelles même si, exceptionnellement, les méthodes de FLE s'aventurent à prendre comme supports des extraits de pièces moins connues. Ainsi, *Café Crème 3* offre aux apprenants et à leurs enseignants un passage de *Respect des morts* d'Amadou Koné, auteur ivoirien (né en 1953), accompagné d'un enregistrement sonore. Cette incursion innovante dans le théâtre francophone est cependant immédiatement annulée par l'indication suivante donnée dans *Le livre du professeur* de la méthode : « Nb : ce sont des acteurs européens qui jouent le rôle d'Africains dans l'enregistrement » (Delaisne & al., 1998 : 98). Cette information brute, livrée sans autre explication ni commentaire, montre que le texte et son enregistrement ne sont pas pensés comme des supports permettant de faire entendre, à travers le théâtre, des voix de la francophonie. Ce que révèle donc ce corpus, c'est que les concepteurs de méthodes considèrent que l'enseignant de FLE connaît avant tout quelques grands classiques qui figurent aux programmes des classes de collège en France et peut en faire découvrir des passages à ses apprenants.

La représentation de la culture littéraire supposée des professeurs de FLE reste en effet très traditionnelle, y compris dans les rares manuels spécialisés, tels *Littérature en dialogues*, *Littérature progressive* ou *Lire*, méthodes qui ont le mérite d'exister dans le contexte économique du monde de l'édition pour qui ils ne sont pas rentables. Quoique ces recueils puissent être assortis d'un discours didactique à valeur de manifeste, affichant la volonté « de désacraliser la littérature pour tous ceux qui ne se sentent pas autorisés à la fréquenter » (Blondeau, Allouache & Né, 2004 : 4), ils gardent une présentation consacrée sur le modèle des célèbres manuels de littérature publiés dans les années 1950 par Lagarde et Michard, c'est-à-dire siècle par siècle, avec des textes accompagnés d'une petite notice biographique sur leur auteur, voire sur le mouvement littéraire qu'ils illustrent. On est loin de la désacralisation de la littérature opérée par les études théâtrales qui se sont tournées vers la représentation dramatique pour révolutionner la lecture académique du théâtre.

## **2. L'enseignement du FLE : une perte de contact avec la théâtralité du texte dramatique**

Cette approche traditionnelle du théâtre ne signifie pas pour autant que sa spécificité générique soit toujours bien comprise. En effet, le corpus analysé révèle deux tendances dans la mise en page des extraits : dans les manuels de FLE, d'une part, bien des didascalies disparaissent et, d'autre part, pour le théâtre en vers, l'alexandrin est souvent déstructuré. Il faut sans doute reconnaître là le signe d'une difficulté des auteurs des manuels, ou plus vraisemblablement de la part de leurs commanditaires, éditeurs et acteurs de la mise en page, à comprendre ce que sont les indications scéniques et le rythme poétique. Car, si les didascalies sont supprimées, comme dans l'extrait de *Pour un oui ou pour un non* dans *La Littérature en dialogues* (Baraona, 2005 : 78) alors même que Nathalie Sarraute a eu soin de les multiplier dans toute sa pièce, c'est sans doute parce que le caractère hybride du théâtre, composé de répliques et de didascalies avec une forme discontinue, semble venir gêner la lecture d'un apprenant étranger. Mais c'est sans doute aussi que les indications sur le mouvement des personnages ou sur leurs réactions paraissent inutiles à partir du moment où le texte n'est pas considéré comme destiné à être joué. Le fait que les didascalies soient considérées comme un texte superflu traduit toutefois aussi que la théâtralité du genre

**La formation au texte de théâtre en didactique des langues : un enjeu pour l'enseignement**

dramatique n'a pas à être perceptible par les enseignants ni par les apprenants qui utilisent les manuels en question.

De même, la disparition de la forme visuelle de l'alexandrin lorsqu'il court sur plusieurs répliques atteste d'une perte de contact avec la poésie : au moment de la mise en page, les auteurs ou les éditeurs de FLE paraissent ne considérer que le dialogue et non le rythme spécifique de l'échange en question. On peut donc trouver dans *Mosaïques 2* (Job, 1994 : 166) ce passage de *L'École des femmes* de Molière ainsi disposé :

CHRYSSALDE : Une femme stupide est donc votre marotte ?

ARNOLPHE : Tant, que j'aimerais mieux une laide bien sotté

Qu'une femme fort belle avec beaucoup d'esprit.

CHRYSSALDE : L'esprit et la beauté...

ARNOLPHE : L'honnêteté suffit.

Faire primer le dialogue sur la poésie pourrait être un choix pédagogique conscient. Mais il est alors paradoxal que des textes ainsi présentés puissent être accompagnés de questions portant sur la métrique, comme c'est par exemple le cas du passage de l'aveu de Phèdre à sa nourrice dans la *Littérature en dialogues* : la rubrique « Expression orale » demande en effet aux apprenants de dire « le texte de Racine en respectant le rythme, la manière de scander les noms, le ton » (Baraona, 2005 : 118 et 120). Voilà qui manifeste clairement un écart entre des réminiscences de ce qu'est ou de ce que doit être la poésie (rythme, scansion, etc.) et de ce qu'il convient d'en faire découvrir à un apprenant à travers un texte littéraire et son actualisation dans sa publication dans le cadre de manuels à l'attention du public FLE. Voilà qui témoigne aussi de ce que les formes de la poésie – à travers la prosodie et le rythme de l'alexandrin, et la spécificité du théâtre, avec les indications scéniques – ne servent pas d'appui à des propositions pédagogiques qui soient véritablement détachées des formes traditionnelles de l'enseignement académique et qui en tirent parti à destination des apprenants de FLE.

Tout semble donc se passer comme si les enseignants de FLE n'avaient jamais eu dans leur formation l'occasion d'avoir une approche générique des formes littéraires ni de découvrir l'apport des études théâtrales.

### 3. Le théâtre... réduit à des activités de compréhension de l'écrit

Alors que le genre théâtral a pour spécificité d'être destiné à être interprété vocalement et physiquement, joué, incarné, les manuels de FLE donnent pour principale vocation aux textes dramatiques d'être des supports pour la compréhension écrite, renforçant ainsi l'image véhiculée de la littérature comme un ensemble de textes destinés à être lus et compris, et non comme des textes à vivre, à être entendus, à mettre en bouche.

Si ces méthodes se distinguent toutefois des usages scolaires prônés dans les manuels de littérature de français langue maternelle, c'est en ce qu'elles affirment qu'il convient à l'enseignant d'« accepter la paraphrase » et d'« accueillir les interprétations des étudiants sans les évaluer, même si elles ne correspondent pas à ce qui est attendu » (Blondeau, Allouache & Né, 2004 : 4). Mais ces injonctions, dans le contexte de la méthode de langue, reflètent moins une incitation à de nouvelles pratiques de lecture que leurs objectifs linguistiques et culturels : faire comprendre et produire des textes en français, ce qui justifie pleinement l'autorisation à la paraphrase. Comme le genre théâtral reste identifié à un genre littéraire, les manuels de FLE lui assignent donc les mêmes fonctions : se prêter à des exercices de compréhension de l'écrit.

C'est pourquoi on trouve beaucoup de passages de tirades ou de monologues : ainsi, un extrait du monologue d'Harpagon dans *L'Avare* (méthodes : *Vite et bien 2* de Miquel, 2010 : 155 et *La littérature progressive. Niveau intermédiaire* de Blondeau & al., 2003 : 32), de la célèbre tirade du nez de Cyrano (*Littérature en dialogues*, 2005 : 86) ou encore d'une réponse de Bérénice à Titus dans la tragédie de Racine (*Littérature progressive. Niveau intermédiaire*). Cela va jusqu'à gommer qu'il s'agit d'extraits de théâtre. Ainsi un court passage d'une tirade du *Barbier de Séville* est présenté dans *Tempo 2* (Bérard & al., 1997 : 124) sans qu'en soit indiquée la source locutoire. Il n'y a que l'indication « II,8 » aux côtés de la référence qui permette au lecteur de savoir qu'il est invité à découvrir un morceau d'une pièce de théâtre. De tels textes, n'offrant à lire que la parole d'un seul personnage, semblent sans doute constituer un support plus simple qu'un dialogue pour des questions de compréhension.



**La formation au texte de théâtre en didactique des langues : un enjeu pour l'enseignement**

De fait, après un texte de théâtre, comme pour la plupart des textes présents dans les manuels, nous voyons apparaître des questions de compréhension lexicale, éventuellement une activité autour d'un point grammatical et une ou deux questions de compréhension du sens. Mais il s'agit toujours de vérifier que l'apprenant a suivi le propos du texte, littéralement, comme pour n'importe quel récit ou discours : à travers leur formulation, ces consignes véhiculent une vision monosémique de la littérature. C'est aussi le cas pour la plupart des extraits de dialogues dans ces manuels : les questions portent en général sur l'identification de leur sujet, et non sur la détermination des personnages et de leurs différences à partir de leurs répliques. Parfois, il arrive cependant que les auteurs de manuels utilisent la forme dialogique pour faire repérer une opposition entre deux points de vue : *Antigone* avec l'opposition entre l'héroïne et le Roi, Créon, apparaît comme un support privilégié pour une telle activité. Mais, même dans ce cas, les consignes qui accompagnent les extraits de théâtre n'envisagent aucunement le jeu possible de l'interprétation du texte, et encore moins que les comédiens qui interprètent un tel dialogue puissent le dire avec un ton ou une gestuelle en décalage avec leur propos.

Même lorsqu'ils sont suivis d'activités de production orale, les textes dramatiques sont eux-mêmes rarement le support des exercices proposés. En général, les activités d'expression orale ou d'expression écrite qui suivent les textes ne partent pas des extraits proposés, des procédés d'écriture repérables, mais des sujets traités dans ces passages et proposent des exercices de production écrite ou orale de type invention où la créativité prime sur le réemploi de structures qui auraient été repérées dans le texte. Les sujets des textes dramatiques sont ainsi détachés et décontextualisés pour que les apprenants se les approprient, ce qui réduit ces extraits au rôle de simple prétexte. De tels exercices d'extrapolation répondent au schéma prôné de la construction d'une séquence de cours s'achevant par une phase de production. Mais ils correspondent aussi à une représentation du rythme souhaitable d'un cours, c'est-à-dire de séquences où les activités changent et se succèdent pour que les apprenants ne s'ennuient pas. Implicitement, cela véhicule aussi l'idée que poursuivre des activités sur le texte proposé fatiguerait vite les apprenants. Et l'effet du zapping a pour conséquence de freiner l'approfondissement d'un travail sur un même support. Mais ces exercices d'invention sont aussi porteurs du renversement des

valeurs culturelles et académiques. Ce qui est recherché, c'est la seule production de l'apprenant (ce qui est cohérent dans le cadre d'une pratique pédagogique qui cherche à impliquer l'apprenant et à le rendre acteur) tandis que la valeur esthétique du texte présenté n'est pas mise en évidence par des exercices qui permettraient de progresser dans la langue d'apprentissage tout en donnant des éléments pour devenir sensible au texte, par exemple en nourrissant leurs productions orales ou écrites de structures – phrases ou jeux de répliques – sur le modèle du texte donné. L'idéologie sous-jacente de la conception de ces manuels de langues semble bien donc que toutes les productions se valent et que l'art n'a pas de valeur spécifique. Pour le théâtre, cela implique encore l'idée que les textes dramatiques sont en quelque sorte inaccessibles.

#### 4. Production orale : le théâtre hors-jeu

Alors que les enseignants qui font pratiquer l'expression orale par l'interprétation de textes dramatiques répètent à quel point c'est une activité efficace, il est tout à fait remarquable d'observer que les manuels de FLE n'offrent presque jamais d'exercices d'interprétation des rares textes dramatiques présentés : dans la plupart des cas, il n'y a même aucune incitation à faire une lecture à haute voix de ces textes.

Pourtant, certaines activités peuvent être regroupées sous des rubriques comme « Mise en scène ». Ainsi est-ce le cas dans *Panorama 2* (Girardet & Gridlig, 1996 : 28-29) où l'on peut trouver un long dialogue, vif et facile d'accès, de la scène 4 du *Commissaire est bon enfant* de Courteline et où les apprenants sont d'abord conviés à faire une lecture silencieuse du texte puis l'exercice suivant :

En utilisant le vocabulaire des tableaux, donnez des indications pour mettre en scène cet extrait.

Traits de caractère des personnages et intonation des phrases :

curieux - énervé - étonné - en colère - fatigué – impatient – insolent – ironique – poli - surpris, etc

. Gestes, attitudes et déplacements des personnages :

lever/baisser la tête, les yeux, le bras - se lever – s'asseoir - se relever - se rasseoir – marcher - aller vers... - faire le tour de... - baisser/élever la voix, crier, etc...

Cette consigne est caractéristique du corpus étudié en ce qu'elle n'envisage pas l'interprétation du texte par les apprenants. Mais elle est remarquable car on trouve rarement autant d'attention et d'indications sur un jeu scénique possible. Cependant, la « Mise en

**La formation au texte de théâtre en didactique des langues : un enjeu pour l'enseignement**

scène » ne sert à alimenter que la compréhension de l'écrit, ou plutôt sert à enrichir la production orale et réduit le texte à n'être que le sujet dont l'apprenant parle, quand cette activité pourrait logiquement conduire à une appropriation du texte par son interprétation jouée par les apprenants. Et, de façon symptomatique, dans le cas de cette page de *Panorama 2*, l'exercice de « Jeux de rôles » qui suit invite à jouer un dialogue conçu par les éditeurs du manuel et non le texte de Courteline pourtant composé pour la scène.

Pour les rares cas où nous pouvons trouver des exercices de lecture orale des textes dramatiques proposés dans les méthodes de FLE, la formulation de ces activités révèle de façon récurrente une vision figée de l'interprétation scénique : elle nie l'espace de jeu et la notion même d'interprétation. Dans *Café Crème 4* (Pons & al., 1999 : 121), par exemple, l'extrait de la célèbre scène de la partie de cartes de *Marius* est suivi de cette indication :

Jouez la scène. Respectez tous les jeux de la scène. Adaptez le ton des répliques selon les sentiments indiqués.

Une telle consigne – et elle est caractéristique du corpus – sous-entend qu'il n'y a qu'une seule interprétation possible. Elle peut aller jusqu'à produire un sentiment d'échec chez l'apprenant ou l'enseignant dans le cas où ils auraient l'impression de ne pas trouver « l'intonation » attendue par l'intitulé. Et ce n'est pas un hasard si l'expression « intonation juste » dans *Alter Ego 3*, qui suppose que toute autre interprétation serait fautive, revient dans tout le corpus. Ainsi, dans *Alter Ego 3* (Dollez & al., 2006), l'un des rares manuels pourtant où les apprenants sont invités à jouer les scènes proposées à la lecture avec l'insertion dans chaque dossier d'une double page rubriquée « Paroles en scène » : comme la rubrique propose alternativement des extraits de textes dramatiques et des extraits de dialogues de film et que, dans le cas des films, l'interprétation cinématographique est donnée comme modèle à imiter, l'expression employée par la consigne ajoutée véhicule encore davantage l'idée qu'il n'y a qu'une seule interprétation possible pour une phrase. La distinction de ces deux genres – cinéma et théâtre – permettrait pourtant d'enrichir les activités de compréhension de l'oral par l'analyse filmique, c'est-à-dire par une attention portée au contexte d'énonciation des paroles et des interactions, et de nourrir les exercices de compréhension, orale et écrite, ou d'expression orale par l'exploration de la diversité des contextes d'énonciation possible d'un dialogue grâce à une approche dramaturgique par l'analyse ou par la pratique théâtrale. Mais, surtout, ce type de consigne témoigne clairement

de ce que les concepteurs de manuels n'envisagent pas que le texte dramatique soit le lieu d'exploration des pouvoirs de la parole : la polysémie, la redondance entre le texte et le jeu, l'écart entre les mots prononcés et leur interprétation, la possibilité de trahir par son corps et sa voix autre chose que ce que l'on dit sont totalement niées, comme inenvisageables.

## 5. De l'utilité d'une formation au théâtre pour développer l'enseignement d'une langue-culture

Quelques rares manuels ou guides du professeur proposent néanmoins, très exceptionnellement, une approche spécifique des textes dramatiques dans le cadre de leur usage en classe de FLE : ils montrent par là comment un enseignant peut tirer parti du caractère spectaculaire des textes dramatiques. Ainsi, le *Guide pédagogique de Tempo 2* (Bérard & al., 1997) offre une fiche avec de multiples indications pour interpréter le dialogue entre un « Quincailler » et un « Monsieur » dans *Captain Cap* d'Alphonse Allais :

- 1.Regrouper les élèves par deux.
- 2.Leur demander de lire le texte et d'imaginer sa mise en scène : les gestes, le ton, l'attitude des personnages, etc.
- 3.Faire passer la scène aux groupes qui le souhaitent
- 4.Passer l'enregistrement et recueillir les impressions des élèves. Les amener à comparer leurs productions avec celle qu'ils ont entendue.

À la suite de ces exercices, les auteurs ont ajouté des « conseils... suggestions... remarques... » où ils mettent en valeur le fait que « l'intérêt de cette activité [n'est] pas de restituer le texte par cœur mais d'**imaginer l'interaction** entre le client et le quincailler » (1997 : 225)<sup>3</sup>. Ces consignes montrent comment un texte dramatique peut permettre de faire participer tous les élèves d'une classe, en les faisant jouer deux par deux : autrement dit, c'est faire en sorte que chacun puisse s'approprier des échanges dans la langue cible en leur donnant corps et voix. Mais ces instructions indiquent aussi que ce type d'exploration du texte de théâtre conduit les apprenants à réfléchir sur les interprétations qu'ils proposent eux-mêmes d'un échange verbal ainsi qu'à les comparer à une mise en scène, qui peut servir de référence mais qui n'en est qu'une des actualisations possibles. Ainsi, avec ces exercices, c'est la pensée analytique de l'apprenant qui est sollicitée mais aussi son imagination. Et le

---

<sup>3</sup> C'est nous qui soulignons.

**La formation au texte de théâtre en didactique des langues : un enjeu pour l'enseignement**

texte, devenant le support d'une expérience, crée une place au langage du corps et des émotions dans l'acquisition de la compétence langagière visée<sup>4</sup>.

L'exploitation de la spécificité de ce support qu'est le texte dramatique, écrit pour être joué, fait éprouver par l'expérience que parler une langue n'est pas simplement dire une suite de mots mais engage pleinement la façon dont on parle dans toute situation d'interaction. Une telle approche implique donc l'apprenant en tant que personne et le rend acteur de son apprentissage tout en lui offrant l'espace ludique ouvert par le jeu théâtral.

Voici, à travers l'exploitation d'un extrait de théâtre dans un manuel de FLE, des consignes exemplaires dans le cadre d'une pédagogie actionnelle : elles sont, en effet, « à prendre pour modèle », à défaut d'être représentatives des pratiques de cours auxquelles les enseignants de FLE sont incités dans les manuels<sup>5</sup>.

Est-il nécessaire que l'enseignant de langue ait une formation spécifique en théâtre, qu'il ait lui-même eu l'expérience de la pratique théâtrale, pour se servir de textes dramatiques comme supports d'une pédagogie actionnelle ? Non, cela suppose seulement qu'il ait acquis une représentation du dispositif didactique comme un espace de jeu et d'exploration mais aussi qu'il ait eu une formation à la lecture qui lui permette de faire jouer des sens possibles d'un texte. De ce point de vue, une initiation à la dramaturgie, comme le conçoivent les études théâtrales, serait particulièrement efficace dans le cadre de la formation des enseignants de FLE : faisant chercher « tout ce qui se passe dans le texte et tout ce qui se passe du texte à la scène », pour reprendre l'expression de Dort (1985 : 62), à la fois par une expérience de la mise en bouche et en espace des textes et par une analyse du jeu des interactions des scènes de théâtre. Une approche dramaturgique permettrait ainsi aux futurs professeurs d'oser se servir des textes littéraires, et notamment du théâtre, comme supports

---

<sup>4</sup> Sur l'effet de l'expérience esthétique et des pratiques artistiques pour l'apprentissage des langues, voir les travaux de Joëlle Aden, notamment le dossier « Pratiques artistiques et pratiques langagières : quelle synergie ? », dans *Les Langues Modernes* 2/2010, avril-mai-juin 2010.

<sup>5</sup> Il faut aussi citer en exemple *Pièces et dialogues pour jouer la langue française* de Sylvaine Hinglais, auteur et metteur en scène ainsi que professeur de théâtre, car ce livre offre des saynètes à jouer conçues pour l'apprentissage progressif de la langue à travers le travail de leur interprétation et conduit par la pratique à découvrir des œuvres du répertoire. Mais il est assez significatif que cet ouvrage n'ait pu être publié qu'aux éditions Retz qui ne sont pas spécialisées dans le FLE.

**La formation au texte de théâtre en didactique des langues : un enjeu pour l'enseignement**

de leur enseignement d'une langue-culture. Ce serait vivifier la littérature, placer le plaisir du texte au cœur de leur projet de construction d'une compétence langagière, et par là, associer étroitement langue et culture. Or, ce que nous révèle la présentation des textes dramatiques dans les manuels de FLE, c'est qu'une telle formation à la lecture, et notamment à la lecture du théâtre, reste tout à fait exceptionnelle : c'est encore largement une vision figée et inanimée du théâtre qui domine, témoin d'une perte de contact entre le monde de l'enseignement du FLE et la culture littéraire.

## **Bibliographie**

- Backes C. (2009). *La Boîte à outil du théâtre en classe*. Paris : Gallimard.
- Baraona G. (2005). *La Littérature en dialogues. Niveau intermédiaire*. Paris : Clé International.
- Bérard E., Canier Y. & Lavenne C. (1997). *Tempo 2*. Paris : Didier-Hatier.
- Bérard E., Carrier Y. & Lavenne C. (1997). *Tempo 2. Guide pédagogique*. Paris : Didier-Hatier.
- Bertrand D. & Care J.-M. (1991). « Pour une pédagogie du sens. Les dessous silencieux de la conversation ». *Le français dans le monde* n° 245. pp. 54-58.
- Blondeau N., Allouache F. & Né M.-F. (2003). *Littérature progressive du Français. Niveau intermédiaire*. Paris : Clé International.
- Care J.-M. (dir.) (1999). *Apprendre les langues étrangères autrement. Le français dans le Monde* numéro spécial.
- Cormanski A. (2005). *Techniques dramatiques : activités d'expression orale*. Paris : Hachette.
- Danan J. (2010). *Qu'est-ce que la dramaturgie ?* Actes Sud-Papiers.
- Delaisne P., Pons S., Yaiche F. & Mc Bride N. (1998). *Café Crème 3. Livre du professeur*. Paris : Hachette FLE.
- Dollez C. & Pons S. (2006). *Alter Ego 3*. Paris : Hachette FLE.
- Dort B. (1985). « Affaires de dramaturgie ». *Théâtre universitaire et institutions*. pp. 62.
- Girardet J. & Gridlig J.-M. (1996). *Panorama 2*. Paris : Clé International.
- Girardet J. & Pécheur J. (2002). *Campus 1*. Paris : Clé International.
- Godard A. & Rollinat-Levasseur E.-M. (2005). « Le dialogue théâtral, miroir grossissant des interactions verbales ». *Le Français dans le Monde* « Les interactions, contexte, ressource et enjeux » numéro spécial. pp. 122-132.
- Grand-Clément O., Volte A., Gallier T. & Moore V. (2005). *Belleville 3*. Paris : Clé International.

- Job B. (1994). *Mosaïque 2*. Paris : Clé International.
- Lallias J.-C., Lasalle J. & Lorient J.-P. (dir.) (2002). *Le Théâtre et l'école, histoire et perspectives d'une relation passionnée. Cahiers de l'ANRAT n° 11*. Actes Sud-Papiers.
- Megevand M. (2001). « Le plaisir du texte théâtral ». *Le français dans le monde n° 315*.
- Miquel C. (2010). *Vite et bien 2*. Paris : Clé International.
- Payet A. (2010). *Activités théâtrales en classe de langue*. Paris : Clé International.
- Pierra G. (1994). « Langue, culture, et pratique théâtrale ». *Le français dans le monde n° 267*. pp. 69-73.
- Pierra G. (1997). « Quelques mots sens dessus dessous. Réflexion sur le travail théâtral des textes en français langue étrangère. Un exemple : Jean Tardieu ». *Travaux de Didactique du FLE n° 38*. pp. 36-39.
- Pierra G. (1998). « Pratique théâtrale : le goût de la parole retrouvée ». *Le français dans le monde n° 299*. pp. 69-73.
- Pons S., Mothe P. & Massecret E. (1999). *Café crème 4*. Paris : Hachette FLE.
- Py O. (2012). *Cultivez votre tempête. De l'art, de l'éducation, du politique, de l'universalisme*. Actes Sud-Papiers.
- Rollinat-Levasseur E.-M. (2003). « Le théâtre: un support privilégié de l'enseignement du Français Langue Étrangère ». In Plagnol-Dieval M.-E. (dir.). *Théâtre et Enseignement*. CRDP de l'Académie de Créteil : Scéren. pp. 53-65.
- Rollinat-Levasseur E.-M. (2009). « Pratiques du théâtre contemporain en classe de Français Langue Étrangère ». In Brillant-Annequin A. & Bernanoce M. (dir.). *Enseigner le théâtre contemporain*. CNDP Grenoble. pp. 169-179.
- Vincent J.-L. (2004). *Trois questions de dramaturgie*. Paris : Gallimard.
- Weiss F. (2002). *Jouer, communiquer, apprendre*. Paris : Hachette.