



GERFLINT

ISSN 1961-9359

ISSN en ligne 2260-6513

## L'atelier théâtral en classe de français dans l'enseignement secondaire espagnol

**Emma Bahillo Sphonix-Rust**

Université de Valladolid, Espagne  
profemmafr@gmail.com

Reçu le 29-11-2016 / Évalué le 15-02-2017 / Accepté le 17-05-2017

### Résumé

Lors de nos séances d'enseignement/apprentissage de Français Langue Étrangère, nous avons constaté qu'il existe chez nos apprenants des difficultés pour s'exprimer à l'oral, et ce pour plusieurs raisons, parmi lesquelles on peut citer le manque d'heures consacrées à l'enseignement de la deuxième langue étrangère dans le système éducatif espagnol, ou ce que l'on peut appeler la peur du *bien dire*. Pour combler cette lacune, nous proposons l'organisation d'un atelier théâtre. Dans cet article nous dressons le bilan de cette expérience pédagogique et nous proposons des pistes didactiques pour intégrer un nouvel outil en classe de français.

**Mots-clés :** théâtre, FLE, projet pédagogique

### El taller de teatro dentro del aula de francés en el sistema educativo español

### Resumen

Durante nuestras sesiones de enseñanza/aprendizaje de francés como lengua extranjera, hemos observado que los alumnos tienen serias dificultades para desarrollar la destreza oral. Esto se debe a varias razones, entre ellas podemos citar la carencia de horas dedicadas a la segunda lengua extranjera en el sistema educativo español, pero también la inhibición. Con el fin de superar estos obstáculos, nos hemos propuesto la organización de un taller de teatro. En este artículo presentamos esta experiencia pedagógica y proponemos ideas para integrar esta nueva herramienta en la clase de francés.

**Palabras clave:** teatro, Francés lengua extranjera, proyecto pedagógico

### The theater workshop in French classes in Spanish secondary education

### Abstract

During our teaching / learning sessions in French as a foreign language, we have observed that students have serious difficulties in developing oral dexterity. This is due to several reasons, among them we can mention the lack of hours dedicated to

the second foreign language in the Spanish educational system, but also inhibition. In order to overcome these obstacles, we have proposed the organization of a theater workshop. In this article we present this pedagogical experience and propose some ideas to integrate this new tool into French classes.

**Keywords:** theater, French as a foreign language, pedagogical project

### **Le théâtre: un outil pédagogique**

Intégrer le théâtre dans l'enseignement des langues étrangères connaît depuis les années 80 un véritable engouement. Et c'est qu'il apparaît comme une ressource très enrichissante dont l'importance a déjà été soulignée :

*Le théâtre dans la classe FLE offre les avantages classiques du théâtre en langue maternelle: apprentissage et mémorisation d'un texte, travail de l'élocution, de la diction, de la prononciation, expression de sentiments ou d'états par le corps et par le jeu de la relation, expérience de la scène et du public, expérience du groupe et écoute des partenaires, approche de la problématique acteur/personnage, être/paraître, masque/rôle. (Cuq, 2003 : 237).*

Par la suite, nous allons nous arrêter sur ses intérêts en tant que ressource pédagogique, ainsi que sur les raisons qui nous ont poussée à l'utiliser en classe de français. Nous décrirons ensuite la mise en place d'une expérience pédagogique d'un atelier théâtral menée dans un lycée espagnol<sup>1</sup>. Notre volonté est d'esquisser des pistes didactiques de l'enseignement du Français Langue Étrangère à travers la pratique théâtrale, notamment pour des adolescents apprenant le français en contexte scolaire.

Aujourd'hui, l'une des priorités de l'enseignement des langues étrangères est que l'apprenant sache les utiliser, en d'autres mots, qu'il développe la compétence de communication de la langue qu'il est en train d'apprendre. Aucun doute sur le fait que le théâtre peut contribuer à l'acquisition de cette compétence de communication. Car l'approche théâtrale mobilise toutes les compétences indispensables à l'apprenant dans son apprentissage de la langue étrangère, à l'exception de la production écrite.

En faisant appel au théâtre en classe de français, nous sommes en train de construire, « des situations de communication -certes fictives- mais qui permettent un réel échange langagier et humain » (Payet, 2010 :14). Le cours de français est donc ancré dans le *réel*.

Il est un élément du théâtre qui semble fort intéressant : il propose une communication dite *globale*. Il permet également d'intégrer la dimension non-verbale

de la communication. En effet, « les études sur la PNL (Programmation Neuro Linguistique) ont dévoilé comment notre corps véhicule des informations au-delà de notre volonté. La posture, la démarche, la position du regard émettent un grand nombre d'informations sur le communicant » (Payet, 2010 :17). C'est de cette manière que les activités théâtrales conduisent « à une prise de conscience sur notre façon de communiquer » (Payet, 2010 :17) ainsi qu'à l'existence de « la dimension corporelle de l'oralité » (Joinnault, 2013 :57). En ce sens, Dominique Lambert propose une définition de l'atelier théâtre :

*Un atelier théâtre peut également être comparé à un laboratoire. On expérimente, on procède par essais et erreurs, on découvre. On y apprend des techniques théâtrales. Puisque l'atelier envisagé ici approche le théâtre à partir des composantes physiques du jeu d'acteur, le laboratoire passe à la loupe les différents paramètres externes de la communication non verbale : corps, espace, regard, présence, bref la dimension physique du jeu (Lambert, 2010 :14).*

Ainsi l'apprenant prend-il conscience de l'existence d'éléments kinésiques et proxémiques qui ont une grande importance lorsqu'on apprend une langue étrangère, car ils sont connotés culturellement et peuvent conduire à des malentendus, voire des mésententes. L'apprenant est donc engagé dans son intégralité. Corps, voix, langage : tout est utilisé. Les apprenants sont invités « à prendre le risque de s'exprimer et à se construire comme sujet parlant, pensant et autonome » (Page, 2001 :11).

Si avec le théâtre on propose un échange de communication dit *réel*, il en est de même pour la langue. Comme n'importe quel texte littéraire d'ailleurs, la langue y est abordée dans sa *totalité*. Souvent, l'apprenant est habitué à apprendre les contenus linguistiques de façon isolée ; lors d'une séance d'enseignement, c'est un point grammatical qui est ciblé, et dans une autre le lexique correspondant à un sujet précis. En l'occurrence, ce sera une occasion pour lui de rencontrer, par exemple, différentes structures syntaxiques.

Utiliser le théâtre, c'est aussi apporter une dimension culturelle à notre cours, puisqu'il permet de « faire découvrir une culture à travers l'étude de textes de théâtre francophone, de mettre en scène et donc de jouer des personnages insérés dans des univers francophones » (Cuq, 2003 :237).

Un atout de son rôle pédagogique est son rapport avec l'apprentissage de l'oral. Pour un enseignant, stimuler la parole d'un apprenant est une tâche épineuse, car il existe chez lui une insécurité linguistique provoquant un blocage psychologique. La peur du *bien dire* conduit au silence. Le théâtre apparaît comme une ressource très utile à cet égard. Comme le fait remarquer Anna Corral Fullà, la répétition des

dialogues d'une pièce de théâtre, c'est-à-dire une reprise non naturelle, peut aider l'apprenant à développer en langue étrangère la naturalité et spontanéité propres à la langue orale (2013 :120). C'est ainsi que cet outil permet de s'accoutumer aux dimensions phonétiques, mais aussi prosodiques de la parole :

*Il s'agit donc au cours du jeu dramatique d'appivoiser le verbe et la parole qui apportent la liberté de conquérir le droit de s'exprimer. Prendre la parole est parfois difficile pour certains enfants mais quel plaisir de communiquer des sentiments, des émotions, des opinions, de rapporter des expériences et d'obtenir une grande qualité d'écoute !* (Zucchet, 2000 :22-23).

Et c'est que « les tâches qui favorisent la prise de risque et la confiance en soi développent parallèlement l'apprentissage d'une langue » (Aden, 2009 :175).

La motivation est un autre élément important dans n'importe quel apprentissage, essentiel lorsque nous nous adressons à un public adolescent. De même qu'un voyage scolaire en France, le théâtre renvoie à l'utilité de la langue étrangère. Il permet d'ancrer la langue française dans la réalité, et de la rendre ainsi vivante. Il est fréquent d'observer chez nos adolescents l'expression d'une idée préconçue : pour eux, la langue qu'ils sont en train d'apprendre est une entité abstraite, et non pas une langue parlée par des millions de personnes dans le monde.

L'aspect ludique du théâtre joue un rôle essentiel dans la motivation des apprenants, mais aussi dans leur apprentissage dont il fait partie, tel qu'il a été démontré par Vygotski. À cet égard, Daniel Pennac affirme dans *Chagrin d'école* : « Le jeu est la respiration de l'effort, l'autre battement du cœur, il ne nuit pas au sérieux de l'apprentissage. Il en est le contrepoint. Et puis jouer avec la matière, c'est encore nous entraîner à la maîtriser » (2007 : 52).

À l'atelier théâtre, l'apprenant développe un certain nombre de stratégies nécessaires pour apprendre une langue étrangère. Pour ce contexte Michèle Pendants en a décrit trois : d'abord les stratégies sociales qui « regroupent toutes les activités et initiatives de l'apprenant pour pratiquer la LE » (Pendants, 1998 :25). Lors de ces activités, celui-ci est amené à cultiver l'entre-aide et l'empathie pour la réussite du projet. Puis les stratégies d'apprentissage et enfin celles de production. Pour ce qui est des stratégies d'apprentissage développées dans la pratique théâtrale, il faut recenser les techniques de mémorisation, dans la mesure où l'apprenant doit apprendre, non seulement son texte mais aussi celui des autres.

De cette expérience naît une nouvelle relation pédagogique ; elle est désaxée. En effet, *le sujet du savoir s'efface* au profit d'une multiplicité de subjectivités, chacune d'elles ayant un rôle spécifique. D'ailleurs, « il semble [...] nécessaire que

le sujet parlant ses nouvelles paroles de l'entre-deux des langues et des cultures soit considéré par l'enseignant comme sujet Acteur, sujet rationnel et créatif, en voie de déconstruction-reconstruction par les divers liens langagiers et culturels auxquels il se confronte et qui le font renaître » (Pierra, 2013 :54).

Dans un atelier théâtre l'enseignant assume, certes, un rôle différent que celui des cours ordinaires. Le nouveau rôle reste, toutefois, essentiel à la réussite du projet. Le succès dépend de son attitude : il ne peut pas être trop sévère et rigoureux, mais plutôt intervenir en tant que guide et surtout encourager les apprenants. Son rôle peut être envisagé à trois niveaux : la préparation (*savoir*), la conduite de l'atelier (*savoir-faire*) puis la relation avec le groupe et chacun des participants (*savoir-être*) (Landier et Barret, 1991 :124).

Ce n'est pas pour autant qu'il ne doive pas rester strict puisque c'est à lui d'établir les règles. Comme le remarque Grosjean « les règles mettent tout le monde à égalité, permettent de structurer le groupe et le protègent de la manipulation. Elles sécurisent les individus. Elles leur donnent les limites. Elles leur indiquent des devoirs et leur donnent des droits » (Grosjean, 2009 : 31-32).

Toutefois, il faut préciser que l'apprenant peut adopter un rôle autre que celui d'acteur : il peut être spectateur. Adrien Payet en rajoute un troisième : critique (Payet, 2010 : 129). C'est ainsi qu'on peut développer l'esprit critique des apprenants, tout en insistant à le faire d'une manière respectueuse (*cf* contrat négocié). Outre le rôle d'acteur ou spectateur, les apprenants seront amenés à en assurer d'autres comme celui de scénographes qui s'occupent des décors et des costumes.

Le théâtre place d'emblée l'apprenant dans l'*agir*. En effet, « le discours théâtral se distingue du discours littéraire par sa force performative, son pouvoir d'accomplir symboliquement une action. Par convention implicite au théâtre, *dire, c'est faire* (Pavis, 1996 :97). C'est ainsi que nous nous situons dans la perspective actionnelle prônée par le CECR où l'apprenant est considéré comme un acteur social. De ce fait, la classe apparaît comme une micro société. Enfin, pour mettre en place la perspective actionnelle, il faut faire appel à la pédagogie du projet, de faire ensemble.

### Mise en place de l'atelier théâtre

L'expérience didactique a lieu dans une classe de première (l'équivalent de Primero de Bachillerato dans le système éducatif espagnol) qui a choisi l'option français deuxième langue étrangère. Tous ont suivi cette option pendant l'enseignement secondaire obligatoire à raison de deux heures par semaine.

Organiser une expérience théâtrale dans un cadre institutionnel normatif n'est pas une tâche aisée, dans la mesure où il s'agit d'une pédagogie innovante échappant à l'enseignement traditionnel des langues. La réussite de ce genre de projets demande un investissement de tous les participants puisqu'il s'agit d'un travail rigoureux et graduel. Pour cette raison, un *contrat didactique* a été proposé aux apprenants. Si l'on considère la classe comme une petite société, cette activité « permet aux apprenants de développer leurs compétences tant linguistiques que pragmatiques et sociolinguistiques » (Rosen, Reinhardt, 2010 : 26).

Pour cette expérience, nous avons utilisé le contrat proposé par Évelyne Rosen et Claus Reinhardt (Rosen, Reinhardt, 2010 : 26) puisqu'il correspond à nos attentes:

1. Je participe activement aux activités du groupe.
2. J'accepte l'opinion de l'autre (même si je suis d'un avis différent).
3. Je prends au sérieux les membres du groupe et je ne me moque pas d'eux.
4. Je critique seulement les contenus ou les comportements, pas l'autre en tant que personne.
5. J'écoute attentivement les autres.
6. Je ne coupe pas la parole aux autres.
7. Je coopère dans la résolution des problèmes pour que le groupe atteigne son but.
8. Je fais attention à ce que le groupe se concentre sur la consigne.
9. C'est le groupe qui est responsable de la réussite du travail.
10. Je ne perturbe pas les autres groupes en parlant fort.

Au début de la première séance, nous proposons une activité brise-glace intitulée *Playback amoureux* (Pierre, Treffandier, 2012 :64) qui permet d'associer théâtre et musique, tous deux possédant une grande richesse pédagogique. À partir de chansons chantées par un duo -*La déclaration d'amour* de Vanessa Paradis et Mathieu Chedid-, les apprenants/comédiens doivent apprendre les paroles, puis les parodier devant le reste du groupe, c'est-à-dire les interpréter en essayant de transmettre les émotions qui s'en dégagent.

Après ce réchauffement, il faut prendre la première décision : choisir la pièce à jouer. Jouer une pièce *in extenso* s'est avéré impossible dans notre contexte ; cela nous obligerait à contourner un bon nombre de problèmes, tels que l'apprentissage d'un texte excessivement long, car cela découragerait les élèves avant même que l'expérience ne commence, ou encore la répartition des rôles. Nous avons suivi les précieux conseils d'Adrien Payet concernant le choix de la pièce. Elle doit correspondre au niveau des élèves, avoir une durée abordable pour eux et des rôles équilibrés. En effet, une pièce complexe, trop longue et avec un rôle prépondérant

vouerait à coup sûr notre projet à l'échec. Pour la mise en scène, nous avons donc retenu trois petites pièces qui s'adaptent à nos exigences. *Au restaurant*, *Au bureau de poste* et *Un billet pour Marseille (Atelier théâtre, Heinemann)*. Il s'agit de textes fort intéressants pour le public ciblé. En effet, ces dialogues relèvent de situations de communication -un restaurant, un bureau de poste et une gare SNCF- que les apprenants auront sûrement l'occasion de vivre dans le futur. Ils rejoignent, de plus, les situations de communication jouées, expérimentées et validées dans l'Approche Communicative<sup>2</sup>. Ainsi se rapproche-t-on de l'ancrage dans la réalité citée plus haut. Ces dialogues possèdent également un atout supplémentaire : nous rencontrons des touches d'humour provoquées par des scènes loufoques :

***Au bureau de poste***

[...]

***Elle va jusqu'au guichet***

Employé : Alors, je peux vous aider ?

Cliente : Je peux envoyer un colis au Gabon ?

Employé : Oui, bien sûr.

Cliente : Bien. Je voudrais envoyer ceci à ma fille.

La cliente sort son gros colis de son sac. Il a la forme d'un poisson.

Employé : C'est quoi, ça ? (Il lit l'étiquette sur le colis) « Contenu : une cafetière »  
Une cafetière ?

Cliente : Oui.

Employé : Ça n'a pas la forme d'une cafetière ?

Cliente : Ah non ?

Employé : Non.

***L'employé heurte le colis sur le comptoir.***

Cliente : Faites attention !

Employé : Et ça ne fait pas le bruit d'une cafetière. Et... (***Reniflant le colis***)... ça n'a pas l'odeur d'une cafetière. Ça sent le poisson.

Cliente : D'accord, d'accord. C'est un poisson.

Employé : Eh bien, je regrette, mais vous ne pouvez pas envoyer de poisson par la poste.

Cliente : Et pourquoi pas ?

Employé : Écoutez, c'est écrit dans le règlement : « Il est interdit d'envoyer de la nourriture par la poste. »

Cliente : (***Lisant le règlement***) Il est interdit d'envoyer de la nourriture par la poste. De la nourriture ?! Ce n'est pas de la nourriture ! C'est Napoléon !

Employé : Napoléon ?

Avant le travail individuel d'apprentissage du texte, il est indispensable d'en réaliser une analyse scrupuleuse pour dénicher les incertitudes et hésitations des apprenants/comédiens. Comme il n'y a pas de théâtre sans spectateurs, cet atelier conclut avec la représentation du spectacle devant les autres élèves du lycée. Il s'agit là d'une composante importante du projet qui contribue à la motivation des apprenants, mais aussi au résultat de l'expérience, puisqu'ils vont d'emblée la saisir comme une activité sérieuse.

Le temps est venu de dresser un bilan, pédagogique cette fois. Pour établir les résultats de cette expérience, mesurer les résultats et les progrès de nos apprenants avec elle, nous avons fait le choix de l'auto-évaluation puisqu'elle oblige les élèves à réfléchir sur leur processus d'apprentissage. Celle-ci se fait à la fin de la représentation. À titre d'exemple, nous transcrivons les questions portant sur la communication (voix, débit, fluidité, prononciation... etc.) qui concernent tout particulièrement notre étude.

Lors de la représentation...			
COMMUNICATION			
As-tu parlé assez fort pour que tout le public t'entende?	1	2	3
As-tu respecté le débit du texte ou parlais-tu trop rapidement?	1	2	3
Est-ce que le texte était débité de façon monotone ou mettais-tu de l'intonation dans la voix?	1	2	3
As-tu réussi à prononcer correctement ton texte ?	1	2	3
MÉMORISATION			
As-tu eu des trous de mémoire ?	1	2	3
Est-ce que tu avais bien appris ton texte ?	1	2	3
Connaisais-tu le texte de tes partenaires ?	1	2	3
Écris. Quelles sont les difficultés que tu as rencontrées pour apprendre ton texte ?	..... ..... .....		

La mise en œuvre de l'atelier de théâtre nous offre des résultats prometteurs. En effet, les apprenants participant à l'atelier ont jugé comme très positive l'expérience mise en route dans leur établissement. Du point de vue communicatif, ils ont constaté de nets progrès, d'abord dans la façon d'appréhender la prononciation. Pour eux, il s'agit d'un des aspects les plus épineux dans l'apprentissage du français. La mémorisation d'un texte théâtral s'est avéré être un moyen efficace pour améliorer les techniques de production orale. Grâce à elle, ils sont parvenus à gagner de l'assurance pour construire un discours clair et correct. En fin de projet, ils ont réalisé que le théâtre leur avait permis de se donner suffisamment de ressources pour faire face avec davantage d'habileté à une production orale spontanée. Et le succès du projet est en grande partie dû à la motivation, car tous les apprenants y prenant part ont reconnu leur enthousiasme, celui-ci est accru par le spectacle final devant les autres élèves de l'établissement.

Cette expérience nous a permis d'atteindre l'un des objectifs essentiels que nous nous étions fixé lors de sa création : supprimer les obstacles qui empêchaient nos élèves de s'exprimer à l'oral. Pour eux, la scène est devenue un espace de motivation et d'épanouissement. Et le théâtre un milieu favorable pour enrichir leur apprentissage de la langue française.

Que peut-on conclure de cette expérience pédagogique ? Les recherches de ces dernières années concernant le théâtre et son rapport à l'éducation ont reconnu l'efficacité de ces démarches en tant qu'outil pédagogique. Son emploi dans une sphère concrète de l'enseignement, celui des langues étrangères, nous a permis de le corroborer. Le théâtre s'est avéré être très efficace, dans la mesure où il apporte des avantages éducatifs sur plusieurs niveaux de l'apprentissage d'une langue étrangère. Introduire le théâtre dans une classe de Français Langue Étrangère en milieu scolaire permet de développer, certes, la compétence communicative, notamment tout ce qui relève de la production orale : prononciation, intonation et spontanéité. Ainsi apparaît-il comme un moyen de perdre cette insécurité langagière que ressentent les apprenants lorsqu'ils sont amenés à s'exprimer en langue étrangère.

Un élément essentiel dont dépend le succès d'un apprentissage quelconque est, sans aucun doute, la motivation. Et le théâtre apporte un aspect ludique entraînant l'apprenant dans l'engouement de la langue, notamment à travers la tâche finale du projet qui les initie au spectacle vivant. Un dernier atout de exploitation pédagogique du théâtre réside dans la jonction de l'apprentissage linguistique à l'interculturel.

Les résultats obtenus avec l'accomplissement de ce projet nous amène à encourager les enseignants de langues étrangères à se servir de cet outil, notamment lorsque le public visé est l'adolescent, public exigeant s'il en est.

## Bibliographie

Aden, J. 2009. « La créativité artistique à l'école : refonder l'acte d'apprendre ». *Synergies Europe*, n°4, p. 173-180. [En ligne]: <https://gerflint.fr/Base/Europe4/aden.pdf> [Consulté le 29 novembre 2016].

Corral Fullà, A. 2013. « El teatro en la enseñanza de lenguas extranjeras. La dramatización como modelo y acción ». *Didáctica. Lengua y Literatura*, vol. 25, p. 117-134.

Cuq, J.-P. (dir.) 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Asdifle, Paris : Clé International.

Grosjean, B. 2009. *Dramaturgies de l'atelier théâtre. De la mise en jeu à la représentation*. Carnières-Morlanwez : Lansman Éditeur.

Joinnault, B. 2013. « De l'intérêt de certaines leçons de Dogon et des travaux de l'anthropologie théâtrale dans la pédagogie des pratiques de l'oral en français ». *Didactique du Français Langue Etrangère par la pratique théâtrale*, Chambéry : Université de Savoie, p. 57-66.

- Lambert, D. 2010. *Le théâtre, un jeu d'enfants ? Une approche corporelle du théâtre à l'école*. Carnières-Morlanwez : Lansman Éditeur.
- Martinková, K. 2013. *Les ateliers de théâtre dans l'enseignement du français*. Masarykova Univerzita. [En ligne]: <https://es.slideshare.net/lnajap/dp-martinkova-23962695>. [Consulté le 29 novembre 2016].
- Page, C. 2001. *Éduquer par le dramatique : pratique théâtrale et éducation*. Issy-les-Moulineaux : ESF Éditeur.
- Pavis, P. 1996. *Dictionnaire du théâtre*. Paris : Dunod.
- Payet, A. 2010. *Activités théâtrales et classe de langue*. Coll. Techniques et pratiques de classe. Paris : Clé International.
- Pendanx, M. 1998. *Les activités d'apprentissage en classe de langue*. Paris : Hachette.
- Pennac, D. 2007. *Chagrin d'école*. Paris : Gallimard.
- Pierra, G. 2013. « Quelle pratique théâtrale en Français Langue Étrangère ? Le corps et la voix en action dans les textes ». *Didactique du Français Langue Etrangère par la pratique théâtrale*, Chambéry : Université de Savoie, p. 47-55.
- Pierre, M., Treffandier, F. 2012. *Jeux de théâtre*. Grenoble: PUG.
- Rosen, É., Reinhardt, C. 2010. *Le point sur le cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Clé International.
- Zucchet, F. 2000. *Osez le théâtre*, Grenoble, CRDP Académie de Grenoble.

## Notes

1. Cette expérience fait partie du projet d'innovation pédagogique OBSERVA\_ACCIÓN du Centro de Formación de Profesores en Idiomas de la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León. Je tiens à remercier Maria Eugenia Gómez Clavero.
2. Voir, par exemple, la méthodologie et les *situations de communication* de la méthode *Archipel* 1 et 2 du CREDIF, Janine Courtillon et Sabine Raillard, Paris : Didier, 1982.