

Eve-Marie Rollinat-Levasseur

Pratiques théâtrales en FLE : du jeu de l'imitation et des représentations dans l'apprentissage

Cet article a été publié en 2013 dans *Didactique du Français Langue Etrangère par la pratique théâtrale*, sous la direction de Christophe Alix, Dominique Lagorgette et Eve-Marie Rollinat-Levasseur, aux Presses Universitaires de Savoie Mont-Blanc, pp. 31-45.

Pratiques théâtrales en FLE: du jeu de l'imitation et des représentations dans l'apprentissage

Eve-Marie Rollinat-Levasseur
Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3
DILTEC

S'il n'y a pas de théâtre sans spectateurs (l'étymologie du mot grec *theatron* repose sur *thea*, action de regarder), la pratique théâtrale trouve, elle, sa définition dans le travail des acteurs. Mais ce déplacement de point de vue rend d'autant évident, si cela devait être encore nécessaire, que c'est l'activité de représentation qui fonde le théâtre et la pratique théâtrale : l'art dramatique est un art mimétique. Que l'on traduise le terme de *mimesis* par imitation, ce qu'a longuement fait la tradition occidentale, ou par représentation, comme l'ont proposé Roselyne Dupont-Roc et Jean Lallot dans leur traduction de *La Poétique* d'Aristote, mettant ainsi en valeur que le philosophe a principalement considéré la réalisation, c'est-à-dire la représentation donnée sur scène, la question est ici de se demander ce que recouvre l'activité mimétique dans un cadre éducatif comme celui de l'enseignement du français langue étrangère : il s'agit ainsi de s'interroger sur ce qui est mis en jeu par la pratique théâtrale lors de ses usages pour l'apprentissage du français. Nous commencerons par l'analyse d'un cas historiquement attesté, en faisant un détour par le théâtre jésuite, souvent considéré comme un modèle exemplaire de la pratique théâtrale au service de l'enseignement de la langue latine : la distance temporelle et l'abondante bibliographie sur la Compagnie de Jésus permettent de dégager quelques problématiques soulevées par l'enseignement d'une langue à travers la pratique théâtrale. Passant ensuite à une époque beaucoup plus récente, nous verrons comment s'est élaborée dans les années 1970 une réflexion sur les activités de simulation pour l'apprentissage du Français Langue Etrangère : nous nous interrogerons sur le statut des représentations suscitées dans ces exercices, en particulier dans les jeux de rôles et les simulations globales. Enfin nous étudierons comment les rôles fictifs qu'apportent le théâtre peuvent offrir un espace de médiation entre l'identité et l'altérité aux apprenants qui interprètent et jouent un texte dramatique en français pour s'approprier cette langue qui leur

Pratiques théâtrales en FLE : du jeu de l'imitation et des représentations dans l'apprentissage
est étrangère.

Retour sur l'histoire : le cas du théâtre jésuite en latin

Depuis l'antiquité, le théâtre a toujours été lié à l'enseignement des langues parce que les dialogues dramatiques ont semblé offrir des modèles d'usage oral de la langue propices à son enseignement. Dès l'époque d'Auguste, le théâtre de Térence est très devenu l'un des supports de choix pour l'enseignement du latin et l'est resté pendant de longs siècles, y compris lorsque le latin a été en rivalité avec les langues vernaculaires et qu'il est devenu une langue seconde et la langue d'enseignement : utilisé pour l'apprentissage de la grammaire, de l'explication, de la récitation, offrant des exemples et des passages à méditer, destinés à former à la culture latine, en réalité l'usage qui en est fait se différencie peu de celui des œuvres de Virgile. A la Renaissance, le renouveau pédagogique a privilégié les formes dialoguées pour enseigner le latin comme une langue vivante : les pièces de Plaute et de Térence ont servi de ressource pour les cours visant l'apprentissage de l'oral comme de l'écrit. La pureté de la langue classique explique à nouveau le choix de ces textes pour les cours à visée grammaticale ou lexicale. Mais les interactions verbales des œuvres dramatiques ont aussi semblé permettre aux élèves d'être en contact avec une langue orale et offrir des modèles vivants de conversation : ils jouaient ainsi le rôle qu'ont aujourd'hui les documents authentiques et certains passages, assez simples notamment parce qu'on y trouve l'usage du présent et un vocabulaire concret, étaient des morceaux de choix pour les cours élémentaires. Les extraits-modèles destinés à l'étude étaient encore des textes à mémoriser, à commenter avec les questions et les débats qu'ils soulevaient, des textes à imiter¹ : ils se prêtaient ainsi à des transpositions et à des adaptations qui conduisent les apprenants à s'approprier la langue et la culture latines. A l'occasion, considérant le latin comme une langue vivante, les humanistes ont fait jouer des pièces de Térence et des œuvres en latin dans les collèges².

La Compagnie de Jésus n'a donc pas été la seule congrégation à utiliser le théâtre en latin dans un cadre éducatif à partir de la Renaissance. Mais son développement, le nombre de

¹ Voir A. Godard, « L'approche humaniste de l'apprentissage des langues, l'exemple des *Colloques* d'Érasme », in : *Les Cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, coord. J.-C. Beacco, F. Cicurel, J.-L. Chiss, D. Véronique, Presses Universitaires de France, 2005 et A. Godard et E.-M. Rollinat-Levasseur, « Le dialogue théâtral, miroir grossissant des interactions verbales », in : *Le Français dans le Monde : Les interactions, contexte, ressource et enjeux*, numéro spécial coord. Par F. Cicurel et V. Bigot, juillet 2005, p. 122-132.

² Voir M. Lazard, *Le Théâtre au XVIème siècle*, PUF, 1980, p. 80-89.

ses collègues, son investissement dans la pédagogie ainsi que le fait d'en avoir fait son image de marque et de l'avoir théorisé, l'importance enfin des représentations dramatiques dans la vie de la congrégation ont contribué à identifier durablement la pratique théâtrale comme une spécificité de l'enseignement jésuite. En réalité, dans ce système éducatif entièrement centré sur l'enseignement de la rhétorique, il reste difficile pour cette période historique de déterminer le passage entre la pratique d'exercices oraux de déclamation solennelle et une pratique théâtrale, perçue comme telle : comme Jean-Marie Valentin l'a montré, la théâtralisation de la déclamation favorise le glissement vers le théâtre dont on ne trouve une distinction nette qu'à partir du moment où une organisation du cadre de jeu et de représentations a été mise en place. Mais si la *ratio studiorum*, c'est-à-dire le code pédagogique des jésuites édité en 1599, a consacré l'une de ses règles à l'activité théâtrale, c'est avant tout parce que, de fait, cette pratique s'était développée dans les collèges : la *ratio* ne l'a pas initiée, elle a cherché à l'encadrer, voire à la limiter, soulignant notamment que les représentations devaient rester rares³. En effet, alors que l'Eglise marquait toujours de la défiance vis-à-vis du théâtre et des spectacles, la Compagnie de Jésus ne pouvait intégrer le théâtre à son système éducatif que dans la mesure où il servait sa mission apostolique et où il permettait, par son action, de diffuser la religion catholique auprès des collèges et des villes réunis lors des représentations : pour les jésuites, fidèles à la tradition rhétorique, la parole est action sur autrui, elle est efficace, et le théâtre peut servir, par la force de son éloquence, à porter la parole divine dans la société. L'institutionnalisation de la pratique théâtrale pour l'enseignement du latin a ainsi reposé sur plusieurs ambiguïtés et contradictions qui sont encore éclairantes sur la place et le rôle que peut avoir la pratique théâtrale dans l'apprentissage d'une langue dans un contexte éducatif.

Les jésuites ont ainsi pu considérer le théâtre comme un exercice scolaire : cette activité devait faire pratiquer le latin aux élèves, leur donner une élocution aisée. Mais ils le concevaient aussi comme un moment de détente, à la fois formateur et équilibrant. Parmi les documents existants, on peut trouver des passages rappelant que le théâtre était encouragé à condition qu'il ne compromît pas le labeur studieux ou des textes donnant pour exemple des jeunes gens qui avaient joué pendant le Carnaval et obtenu de meilleurs résultats scolaires que leurs camarades⁴ : l'existence de tels documents prouve néanmoins que leurs auteurs voulaient convaincre des opposants au théâtre du bien-fondé de cette activité. La pratique

³ Voir J.-M. Valentin, *Les Jésuites et le théâtre (1554-1680). Contribution à l'histoire culturelle du monde catholique dans le Saint-Empire romain germanique*, Desjonquère, 2001.

⁴ Cf. B. Filippi, « Du modèle à la pratique théâtrale jésuite », in : *Théâtre et enseignement XVII-XXe siècles*, coord M.-E. Plagnol-Diéval, CRDP Créteil, 2003, p. 71.

théâtrale a donc été évaluée d'emblée dans un entre-deux instable, entre l'étude et la récréation.

Si l'un des objectifs visé et affirmé des jésuites a été la pratique du latin à travers des textes dramatiques considérés comme authentiques, la censure a en réalité fait pratiquer sur scène une langue latine épurée, rectifiée, expurgée : ainsi, les pièces de Térence et Plaute, ces fameux grands modèles de la langue classique, n'ont pu être jouées dans ce contexte éducatif et religieux qu'après force coupures et adjonctions, adaptées aux convenances des siècles où les jésuites les ont données à représenter. Les textes dramatiques composés par les membres de la Compagnie de Jésus ont de ce fait constitué peu à peu un répertoire plus approprié. Ainsi que l'explique J.-M. Valentin, la logique de leur doctrine a conduit les jésuites à bannir fermement tout autre texte dramatique que les oeuvres jouées et représentables pour les spectacles de Collèges⁵ : c'est donc un véritable répertoire didactique qu'ils ont élaboré pour que leur théâtre soit un théâtre d'éducation. Ainsi, la pratique théâtrale en milieu scolaire ne signifie pas nécessairement pour les élèves que cette formation soit une véritable école du théâtre, ouverte à la diversité de la création dramatique. Pour autant, si Pierre Corneille, qui a été l'élève des jésuites au Collège de Bourbon, est l'un des plus grands dramaturges français de l'Age Classique, c'est aussi que, malgré ses principes didactiques, une telle formation peut contribuer à éveiller des vocations théâtrales.

La conception de la mimesis mise en œuvre dans la pratique théâtrale jésuite a principalement été déterminée par le modèle de l'*actio* : la tradition rhétorique a toujours comparé l'art de l'orateur à celui de l'acteur. Dans cette représentation de l'éloquence, l'acteur devait être en accord avec son discours pour apparaître tel qu'il voulait se donner à voir et il devait le montrer par sa voix, sa prononciation et sa gestuelle. C'est un jeu redondant qui était ainsi d'emblée programmé. Mais c'était surtout un jeu très codifié où les gestes avaient à servir ce que disait la voix : l'interprétation scénique venait aider la compréhension des spectateurs, qui connaissaient la symbolique de ces gestes et pouvaient les identifier facilement. Ce n'était pas l'imagination, ni l'observation du réel ni la créativité spontanée des élèves comédiens qui étaient recherchées : ce qui était attendu, c'était qu'ils reproduisent des gestes aisément reconnaissables ; c'était aussi que la gestuelle corporelle soit noble et stylisée, dégagant le sens de ce qu'ils énonçaient. De plus, comme Jean-Marie Valentin le suppose, la technique de la *crux scenica*, procédé qui réglait le déplacement des comédiens en zigzag selon le rythme de sa leur déclamation, ne résultait sans doute pas seulement de l'étroitesse des scènes des

⁵ *Ibid.* p. 88-92.

collèges mais visait « à contraindre les déplacements et les gestes, à discipliner la démarche pour lui imposer un corset »⁶. Ce que la scène faisait travailler chez les élèves jésuites, c'était donc plus le maintien que l'aisance. La pratique théâtrale était ainsi un exercice de maîtrise de soi tout autant que de celle de la langue latine : cette activité éducative participait à la formation du savoir-être d'une élite sociale.

Dans le cadre de la mission apostolique de la Compagnie de Jésus, la codification du jeu des élèves comédiens était en outre dictée par la prise en compte du public auquel ils s'adressaient, et qu'il convenait de toucher, de convaincre, de convertir : la gestuelle des comédiens devait être claire et expressive. Mais elle devait d'autant plus illustrer les échanges dialogiques que les spectateurs ne comprenaient pas toujours bien le latin. Dans le contexte religieux de l'époque moderne, une telle situation n'a pas manqué de faire surgir la question de l'utilité et de telle pertinence de telles représentations. Mais d'une façon plus large, cela soulève la problématique du public auquel sont destinées les représentations d'oeuvres dramatiques en langue étrangère : pourquoi et comment jouer si les spectateurs n'ont pas la maîtrise de la langue-cible ? Un jeu mimétique qui redouble la parole semble être une solution pragmatique. Pour autant, le geste, même pensé en redondance, ne peut pas toujours suffire pour captiver des spectateurs qui n'entendent pas la langue dans laquelle une pièce est jouée. La Compagnie de Jésus en a fait l'épreuve : quoique convaincus de la primauté du latin, langue de l'Eglise, les jésuites ont dû penser à diffuser des petits textes de présentation et de résumés en latin et en langue vernaculaire pour les donner aux spectateurs ; ils ont aussi introduit des intermèdes, parties chantées et dansées, donnant une place à ces langues. Ils ont aussi eu à affronter la difficulté que représentait pour leurs élèves le fait de jouer en latin, c'est-à-dire dans une langue qu'ils ne comprenaient pas assez bien pour bien interpréter leur rôle : les maîtres ont parfois opté pour une traduction préalable des pièces dans la langue vernaculaire des élèves de façon à ce que ceux-ci puissent se pénétrer de leur sens pour pouvoir les déclamer avec justesse.

L'histoire du théâtre dans les collèges jésuites révèle à quel point la pratique théâtrale dans une langue-cible est modelée par l'idéologie éducative de l'institution où elle est mise en œuvre : la manière dont les élèves sont invités à jouer dans une langue reflète la représentation que l'institution a de son propre rôle vis-à-vis de l'élève et de toute la société et de l'image qu'elle veut donner d'elle-même ainsi que de sa fonction éducative.

⁶ *Ibid.*, p. 80.

Le jeu des techniques théâtrales dans l'apprentissage du FLE : jeux de rôles et simulations

Si nous passons du théâtre jésuite de la Renaissance et de l'Age classique à l'époque contemporaine pour évoquer l'action du Bureau d'enseignement de la langue et de la civilisation françaises à l'étranger (BELC) depuis les années 1970 dans la diffusion de la pratique théâtrale dans l'enseignement du français langue étrangère, c'est parce que les méthodes d'apprentissage des langues se sont jusque-là peu occupées de théâtre, ce qui ne signifie pas qu'il n'y ait pas eu d'expérimentations pédagogiques lancées par des enseignants amateurs de théâtre ou par des institutions. Pendant longtemps, en effet, les méthodes de lecture-traduction et de grammaire-traduction ont prévalu et, de ce fait, l'étude du texte dramatique avait une place dans la discipline, en tant que texte littéraire et non comme texte à jouer et interpréter scéniquement. A partir du moment où, à la fin du XIX^{ème} siècle et au début du XX^{ème} siècle, la méthode directe s'impose en France, l'intérêt pour l'apprentissage de la langue orale fait perdre son importance à la littérature, et par conséquent au théâtre, dans l'enseignement : l'objectif « pratique » qui visait à développer la maîtrise de la langue comme un instrument de communication a eu pour conséquence de donner peu à peu à « la langue de Molière », à son théâtre et par extension au théâtre, une image d'obsolescence. Dans les années 1960, le Centre de Recherches et d'Etudes pour la Diffusion du Français (CREDIF) a joué un rôle moteur dans l'élaboration d'outils pédagogiques dans le cadre de la méthode audio-visuelle ; le BELC, porté lui aussi par le renouveau épistémologique issu du structuralisme, a participé aussi grandement au développement et à la diffusion de méthodes d'enseignement de la langue contemporaine en créant des stages de formation à destination des professeurs de français enseignant à un public étranger, et cela, dès la fin des années 1960. C'est dans le contexte de la recherche action de ces stages que, parallèlement à la création de méthodologies linguistiques, a été introduite l'expression dramatique : depuis le milieu des années 1970, le BELC a ainsi formé et forme encore de très nombreux enseignants à différentes techniques d'inspiration théâtrale, les conduisant à introduire eux-mêmes le théâtre dans leurs pratiques de classe.

C'est la critique des « méthodologies centrées sur la répétition de modèles linguistiques contenus dans les manuels » et la nécessité d'inclure des activités participatives dans la formation qui ont conduit Francis Debyser, à l'époque directeur du BELC, et son équipe, une « troupe de saltimbanques », avec notamment Jean-Marc Caré, Christian Estrade,

Francis Yaiche, à concevoir des options créativité⁷ : dans ces années qui suivent l'ébullition de mai 1968, la pratique théâtrale pour l'apprentissage des langues est tout à la fois liée à la « mort du manuel et [du] déclin de l'illusion méthodologique »⁸ ainsi qu'à la destitution du rôle traditionnel de l'enseignant, maître du savoir qu'il dispense à ses élèves dans le dispositif frontal de la classe ; elle se nourrit de la substitution de la notion de « plaisir » du jeu à celle de souffrance associée traditionnellement à l'étude. Après le « séisme structural », le déplacement de l'intérêt pour la langue vers la parole, le discours, puis le sujet, conduit ces didacticiens à prôner « qu'il fallait, sans attendre le niveau 2 ou 3, déclencher, dès le début, des pratiques de création de la parole, du langage, de la communication ». La pratique théâtrale intégrée dans une option créativité est ainsi conçue comme une activité d'invention et de liberté, que ce soit sur le modèle littéraire et idéologique surréaliste de la liberté totale comme principe de créativité ou sur le modèle de l'Oulipo (Ouvroir de littérature potentielle) pour qui les contraintes et les règles stimulent l'imagination. Dans cette période des années 1970 qui, parallèlement, est celle de la désacralisation du texte dramatique et de son auteur et où se développent toutes sortes d'expérimentations spectaculaires sur la scène, les ateliers de pratique théâtrale du BELC ne se sont pas limités à proposer à former à faire apprendre et à interpréter des textes en français, mais ils ont surtout contribué à préparer à créer des textes à jouer, à imaginer et interpréter des dialogues, à savoir improviser. Les techniques d'inspiration théâtrale ont bouleversé l'enseignement du français langue étrangère en introduisant dans la classe les activités d'improvisation, de jeu de rôle et de simulation. Sur le plan didactique, ces activités contribuent à incarner la rupture méthodologique apportée par l'approche communicative puis par l'approche actionnelle.

En effet, pour Francis Debyser, la simulation permet notamment de résoudre la difficulté concrète de faire entrer le réel dans la salle de classe, c'est-à-dire de faire entrer le français authentique qu'il s'agissait désormais d'enseigner et d'apprendre : par « la réalité de l'illusion » et la fiction, ces activités font communiquer dans la langue-cible⁹. Alors que les méthodes de langues restent encore concentrées sur la production linguistique, les activités d'inspiration théâtrales introduisent en effet dans la classe la communication en ce qu'elle implique le verbal et le non verbal, la parole et le corps. Les jeux de rôles à visée pédagogique se démarquent des jeux de rôles et psychodrames à visée analytique développés par le psychiatre J.L Moréno, s'ils sont orientés vers l'expression et la communication et non vers la

⁷ Voir « Le Belc : un entretien avec Francis Debyser (avril 2007) », *Les 40 ans du BELC*, p. 17.

⁸ F. Debyser, « La mort du manuel et le déclin de l'illusion méthodologique », *Le Français dans le monde*, n°100, 1973, p. 63.

⁹ F. Yaiche, *Les Simulations globales, mode d'emploi*, Hachette, 1996, p. 13.

psychologie : les participants prennent une identité fictive sous laquelle ils vont improviser, agissant et parlant de la façon la plus plausible possible ; par là, c'est l'aptitude de l'apprenant à communiquer qui est stimulée. C'est une imitation du réel qui est recherchée à travers l'imprévu suscité par les rôles mis en situation de jeu : cela suppose donc une gestuelle redondante mais le caractère imprévisible du jeu de rôle crée un espace pour une interprétation corporelle et vocale qui travaille l'écart avec ce qui est attendu. En fonction de l'imagination des participants ou de la situation, du canevas, de l'épaisseur données aux identités fictives, le jeu de rôle peut être plus ou moins nourri. S'il est présenté comme l'aboutissement d'une leçon linguistique et que l'exercice vise le réemploi de tournures nouvellement enseignées (ce qui est le risque de nombre de jeux de rôles désormais présents dans les manuels de FLE), il peut même devenir squelettique, réduit à la production de situations et des rôles stéréotypés avec des échanges dialogiques fonctionnels, reposant sur la seule mémorisation de la leçon. Le jeu de rôle s'apparente davantage à l'expression théâtrale lorsque, comme l'a souligné Jean-Marc Caré, il reste à la fois « jeu » et « drame », ce que l'introduction d'une « rupture », c'est-à-dire d'un blocage dans la communication ou le déroulement attendu d'une situation de communication purement formelle, vient introduire une véritable interaction, impliquant les participants : la dramatisation apportée par cet effet de déséquilibre doit les conduire à réagir, c'est-à-dire à improviser et parler spontanément¹⁰. Sur le plan linguistique, l'objectif de la correction cède alors devant celui de la production d'échanges réels : les jeux dramatiques font naître des situations de communication authentiques, quoique fictives. Du point de vue pédagogique, le savoir-faire prime sur le savoir ; ces jeux de rôles participent ainsi aux méthodes actives, donnant aux apprenants l'occasion de prendre l'initiative de s'exprimer dans la langue-cible ; ils s'inscrivent dans une approche plus individualisée des apprenants, notamment par la part de créativité qu'ils cherchent à stimuler en eux ; le rôle de l'enseignant devient celui d'un animateur, ce qui opère un décentrement vers les apprenants, considérés comme des sujets énonciateurs. Sur le plan mimétique, le jeu de rôle a un statut complexe : il s'agit d'une simulation mais, l'objectif recherché restant l'improvisation, cette simulation n'a pas pour but d'être répétée ; si le dessein est de faire produire des jeux dramatiques réalistes, pour autant, comme l'ont signalé les participants à une table ronde sur la question, en 1982, il ne convient pas de demander aux apprenants de « mimer les mimiques des Français » : c'est plutôt dans le travail à partir du « vrai », du « vécu » ou même de « l'imaginaire » que les participants sont invités à jouer leur

¹⁰ J.-M. Caré, « Jeux de rôle : jeux drôles ou drôles de jeux », *Français dans le Monde*, n°176, 1983, p. 38-42.

rôle¹¹. Dès lors, ainsi que le disait J.-P. Ryngaert, reprenant « un vieux jeu de mots », « le jeu est une occasion d'expression du JE »¹². L'imitation introduite par le jeu de rôle est donc construite à partir du sujet énonciateur qu'est l'apprenant : le jeu dramatique repose sur l'expressivité de l'apprenant, sur son implication personnelle, et par là, sur les représentations qu'il a du rôle qu'il doit jouer dans les échanges d'une situation donnée.

Le BELC a aussi contribué à élaborer des simulations globales, autre activité issue de l'introduction d'une pédagogie de la créativité avec une part d'expression dramatique : l'implication des participants qu'elles supposent les font véritablement relever d'une approche actionnelle. L'exercice comprend en effet toute la conception et la mise en place du projet, objectif beaucoup plus vaste que la (re)production d'échanges linguistiques, engageant l'acteur social qu'est l'apprenant. Les simulations globales diffèrent des jeux de rôles notamment parce que l'objectif est de développer « une situation dont les composantes essentielles doivent être programmées à l'avance (scénario) et sont donc prévisibles » : « les productions langagières attendues sont toujours des discours fortement stéréotypés, émaillés parfois de discours de spécialité. La simulation doit permettre de réinventer, de reproduire *aussi fidèlement que possible un pan de la réalité* »¹³. Si les simulations globales supposent donc que les apprenants prennent des rôles fictifs, qu'ils les incarnent, et leur donnent voix dans une situation, un espace et un milieu fictifs, sur le plan mimétique, c'est la reproduction d'une partie de la réalité qui est visée : l'exercice fait sélectionner de la réalité ce qui lui est utile, notamment dans le cadre d'un projet sur objectifs spécifiques, mais les apprenants peuvent aussi nourrir le scénario à partir de leur univers ou de leur imaginaire. Dans une telle activité, l'attention se porte principalement sur l'objectif à atteindre, c'est-à-dire l'action simulée ou la représentation donnée.

Les jeux de rôles et les simulations reposent sur la conception que l'apprentissage se fait à travers l'expérience et l'expérimentation. Ces activités impliquent l'apprenant en tant que personne dotée d'un corps et non pas seulement comme locuteur : elles considèrent ainsi que

¹¹ « Qu'est-ce que le jeu dramatique ? », table ronde (18 juin 1982) avec la participation de F. Saféris, J. Schliesser, G. Porter-Ladousse, C. Agular, D. Zotta, B. Dufeu, J. Montredon, J.-P. Ryngaert, D. Ward, G. Montgomery, et de J.-M. Caré, *Le Français dans le Monde*, n°176, 1983, p. 30-37. Ces débats, comme l'indique le texte introducteur, cherchaient non à produire une doctrine mais de « révéler les ambiguïtés, de faire apparaître la diversité des points de vue, ou même des divergences, d'arpenter l'étendue des hypothèses pédagogiques et la richesse des présupposés didactiques sous-jacents, bref de manifester toute la variété des réalisations possibles ainsi que des représentations de l'apprentissage auxquelles renvoient les pratiques » mais les termes et expressions que nous citons ici illustrent ce qui semble avoir fait consensus entre les différents intervenants, même si certains d'entre eux penchaient pour une part de « vrai », ou de « vécu » ou encore d'« imaginaire » plus ou moins grande.

¹² *Ibid.* p. 35.

¹³ J.-M. Caré, « Jeux de rôle : jeux drôles ou drôles de jeux », *Français dans le Monde*, n°176, 1983, p. 38.

parler une langue étrangère n'est pas seulement prononcer une suite de mots ou de phrases mais suppose que la parole soit incarnée.

Les feux de la rampe : du numéro d'acteur au jeu du plurilinguisme

Depuis le milieu des années 1970, le BELC a parallèlement mis en place des ateliers théâtraux durant lesquels les stagiaires peuvent eux-mêmes jouer une œuvre dramatique, soit un texte créé ou adapté pour l'occasion, soit une pièce du répertoire, avec un double objectif : donner l'occasion aux participants de parler en français (de nombreux stagiaires sont étrangers) et, à travers cette expérience artistique, les former à la pratique théâtrale pour qu'ils puissent, à leur tour, développer des ateliers théâtre dans le cadre où ils enseignent le français¹⁴ : idéalement, le travail entrepris s'achève par de véritables représentations dans la langue-cible devant un public de spectateurs. Une telle activité suppose que le théâtre permet d'améliorer la compétence d'expression orale dans la langue-cible. Elle repose en partie sur le principe d'une approche communicative, selon lequel c'est en communiquant qu'on apprend à communiquer, et même si la fiction théâtrale n'offre pas d'authentiques situations de communication mais n'en donne que des représentations, comme Georges Mounin l'a montré¹⁵ : l'échange verbal n'y est ni intentionnel ni mutuel. De fait, il s'agit de textes écrits pour être dits (même quand l'écrit procède de l'oral), répétés et rejoués par des acteurs réels interprétant des personnages fictifs. Mais les textes dramatiques représentant des interactions verbales, agissent comme un miroir par une sorte de mise à distance intelligible, dévoilant le fonctionnement de la parole et des échanges dialogiques, jusque dans leurs dysfonctionnements. Les textes dramatiques offrent un vaste champ d'expérimentation pour apprendre le jeu de la communication : la scène fait jouer des interprétations possibles de tout échange verbal et conduit à entrer dans les jeux du rapport de la parole et de l'action, celui de la parole et de l'intention ainsi que celui de la parole et de son interprétation, sachant que ces rapports peuvent aller de la redondance à l'écart le plus creusé. Ainsi, comme l'a souligné M. Mégevand, « le théâtre, grâce à sa théâtralité même, constitue un excellent outil d'apprentissage des usages oraux d'une langue dans une culture donnée »¹⁶. C'est précisément le lien avec la culture qui donne au théâtre un rôle qui le distingue des dialogues fabriqués des

¹⁴ D'autres centres de formation ont aussi développé des ateliers théâtre. Voir par exemple G. de Cleen et F. Treffandier (CAVILAM), « Quand les professeurs montent sur les planches », *Le Français dans le Monde*, n°364, 2009, p.48-49.

¹⁵ G. Mounin, chap. « La communication théâtrale », *Introduction à la sémiologie*, Minuit, 1970, p. 87-94.

¹⁶ M. Mégevand, « Le plaisir du texte théâtral », *Le Français dans le Monde*, n°315, 2001, p. 39.

méthodes de langues : jouer un texte dramatique, c'est éprouver sur scène combien le rapport entre la langue et la culture est étroit.

Le succès des stages du BELC a sûrement contribué à développer durablement le théâtre dans l'enseignement du Français Langue Etrangère. Du point de vue français, cette pratique était innovante. Ce n'est pas qu'il n'y ait pas eu de théâtre en français auparavant. Mais, comme en témoigne L.-V. Gofflot dans un ouvrage qu'il a publié en 1907 et où il consacre un chapitre très enthousiaste au « théâtre scolaire français » aux Etats-Unis, contrairement aux étudiants américains qui avaient une longue habitude du théâtre amateur en leur propre langue, ce qui les a assez rapidement conduit à interpréter et mettre en scène des pièces dans la langue de Molière, les Français ne pratiquaient pas le théâtre pour apprendre des langues¹⁷. La culture éducative de chaque pays et le rapport aux arts de la scène jouent un rôle décisif dans l'application de la pratique théâtrale à l'étude des langues étrangères.

Ce qui est certain, c'est que déjà pour la période évoquée par L.V. Gofflot, la fin du XIXème siècle et le début du XXème siècle -et même si l'auteur n'emploie pas la terminologie didactique contemporaine-, les récits et les analyses d'expériences théâtrales menées en français par des étrangers insistent principalement sur l'ampleur du projet qui conduit jusqu'à des représentations scéniques et sur l'importance de l'investissement des apprenants dans ce travail, qui les engage bien au-delà du rôle ou des rôles qu'ils ont à apprendre : ces récits soulignent ainsi que le théâtre met en œuvre une pédagogie du projet et une approche actantielle. Ils s'attardent avant tout sur le texte dramatique choisi : la lecture et la compréhension d'une pièce en français avec les stratégies mises en place pour résoudre les difficultés de langue de l'oeuvre découverte, ou encore l'écriture ou la réécriture par les apprenants d'un texte à partir de différents matériaux constituent une partie essentielle du travail car ils sont perçus comme le moment d'appropriation du texte qui doit être représenté - et ces développements témoignent peut-être implicitement que cette période est encore considérée comme le moment privilégié d'apprentissage de la langue-cible, du français. Ces récits soulignent souvent la dimension collective et coopérative de l'entreprise, avec une attention toute particulière pour les aspects matériels et techniques, comme les costumes et les décors mais aussi la publicité, la rédaction de programme... La mise en valeur de la portée pédagogique de ce travail collectif nous semble trouver son parallèle dans l'intérêt que les études théâtrales ont montré dès les années 1980 pour « la notion esthétique *et* idéologique de *collectif de création* »¹⁸, ce qui atteste sur le plan théorique d'un point de rencontre entre la

¹⁷ L.-V. Gofflot, *Le Théâtre au collège du Moyen-Age à nos jours*, Paris Champion, 1907.

¹⁸ P. Pavis, « Création collective », *Dictionnaire du théâtre*, Dunod, 1996, p.75.

didactique du Français Langue Etrangère et le champ des études théâtrales

L'interprétation scénique donnée par des apprenants est notamment modelée par plusieurs facteurs : la représentation de ce que doit être l'apprentissage de la langue-cible, ici le français, mais aussi la prise en compte des difficultés linguistiques ainsi que l'anticipation de la réception spectaculaire.

Au début du siècle dernier, L.V. Gofflot admirait ainsi la performance des étudiants d'outre-Atlantique : « Lorsque vient l'épreuve publique, ce ne sont plus de jeunes américains que l'on croit entendre mais bien de jeunes français, et, par surcroît, de jeunes français prêts à affronter le jury du Conservatoire ! »¹⁹. La réflexion témoigne de l'idéal d'un double effacement opéré grâce à la fiction théâtrale : l'étranger disparaît sous le masque du Français, l'étudiant-amateur devant celui de l'acteur professionnel. L'illusion mimétique semble donc parfaite, c'est-à-dire en réalité sans doute très codifiée : car la référence au Conservatoire, qui fut longtemps un lieu de tradition des techniques et de l'interprétation du répertoire français, indique que ce que ces étudiants américains faisaient, c'était sans doute alors moins de parler français que de déclamer à la française. Voilà qui est révélateur d'une idéologie hégémonique pour laquelle l'étranger doit s'exprimer encore mieux que le natif et masquer son identité.

Les témoignages actuels font en général apparaître une toute autre image du jeu théâtral des apprenants. L'un des objectifs avoués les plus récurrents est de lever l'inhibition des apprenants à parler en français tout en leur permettant de réaliser un projet d'envergure, voire de se réaliser à travers celui-ci. C'est pourquoi le travail mis en œuvre relève de la recherche d'une alliance subtile entre des techniques dramatiques et de l'expression personnelle de chaque acteur. Les enseignants qui relatent leur expérience associent étroitement le travail d'échauffement et de techniques théâtrales à l'acquisition d'une prise de confiance de l'apprenant. Ainsi, Isabelle Bernard considère que de tels exercices ont permis de donner à ses étudiants jordaniens un « contrôle » d'eux-mêmes : pour ces apprenants qui ont une forte inhibition du fait d'un « rapport ambivalent et conflictuel à la langue étrangère » et d'une culture éducative peu tournée vers l'expression orale, « le travail régulier sur la respiration et sur le volume de la voix, les techniques de maîtrise du souffle et de gestion des émotions négatives les amène à dominer la tension émotionnelle qui, en classe et en situation professionnelle, s'avère source d'erreurs linguistiques et de blocages psychologiques »²⁰. De même, Marie-Line Zucchiatti, analysant comment, en Italie, ses étudiants de traduction ont

¹⁹ *Ibid.* p. 247.

²⁰ I. Bernard, « Pratique théâtrale et insécurité linguistique : un exemple d'enseignement du FLE en Jordanie », *Synergies Algérie* n°10, 2010, p. 227-228.

mis en scène un texte dramatique élaboré à partir de comédies de Molière, souligne que ces exercices « contribuent à faire acquérir de l'assurance et le contrôle de soi »²¹. Ou encore Haruto Shirai note que, dans le lycée de Tokyo où il a fait jouer *Le Bourgeois gentilhomme*, ces mêmes exercices se sont avérés « très efficaces pour les élèves timides qui sont devenus audacieux »²². Pourtant, acquérir une véritable maîtrise de ces techniques théâtrales est un apprentissage de longue haleine et pourrait contribuer à renforcer l'inhibition à parler des apprenants : il est donc vraisemblable que, de nos jours, dans le cadre de la pratique théâtrale en français, ces exercices participent principalement à donner une assise à la prononciation des apprenants tout en jouant le rôle d'un détour, attirant l'attention des apprenants sur le travail de la voix et du corps, et libérant indirectement leur parole.

Car ces mêmes témoignages mettent immédiatement en valeur la créativité et l'expressivité dont les apprenants font preuve sur scène. C'est l'écart décrit par Gisèle Pierra dans le passage entre les exercices et « le rapport direct au texte » qui doit donner aux apprenants « les impulsions créatives et les mettre dans une véritable situation d'élaboration singulière avec les outils qu'ils ont acquis »²³. Ainsi, dans le même article cité plus haut, Isabelle Bernard explique choisir de monter des œuvres qui « donnent à voir des émotions fortes et variées », comme *Le Collier d'Hélène* de Carole Fréchette ou *La Fiancée de l'eau* de Tahar Ben Jelloun, qui permettent de développer « une méthode émotive » créant « une identification forte et le désir de s'investir »²⁴ : la notion d'identification avec les personnages ou les situations suscitées par les intrigues dramatiques supposent que les apprenants expriment dans leur jeu théâtral les émotions qu'ils ressentent. De son côté, M.-L. Zucchiatti évoque à plusieurs reprises toute la réflexion de ses étudiants traducteurs pour susciter chez les spectateurs une « identification accrue » : les procédés retenus ainsi que tout le travail d'adaptation des textes de Molière semblent avoir relevé d'une « implication directe » des acteurs et de leur « créativité ». Haruto Shirai, lui, insiste sur le fait que les lycéens japonais se sont « attaché[s] » à leur rôle et voulaient jouer en français le rôle qu'ils avaient initialement joué en japonais. Jean-Jacques Bellot, acteur et metteur en scène qui a travaillé dans les stages du BELC, explique comment « l'apprenti-comédien » étranger doit trouver « une phrase de sa convenance » pour « ressent[ir] le sentiment juste » et exprimer en français une phrase de

²¹ M.-L. Zucchiatti, « Théâtre universitaire et didactique des langues étrangères. Expérience de traduction intralinguistique, construction du texte et théâtralisation », *L'Esperienza teatrale nella formazione dei mediatori linguistici e culturali*, coord. M. I Fernández García, M.-L. Zucchiatti, M. G. Biscu, Bononia university Press, 2010, p. 131.

²² H. Shirai, « Le Bourgeois gentilhomme sur la scène japonaise », *Le Français dans le Monde* n°299, 1998, p. 75.

²³ G. Pierra, « Langue, culture, et pratique théâtrale », *Le Français dans le Monde* n°267, 1994, p. 73.

²⁴ *Ibid.* p. 229-230.

Molière²⁵. C'est aussi pourquoi les auteurs de l'article « Le français par le théâtre » soulignent que le travail sur scène induit un « rapport affectif à la langue-cible » et une « expression authentique »²⁶. Ces témoignages indiquent que ces expériences théâtrales ont cherché à faire s'exprimer les apprenants à travers leur jeu scénique, c'est-à-dire partir d'eux-mêmes, trouver en eux-mêmes ou inventer les gestes et la voix qui allaient accompagner les mots qu'ils prononçaient en français. Cette expressivité et la « singularité » qu'elle implique ne réduisent donc pas la scène de théâtre à être un espace de reproduction de gestes codifiés et stéréotypés qui n'auraient pour fonction que de figurer de façon redondante ou explicative ce que dit la parole ni à une imitation réaliste. Elles sont plutôt la voie de la recherche d'une stylisation de la gestuelle. Cette démarche permet d'être centrée sur l'apprenant, dans une mise en valeur individuelle, tout en s'intégrant dans un travail collectif.

De telles expériences théâtrales sous-tendent un rapport spécifique à la langue-cible. Celui-ci transparaît aussi dans les choix des textes dramatiques joués ou dans leur travail d'interprétation. Il est en effet remarquable que ces témoignages attestent d'une attention particulière à la mise en relation entre la langue et la culture d'origine et le texte dramatique en français. Isabelle Bernard explique, en effet, que le bilinguisme de la pièce de Carole Fréchette a permis de « tisse[r] des liens plus étroits avec la langue étrangère » et « sécurise » ses apprenants jordaniens et que les thèmes leur permettent de « s'investir ». M.-L. Zucchiatti analyse comment les pièces élaborées par ses étudiants de traduction sont polyphoniques avec l'introduction d'expressions et de « parlars, véritables idiolectes d'inspiration régionale ou nationale »²⁷. Haruto Shirai, pour sa part, raconte qu'avec ses lycéens, il a « bénéficié de la compétence du fils d'un acteur du Nô, théâtre traditionnel japonais » pour leur mise en scène du *Bourgeois gentilhomme* : ainsi, c'est à travers le prisme de la culture théâtrale de leur pays que ces jeunes gens ont pu entrer dans le jeu de la comédie-ballet de Molière. Enfin, parmi les stratégies déployées pour contourner la question linguistique, c'est-à-dire la difficulté à être compris par des spectateurs natifs ou par un public ne parlant pas le français, le recours au surtitrage est fréquemment employé : ainsi l'enjeu ne se focalise pas sur la correction diction et de la prononciation en français mais sur l'interprétation spectaculaire. Ces expériences attestent d'une conception de l'apprentissage linguistique qui privilégie des échanges entre les

²⁵ J.-J. Bellot, « L'étrange intermède », *Le Français dans le Monde*, n°176, 1983, p. 59.

²⁶ C. Agular, J.-C. Marcovici, F. Tüscher, « Le français par le théâtre », *Le Français dans le Monde*, n°176, 1983, p. 54.

²⁷ *Ibid.* p. 135. Dans un autre article publié dans le même ouvrage, dans un texte dramatique dont l'action se passait aux Antilles françaises et qu'ils mettaient en scène, ses étudiants ont inséré des « bribes de phrases de leurs langues maternelles ». Cf. M.L. Zucchiatti, « Notre théâtre est un navire. Voyage dans le temps et dans l'espace de *Mystère à Marie-Galante* ou *Le Collier de Colomb* », *ibid.* p. 228.

langues, la langue d'origine et la langue, en refusant d'instaurer une rupture étanche entre elles : elles relèvent d'une approche qui promeut le plurilinguisme, considérant que la scène théâtrale offre un espace de fluidité pour les langues et les cultures, qu'apprendre une autre langue, c'est aussi travailler à se connaître pour s'ouvrir à l'autre, et que le théâtre en français permet tout autant « de dire que de se dire »²⁸.

Aristote pourrait enfin être invoqué, comme autorité, pour justifier l'apprentissage du Français Langue Etrangère par le théâtre. Pour le philosophe, l'art poétique a pour cause naturelle que « dès l'enfance, les hommes ont, inscrites dans leur nature, à la fois une tendance à représenter – et l'homme se différencie des autres animaux parce qu'il est particulièrement enclin à représenter et qu'il a recours à la représentation dans ses premiers apprentissages – et une tendance à trouver du plaisir aux représentations »²⁹. Ce plaisir de l'imitation n'est pourtant pas sans risque : jouer, parler à la place d'un autre, parler et agir comme un autre, se mettre dans la peau d'un personnage, c'est aussi s'exposer à perdre son identité, à se perdre dans l'altérité, à s'aliéner. Au théâtre se joue précisément ce qui peut être ressenti comme un danger dans l'apprentissage d'une langue qui n'est pas la sienne et ce qui constitue souvent un frein dans les progrès dans l'acquisition de cette langue-cible. Mais la fiction théâtrale offre un lieu d'exploration de l'altérité avec les rôles fictifs incarnés par des personnes réelles qui peuvent s'investir tout en gardant une distance avec leur personnage. C'est ce que symbolise le masque qui était l'attribut de Dionysos, qui était le dieu grec protecteur du théâtre mais qui incarnait aussi la figure de l'étranger du fait des nombreux voyages que la mythologie lui attribuait. En effet, le masque exhibe le rôle que joue l'acteur et protège la personne qu'il est, créant une frontière physique entre ce qu'il montre à travers le personnage qu'il interprète et ce qu'il est réellement. Sur scène, le personnage et le rôle peuvent agir comme un masque et permettre à un apprenant de s'exposer, l'autorisant à explorer des situations de communication et des échanges langagiers dans lesquels il n'est pas engagé lui-même réellement et qu'il pourrait même s'interdire dans sa propre langue et sa culture, voulant préserver l'image qu'il donne de lui. Le théâtre rend possible de s'aventurer vers des territoires inconnus, de s'exposer à travers le personnage représenté tout en se dissimulant soi-même derrière le rôle joué : le jeu conduit à se décentrer, d'explorer ce qui est étranger à soi-même, de figurer l'altérité. La frontière entre la personne réelle et le personnage n'est cependant pas toujours aussi étanche

²⁸ I. Bernard, *ibid.* p. 230.

²⁹ Aristote, *La Poétique*, 1448b, éd. Et trad. R. Dupont-Roc et J. Lallot, Seuil, 1980, p. 43.

Eve-Marie Rollinat-Levasseur

Pratiques théâtrales en FLE : du jeu de l'imitation et des représentations dans l'apprentissage

que ce que le masque de théâtre paraît symboliser : mais le jeu théâtral permet de travailler l'interprétation des personnages dans un rapport allant de l'identification à la distanciation la plus grande. Dans le cadre de l'apprentissage d'une langue, la scène peut permettre à l'acteur de trouver sa voie/x, de s'approprier cette langue et cette culture étrangères tout en gardant son identité.