



ISSN 1961-9359

ISSN en ligne 2260-6513

Entre didactique des langues et pratiques théâtrales, un consensus à trouver

Sylvain Fustier

Université Paris 3 Sorbonne Nouvelle, France
Improfusion, Berlin, Allemagne
sylvain.fustier@live.fr

Reçu le 29-11-2016 / Évalué le 10-03-2017 / Accepté le 18-05-2017

Résumé

Depuis quelques années, on assiste à une croissance des projets de théâtre en langue étrangère dans les établissements scolaires. Ce type de projet étant relativement nouveau, il n'est pas forcément évident pour les professeurs de langue et les intervenants-théâtre de trouver des objectifs communs. Cependant, même si didactique des langues et pratiques théâtrales ont des divergences, elles ont aussi de nombreux points de convergences qui, on l'espère, pourraient constituer la base d'une entité nouvelle.

Mots-clés : théâtre en langue étrangère, formation des pédagogues, objectifs pédagogiques, différences, complémentarité

Entre didáctica de la lengua y prácticas teatrales, un consenso por encontrar

Resumen

Desde hace algunos años, asistimos a un crecimiento de los proyectos de teatro en idioma extranjero en las escuelas. Por ser relativamente nuevo, puede resultar complejo para los profesores de idioma y los intervinientes de teatro encontrar objetivos comunes. Sin embargo, aunque didáctica de las lenguas y prácticas teatrales tengan divergencias, tienen también numerosos puntos de convergencia que podrían ser la base de una entidad nueva.

Palabras clave: teatro en lengua extranjera, formación de pedagogos, objetivos pedagógicos, diferencias, complementariedad

Between language teaching and theatrical practices, a consensus to be found

Abstract

For a few years now we have witnessed an increasing number of foreign language theater projects in schools. This kind of project is somewhat new, and it appears that it is not so easy for language teachers and theater pedagogues to find common objectives. However, even if language teaching and theater practices have differences, it is possible to find some points of agreement.

Keywords : theater in a foreign language, training for pedagogues, educational objectives, differences, complementarity

Nous proposons de commencer notre démonstration en posant une question comme base de notre réflexion : pourquoi enseigner le théâtre et notamment en milieu scolaire ? Si cette question se pose, c'est que l'on fait l'hypothèse que l'accès aux pratiques artistiques à l'école serait bénéfique aux élèves. De quelle façon ? Pourrait-on se demander. Si certains éléments de réponse peuvent venir rapidement à l'esprit, comme le développement de l'imagination, de l'expressivité ou encore de la confiance en soi, d'autres semblent moins faciles à discerner. Des recherches à ce sujet tentent de démontrer que les pratiques théâtrales permettent le renforcement de certaines capacités cognitives¹, amènent les participants à penser leurs rapports aux autres² et travaillent le sentiment d'empathie³.

Partant de ce postulat, ces apports du théâtre semblent à première vue bien éloignés de la didactique des langues et l'on peut légitimement se poser la question de l'intérêt pour des élèves ou des étudiants à faire du théâtre en langue étrangère. Néanmoins, le théâtre et la didactique des langues ont cela en commun qu'ils cherchent à s'approprier le langage. Au théâtre, on s'approprie la langue d'un auteur, le langage d'un personnage ; en classe de langue, on cherche à faire sienne la langue de l'autre, de l'étranger. Dans tous les cas, il y a une envie de communiquer, de dialoguer, que ce soit avec un public ou bien avec une personne parlant une autre langue maternelle. Le comédien utilise son corps pour transmettre des émotions, l'apprenant en langue étrangère utilise également le langage corporel pour s'exprimer lorsque les mots ne suffisent pas⁴.

Dans cet article, nous ne nous attacherons pas tant à démontrer l'intérêt des pratiques théâtrales en langue étrangère qu'à essayer de trouver des objectifs communs à la pédagogie théâtrale et à la didactique des langues. Si, bien sûr, de nombreuses divergences existent, nous voudrions insister sur leur complémentarité et les perspectives qu'elles ouvrent pour ces deux disciplines. De plus, il semble difficile de traiter des pratiques théâtrales en langue étrangère sans parler de ceux qui la pratiquent (les enseignants, les intervenants-théâtre et les élèves) et de leurs attentes au préalable. Nous le verrons, les parcours de chacun, formatifs et professionnels, conditionnent aussi les attentes et les perceptions des objectifs, ce qui peut entraîner certaines incompréhensions quant à la finalité d'un projet théâtral. Nous étayerons nos propos de quelques exemples personnels vécus à l'occasion de notre travail au sein de l'équipe pédagogique de l'association de théâtre *La Ménagerie*⁵.

Des objectifs communs difficiles à établir

De plus en plus de comptes rendus, d'articles publiés dans des revues spécialisées ou d'ouvrages universitaires théorisent et relatent des expériences de projet théâtre en langue étrangère, en France comme à l'étranger, dans des écoles du primaire et du secondaire, comme dans des universités. Cette nouvelle approche de l'apprentissage des langues s'inscrit dans la continuité des nouveautés amenées par les approches communicationnelles dans les années 80. Cette filiation est peut-être à l'origine d'une divergence assez fréquente entre enseignants et intervenant-théâtres. En effet, de plus en plus de manuels proposent des activités d'inspiration théâtrale⁶. Il s'agit la plupart du temps de jeux de rôles, d'exercices d'écriture de petits dialogues ou de petites scènes censées représenter une situation interactive concrète (par exemple, un échange entre un médecin et son patient, entre un client et un serveur ou encore entre un client et un vendeur). Comme les pratiques théâtrales, ces activités « introduisent dans la classe la communication en ce qu'elle implique le verbal et le non verbal, la parole et le corps » (Alix, Lagorgette, Rollinat-Levasseur, 2013 : 37). Ainsi, même si elles empruntent au théâtre les formes dialogiques ou encore l'improvisation avec canevas, elles ne peuvent pas pour autant être assimilées à du théâtre. La différence fondamentale est qu'elles sont le plus souvent dépourvues de toute recherche esthétique. Ces activités ont pour finalité une réutilisation en situation authentique.

La pédagogie théâtrale et la didactique des langues peuvent s'opposer sur la notion de rentabilité de l'apprentissage. La pédagogie théâtrale poursuit des objectifs qui ne sont pas forcément visibles sur le court terme, tandis qu'en didactique des langues, on cherche bien souvent à donner aux apprenants les moyens de se retrouver rapidement en situation de communiquer. À l'opposé de l'assimilation de *phrases-types* ou bien de modèles d'interactions dans une situation donnée, les pratiques théâtrales visent l'incorporation de la langue par le sujet actant. Or, bien souvent, avec un temps de plus en plus réduit pour les langues en milieu scolaire et dans une société visant la plupart du temps à l'efficacité et à la rentabilité immédiate des apprentissages, on préfère favoriser des activités plus courtes, qui peuvent être appliquées dans une situation concrète, que d'autres qui s'attachent à un faire un travail plus profond mais nécessairement plus chronophage⁷.

Le théâtre propose ainsi une autre démarche et un autre projet de développement des capacités humaines et sociales. Il ne s'agit pas ici de critiquer la recherche d'une certaine efficacité et d'une application immédiate des enseignements, mais de dire qu'elles ne sauraient être la seule façon d'envisager l'école. Et si les pratiques théâtrales à l'école ne sauraient suffire comme enseignement, elles permettent, néanmoins, d'appréhender le monde, de s'ouvrir aux autres,

d'apprendre à connaître le poids des gestes et des mots et de développer un « je » identitaire.

Les pratiques théâtrales en langue étrangère n'étant que depuis relativement récemment l'objet de recherches universitaires, on peut imaginer que les théories développées ne sont pas encore suffisamment connues et popularisées pour permettre aux différents partenaires (enseignants, intervenants-théâtre, élèves et aussi établissements) de s'entendre sur les objectifs. À défaut, ceux-ci peuvent s'appuyer sur leurs expériences personnelles et formatives. Or, ils n'ont pas tous le même rapport au théâtre, à l'enseignement ou encore aux langues étrangères. Cependant, c'est justement cette différence de compétences qui justifie cette coopération.

Outre le fait d'arriver à s'accorder sur des objectifs pédagogiques communs, enseignants et intervenant-théâtre ont pour défi de mettre en place une dynamique nouvelle et harmonieuse entre eux. Dans son article « Quand l'enseignant et l'intervenant « théâtre » collaborent : une partition à écrire », Francine Voltz explique que pour l'élaboration d'un projet théâtral en milieu scolaire il faut compter trois partenaires : l'enseignant, l'intervenant et le groupe d'élèves. Pour elle, « une communauté éducative inédite naît et vit le temps de la réalisation d'un projet, au moins » (Voltz, 2013). L'intervenant-théâtre vient bouleverser une relation élèves/professeur et la place de chacun est à trouver de nouveau. Celui-ci « intervient dans un espace pédagogique déjà organisé : les professeurs et les élèves ont en effet instauré depuis le début de l'année un mode particulier de relation d'enseignement-apprentissage [...]. L'arrivée d'un tiers le modifie par sa personne, mais aussi par la redistribution matérielle et symbolique des rapports spatio-temporels de la classe ainsi que des objets d'apprentissage souvent inconnus d'eux » (Voltz, 2013 : 2). L'intervenant-théâtre a donc des compétences et des savoirs qu'il ne partage pas avec l'enseignant, c'est d'ailleurs cette particularité qui justifie son intervention dans la classe. C'est parce qu'il détient ces savoirs qu'il est celui qui prend en charge la séance et son déroulement, qui gère les interactions et qui s'adapte en situation. Les objectifs peuvent être fixés en amont avec l'enseignant mais *in fine* c'est l'intervenant-théâtre qui veillera à leur bonne réalisation au cours de la séance.

Alors quelle est donc la place du professeur dans cette configuration nouvelle ? Francine Voltz explique qu'« accepter de partager une telle expérience, à priori dissymétrique, c'est accepter par conséquent une prise de risque notamment en acquiesçant à une remise en question des postures du professeur et de ses élèves » (Voltz, 2013 : 5). Cet article s'appuie avant tout sur des relations intervenant-théâtre/professeur dans le contexte d'atelier théâtre en langue maternelle.

Au vue de la spécificité des pratiques théâtrales en langue étrangère, une certaine répartition des rôles pourraient être envisagée avec la prise en charge des aspects linguistiques purs par l'enseignant. Quant à l'intervenant-théâtre, il peut à partir de là travailler les aspects propres à la pratique théâtrale. Bien qu'ayant la double casquette de professeur de « FLE » et d'intervenant-théâtre, j'ai préféré et réellement apprécié, à l'occasion d'un atelier d'une vingtaine d'heures avec une classe d'un lycée berlinois, que les enseignantes de français s'occupent de la compréhension de texte et des questions de vocabulaire avec les élèves. Elles ont en plus de cela travaillé la prononciation avec certains élèves ayant plus de difficultés. J'ai ainsi bénéficié d'un temps plus important pour travailler le jeu théâtral (voix, corps, mise en espace, émotions, interactions...). Cela était, à mon sens, d'une plus grande clarté pour les élèves et laissait à chacun une place importante dans le projet.

Enfin, les enseignants de langue ne souhaitent pas tous s'impliquer de la même façon. Le contact régulier avec des enseignants m'a permis d'observer que si certains entendent participer activement au projet, d'autres laissent une complète liberté d'action à l'intervenant. Afin de faciliter l'organisation et l'élaboration du projet, il est important pour l'intervenant-théâtre de clarifier ce positionnement en amont de l'atelier.

L'intervenant-théâtre, un professionnel de l'enseignement ?

Si, nous venons de le voir, le comédien est apprécié pour ses compétences dans le domaine artistique, on attend de l'intervenant-théâtre des compétences pédagogiques le disposant à travailler auprès de différents publics, et notamment dans notre cas, auprès de publics scolaires. Un bon comédien ne fait pas forcément un bon pédagogue et, nous le verrons plus tard, il est important pour l'intervenant-théâtre d'être bien conscient des enjeux auprès des différents publics. Ma vie professionnelle à Berlin m'a permis de mettre en perspective deux situations bien différentes entre la France et l'Allemagne en ce qui concerne la formation pédagogique des intervenants-théâtre. Depuis le début de cet article, nous utilisons le terme d'*intervenant-théâtre* pour parler de celui qui encadre un atelier de théâtre en milieu scolaire. Ce choix est complètement arbitraire et lié au milieu d'intervention, car, en France, contrairement à l'Allemagne, il n'existe pas de terme clair pour définir cette activité professionnelle. On parle tour à tour d'animateur, d'intervenant, de professeur de théâtre ou encore de formateur. À l'occasion d'une formation théâtre pour adultes à laquelle je participais, la tendance était plutôt d'utiliser *directeurs d'atelier* pour qualifier ceux qui avaient la charge de l'élaboration d'un projet/spectacle. Il arrive d'entendre parler, et c'est ce terme qui

a ma préférence, de *meneur d'atelier*. Ces appellations varient en fonction des contextes dans lesquels se déroulent les projets. En milieu scolaire, on aurait plutôt tendance à utiliser le terme d'*intervenant*, en milieu extra-scolaire plutôt celui d'*animateur* et en formation professionnelle plutôt de *formateur* ou de *directeur d'atelier*. Malgré tout, ces définitions n'ont pas pour limite des frontières infranchissables et il n'est pas rare que dans un contexte donné on utilise coup à coup ces différents termes. En Allemagne, on parle dans tous les cas de *Theaterpädagog*, que nous pourrions traduire littéralement par *pédagogue de théâtre*.

Pourquoi ces différences de terminologie ? Il existe en Allemagne, contrairement à la France, des formations spécifiques destinées à former des professionnels de la pédagogie théâtrale et du montage de projet artistique. Il suffit de faire une simple recherche sur Google pour voir en effet cette différence entre les deux pays. Lorsque l'on écrit « formation pédagogie théâtre », on obtient une variété de propositions sans trop de cohérence : on trouve pêle-mêle des associations, des écoles de théâtres qui proposent de former à la pédagogie théâtrale. Si on pousse la recherche, il semblerait que seule l'Université Paris 3 Sorbonne Nouvelle propose une année de formation professionnelle en troisième année de licence. Depuis 2005, il existe un diplôme d'État (DE) qui permet à ceux qui l'obtiennent d'enseigner le théâtre dans les établissements scolaires. Il s'agit d'un diplôme qui s'obtient sur épreuve à destination de professionnels issus des écoles d'arts dramatiques ou ayant une activité professionnelle de comédien ou de metteur en scène. Or, si ces candidats sont des professionnels du théâtre, rien n'indique qu'ils aient été formés à la pédagogie⁸. Certaines écoles de théâtre proposent à leurs étudiants des modules de formation à la pédagogie théâtrale, mais celles-ci sont rares et cet enseignement n'est donc pas systématique. De plus, les sessions d'examen pour passer ce diplôme d'État sont assez irrégulières.

En Allemagne, a contrario, il existe un véritable réseau de formation à l'enseignement du théâtre à destination de différents milieux. Depuis plus de 25 ans, une association la *Bundesverband Theaterpädagogik* (BuT - Fédération pour la pédagogie théâtrale) a mis en place une certification nationale reconnue et qui est délivrée dans différents centres de formations agréés, principalement dans des universités. Pour ne citer que l'exemple de Berlin, 4 institutions proposent des formations : l'*Universität der Kunst* (UdK - Université des Arts), la *Volkshochschule Neukölln* (la Grande Ecole Populaire de Neukölln, établissement municipal destiné à l'éducation post-scolarité), l'*Interkulturell-Aktiv e.V* (association financée par l'État de Berlin et l'Union Européenne promouvant la formation dans le secteur culturel) et l'*Evangelische Hochschule Berlin* (la Grande Ecole Evangélique de Berlin). Ces formations allient à la fois un apport théorique (sur la matière à enseigner et en

pédagogie) et la pratique de terrain avec au minimum un stage. De plus, ce certificat est, la plupart du temps, demandé par les établissements scolaires ou par les différents organismes qui ont recours au travail de *Theaterpädagogen*. Ainsi, cette certification est obtenue à l'issue d'un parcours formatif et non pas comme en France par l'obtention du diplôme sur épreuve. Elle ouvre la possibilité à ses détenteurs d'intervenir dans plusieurs milieux, et pas uniquement scolaire, même si celui-ci est le plus représenté. On peut citer ici les milieux associatifs, hospitaliers ou encore carcéraux.

Le problème n'est ainsi pas uniquement d'ordre terminologique. Nous sommes là face à deux visions de ce qu'est la « pédagogie » théâtrale, terme qui est, nous l'avons vu, inapproprié dans le contexte français. En donnant un terme précis à cette activité, les Allemands reconnaissent une vraie légitimité à la *Theaterpädagogik* et donc, une véritable utilité. Ils donnent de la visibilité à son action. Les *Theaterpädagogen* bénéficient ainsi d'une réelle reconnaissance institutionnelle et sociale de leur profession. En utilisant le terme de pédagogie, on remet au centre la notion d'apprentissage dans les ateliers de théâtre. On donne ainsi de l'importance plutôt au parcours qu'au résultat.

Pour autant, la *Theaterpädagogik* n'est pas une discipline figée, elle continue à s'élaborer, notamment avec l'émergence relativement nouvelle des interventions théâtrales en langue étrangère. En effet, les enseignants de langue en Allemagne ne sont pas moins sujets à des questionnements sur la finalité des pratiques théâtrales en langue étrangère et ont des attentes parfois en opposition avec les objectifs pédagogiques de l'intervenant-théâtre. Les *Theaterpädagogen* n'intervenant que depuis peu dans les classes de langues, les positionnements de chacun sont encore incertains.

Le point d'équilibre

Ainsi, en l'absence de formations spécifiques mêlant la pédagogie théâtrale et la didactique des langues, on peut facilement imaginer que les personnes amenées à monter des projets de théâtre en langue étrangère possèdent des parcours de formation variés. Cette variété laisse à penser que le discernement que ces praticiens ont des objectifs pédagogiques pour des projets-théâtre en milieu scolaire n'est pas égal. Rares sont ceux qui disposent de formations en théâtre ET en didactiques des langues. On peut supposer que si cela représente éventuellement une difficulté dans le cas où l'intervenant-théâtre travaillerait tout seul, cela peut au contraire être une vraie richesse, si celui-ci est amené à côtoyer une équipe de pédagogues aux parcours, aux connaissances et aux expériences différentes.

L'échange entre professionnels est une des composantes qui fait que, comme pour tout enseignant, le travail de l'intervenant-théâtre est en perpétuelle évolution au fur et à mesure des projets. La pratique enseignante étant une pratique réflexive⁹, la pédagogie peut s'acquérir également sur le terrain. Enfin, l'intervenant-théâtre peut bénéficier de la connaissance que l'enseignant a de son groupe d'élèves afin de mieux cibler les enjeux du projet à venir.

Avant toute chose, un des enjeux importants de l'intervention théâtrale en milieu scolaire, que ce soit en langue maternelle ou bien en langue étrangère, est de bien dissocier la tâche de l'objectif. À ce sujet, Philippe Meirieu écrit : « Ne nous laissons pas abuser : la pédagogie ne peut pas être validée par la qualité des produits que l'on présente, car elle travaille sur l'homme et sur sa construction, sur le long terme. [...] C'est pourquoi lutter contre le libéralisme scolaire, c'est s'efforcer de déplacer le regard, en permanence, de la tâche vers l'objectif, du résultat quantifiable à ce que l'on aura contribué à faire émerger chez l'élève, et qui ne procède pas du marché. » (Meirieu, 1999 : 3). Ainsi l'intervenant-théâtre n'est pas un metteur en scène et son travail ne doit donc pas être jugé en fonction de la qualité esthétique et scénique du spectacle qu'il a monté, ici la tâche à réaliser, mais sur la réalisation des objectifs pédagogiques cités lors de la première partie de cet article. Pour Philippe Meirieu la « tâche commune, concrète, n'est donc, à la limite qu'un support » puisque « l'objectif, c'est, qu'à cette occasion-là, chacun découvre quelque chose, construisse du sens et interroge sa propre dynamique, à la lumière des interactions collectives et des rencontres qu'il a pu faire. » (Meirieu, 1999 : 3). Ainsi, l'intervenant est celui qui permet les conditions de cet apprentissage et de cette construction collective par ses savoirs, ses compétences mais aussi par sa faculté à mettre en place un cadre sécurisé et stimulant, propice au travail. Il semble nécessaire que l'intervenant ait cette différenciation bien à l'esprit, même si bien sûr il n'est pas exempt de toute recherche esthétique. Le metteur en scène choisit les comédiens avec lesquels il travaille, l'intervenant-théâtre compose avec un groupe déjà constitué. Ce groupe est hétérogène ou homogène, de par les aspirations de chacun, les expériences, les origines, les capacités, etc.

Les objectifs sont bien sûr également à définir en fonction de « l'ampleur » du projet. Une intervention sur une ou deux séances n'a pas les mêmes objectifs pédagogiques qu'un projet beaucoup plus long mené sur plusieurs dizaines d'heures. Pour citer comme exemple le travail mené au sein de l'équipe pédagogique de La Ménagerie e.V., nous étions amené à intervenir aussi bien pendant trois heures auprès d'une classe qu'à monter des spectacles après plusieurs mois de répétitions hebdomadaires. On peut ainsi aller du simple atelier d'initiation aux pratiques théâtrales en Français Langue Étrangère à un projet de longue portée amenant

véritablement les élèves à incorporer un personnage, sa voix et ses émotions. Il nous est également arrivé de mener à bien des ateliers plus modestes, d'une dizaine d'heures environ, qui étaient l'occasion de travailler sur certains objectifs plus spécifiques et plus ciblés. On peut par exemple travailler un aspect de la langue et le mettre en lien avec des exercices autour des personnages. Ou encore travailler un texte poétique et l'occupation de l'espace.

Ainsi, pour chaque projet, de nombreux paramètres sont à prendre en compte : les attentes de l'équipe enseignante, des élèves et de l'intervenant-théâtre, les besoins des apprenants, le temps à disposition, le cadre dans lequel se déroule le projet ainsi que les moyens à disposition. Dans son livre *Theaterpädagogik*, Jessica Höhn explique que le « travail du *theaterpädagoge* est réussi, quand il trouve un équilibre entre les besoins, les intérêts et les attentes des participants, la dynamique de groupe et les conditions structurelles du projet et quand il ne perd pas de vue son objectif au cours des répétitions, des expérimentations et de la mise en scène¹⁰. » (Höhn, 2015 : 15). À cela nous ajouterons pour finir que l'intervenant-théâtre doit être instigateur de la discussion avec les autres pédagogues pour l'établissement d'objectifs communs sur un projet donné.

Les pratiques théâtrales en langue étrangère étant relativement récentes, il reste encore un long chemin à parcourir avant d'en faire une discipline reconnue ; mais les expériences menées ces dernières années, toujours plus nombreuses, laissent à penser que le théâtre est en train de se faire une place auprès des enseignants et des élèves dans les classes de langues étrangères. Jouant tous deux avec la langue et le langage, théâtre et didactique des langues ont de nombreux points de convergences. Ils sont les moyens privilégiés de l'ouverture sur le monde et de la compréhension d'Autrui. Ils cherchent à développer l'expression et la communication. Et même s'ils divergent sur les notions d'efficacité et de rentabilité des apprentissages, au lieu de les opposer, on peut y voir une utile complémentarité. Il est possible d'espérer qu'avec l'essor des pratiques théâtrales en langue étrangère, on s'intéresse de plus en plus à la formation de ceux qui sont amenés à monter ce type de projet, qui, nous l'avons vu, nécessite la prise en compte d'objectifs pédagogiques complexes et variés. Ainsi, même si les *theaterpädagogen* allemand jouissent d'une plus forte reconnaissance institutionnelle que leurs homologues français, leurs interventions au sein des classes de langues suscitent pour autant des questionnements sur la nature du projet auprès des enseignants. Nous ne pouvons ici qu'appeler à poursuivre la réflexion autour de la formation des intervenants-théâtre et des enjeux pédagogiques du théâtre à l'école. Gageons pour finir qu'à force d'expérience, d'inventivité, d'initiative et d'échanges entre praticiens et enseignants, le théâtre en langue étrangère se donne les moyens d'acquérir une

véritable reconnaissance institutionnelle et pédagogique pour l'enseignement des langues.

Bibliographie

Ouvrage sur la professionnalité :

Paquay, L., Altet M., Charlier, E., Perrenoud, P. 2001. *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, Bruxelles, De Boeck Supérieur « Perspectives en éducation et formation ».

Ouvrage et article sur l'enseignement du théâtre :

Höhn, J. 2015, *Theaterpädagogik*, Leipzig : Henschel Verlag.

Voltz, F. 2013, « Quand l'enseignant et l'intervenant «théâtre» collaborent : une partition à écrire », *Le français aujourd'hui*, n° 180.

Ouvrages et articles sur le théâtre et l'enseignement des langues :

Aden, J. 2008, « Compétences interculturelles en didactique des langues : développer l'empathie par la théâtralisation », in : *Apprentissage des langues et pratiques artistiques*, Paris, Editions Le Manuscrit.

Alix, C., Lagorgette D., Rollinat-Levasseur, E-M. (dir.) 2013, *La Didactique du Français Langue Etrangère par la pratique théâtrale*, Presses Universitaires de Savoie.

Articles en ligne [consultés le 15 octobre 2016]

Meirieu, P. 1999 « Pratiques culturelles et coopération. Des savoirs à la culture : quels apprentissages ? Pour quel projet d'homme ? Dans quelle société ? » Université d'été OCCE, Avignon. <http://www.meirieu.com/ARTICLES/listes-des-articles.htm>

Meirieu, P. 2004 « Théâtre et transmission »
<http://www.meirieu.com/ARTICLES/listes-des-articles.htm>

Meirieu, P. 2012 « Quels enfants laisserons-nous au monde ? »
<http://www.meirieu.com/ARTICLES/listes-des-articles.htm>

Notes

1. Nous renvoyons à ce sujet vers l'article « Théâtre et transmission » de Philippe Meirieu, dans lequel celui-ci explique que le théâtre et la pratique théâtrale participent au développement de l'enfant. Il identifie 5 objectifs possibles de la pratique théâtrale en milieu scolaire : la focalisation, la linéarisation, la symbolisation, la distanciation et la politisation.
2. Dans son article « Quels enfants laisserons-nous au monde ? » Philippe Meirieu aborde la question du collectif dans les ateliers de théâtre. Il explique qu'en effet dans un monde où l'individualisme est de plus en plus croissant, le théâtre remet au centre la notion de groupe et de collectif sans lesquels la réalisation du projet n'est pas possible.
3. Joëlle Aden dans son article « Compétences interculturelles en didactique des langues : développer l'empathie par la théâtralisation » explique que le travail autour du personnage de théâtre est un des moyens de développement de l'empathie en amenant l'élève à vivre le personnage sur scène.
4. À ce sujet là nous renvoyons également à l'ouvrage dirigé par Joëlle Aden *Apprentissage des langues et pratiques artistiques* dans lequel elle explique que « les langues et les langages artistiques ont en commun de nous relier à nous-même, aux autres et au monde au moyen de nos sens : apprendre à s'exprimer et à communiquer dans une langue c'est d'abord développer sa capacité à entendre, voir et sentir. » (p.11).

5. Cette association de théâtre francophone créée à Berlin en 2009 a pendant plusieurs années mené des ateliers de théâtre en français auprès de publics scolaires germanophones. Je suis intervenu auprès de ces publics pour le compte de l'association de janvier 2014 à l'été 2015, date de transfert du pôle pédagogique de l'association vers un autre organisme.

6. On pourrait citer ici par exemple les méthodes d'apprentissage du français publiées par les Éditions Maison des Langues comme *Version Originale* ou encore *Rond-Point* qui proposent souvent des activités d'inspiration théâtrale en fin d'unité. Ou encore le livre d'Adrien Payet *Activités théâtrales en classe de langue* qui propose un nombre important de fiches pratiques où pour chaque exercice sont détaillés les points grammaticaux et lexicaux travaillés, ainsi que le niveau requis et les objectifs pédagogiques (en réalité uniquement linguistiques) poursuivis.

7. À ce sujet, Philippe Meirieu, dans son article « Pratiques culturelles et coopération. Des savoirs à la culture : quels apprentissages ? Pour quel projet d'homme ? Dans quelle société ? » publié en 1999, parle d'une demande « d'efficacité immédiate » dans la société actuelle qui ne pourrait s'incarner « qu'en termes de résultats objectivables ». Cette demande enfermerait « la pédagogie scolaire dans un référent béhavioriste, comportementaliste ».

8. Nous vous renvoyons à l'arrêté du 4 mars 2005 relatif à l'examen du diplôme d'État d'enseignement du théâtre sur épreuves disponible sur le site gouvernemental www.legifrance.gouv.fr [consulté le 15 octobre 2016].

9. Sur la professionnalité de l'enseignant nous renvoyons dans son ensemble à l'ouvrage collectif *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* dont les références exactes se trouvent dans la bibliographie.

10. Jessica Höhn, 2015, *Theaterpädagogik*, Henschel Verlag, Leipzig. p.15.

« Die Arbeit des Theaterpädagogen gelingt, wenn er eine Balance zwischen den Bedürfnissen, Interessen und Erwartungen der Beteiligten, den Dynamik in der Gruppe, den inhaltlichen und strukturellen Bedingungen des Projekts findet und im Prozess des Probens des Experimentierens und Inszenierens nicht das Ziel aus den Augen verliert ».