

Inizio della barra di navigazione

[Salta direttamente al contenuto della pagina](#)

- [Accueil](#)
- [Présentation de la revue](#)
- [Direction et Comité de Rédaction](#)
- [Le comité scientifique](#)
- [Normes de rédaction](#)
- [Archives](#)
- [Area Riservata](#)

Fine della Barra di Navigazione

Salta all'articolo

[Versione stampabile](#)

Yannick HAMON

## Le texte de théâtre pour le français langue étrangère : pistes didactiques en réception et production de l'écrit

Yannick Hamon

Università Ca' Foscari, Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali Comparati

yannick.hamon@unive.it

Résumé

Cet article fait suite à une formation co-organisée par le Do.R.I.F. et la fédération des Alliances Françaises d'Italie qui s'est tenue à Rimini le 28 septembre 2018 dans les locaux de l'Institut technologique pour le tourisme de Rimini. Cette formation, qui a pour objet l'utilisation du théâtre en classe de français langue étrangère, a été déclinée en trois volets : les pratiques pédagogiques liées à la gestuelle, les pratiques liées à la dimension phonétique, et enfin le travail sur le texte. L'intervention que nous avons proposée met l'accent sur la dimension textuelle. Il s'agissait avant tout de mettre en évidence les possibles pédagogiques suscités par le texte de théâtre.

Sur le plan théorique, notre intention est de fournir aux enseignants une base méthodologique à partir de laquelle concevoir leurs approches didactiques pour mieux appréhender avec leurs élèves les pièces et/ou les scènes du répertoire classique ou du répertoire contemporain, que ce soit en réception ou en production de l'écrit.

Notre travail s'intéresse en premier lieu à la structure et aux caractéristiques du texte dramatique.

Nous nous penchons ensuite sur la recherche concernant le recours aux pratiques théâtrales en classe de langue et en classe de FLE.

Enfin une troisième partie est consacrée aux pistes pédagogiques pour la réception et la production écrite, et ce, de façon distincte pour les classes de collèves et lycées.

Mots clés : théâtre, littérature, didactique du Français Langue Étrangère, compréhension écrite, production écrite

### 1. Structure et caractéristiques du texte de théâtre

## 1.1 Le théâtre classique

Les éléments que nous présentons ici constituent des rappels et une synthèse très lapidaire d'un objet bien connu des enseignants italiens de français langue étrangère qui ont étudié dans leur cursus le théâtre classique en licence et master dans les filières langue et littérature des universités. Cependant, il n'est pas inutile de revenir brièvement sur les éléments clés de la dramaturgie et les caractéristiques du théâtre classique, inspiré de la poétique d'Aristote (1990). Pour cette partie descriptive et historique, nous nous appuyons conjointement sur les travaux de Couprié (1995) et de Pruner (2008) qui fournissent deux synthèses initialement conçues pour les étudiants de lettres mais très adaptées aux besoins des enseignants de FLE. Les bibliographies des deux ouvrages sont exhaustives et leur permettent si besoin, d'approfondir certains aspects.

Apparues et structurées puis formalisées par Boileau au cours du XVII<sup>e</sup> siècle, les règles strictes du théâtre classique reposent en premier lieu sur le découpage en cinq actes pour la tragédie et trois actes pour la comédie (bien que la comédie, soucieuse de se légitimer par rapport à la tragédie, genre noble, ait ensuite opté elle aussi, pour le découpage en cinq actes). L'acte, hérité des Latins, comme le note Couprié (1995 : 32-33) naît du besoin de disposer d'un ensemble organique auquel puisse correspondre un événement. Cette cohérence interne se trouve d'autre part renforcée par une progression d'acte à acte.

Couprié (1995 : 33) fait en outre remarquer que les scènes et leur agencement constituent également un défi pour les dramaturges en mentionnant les trois possibilités formulées par Corneille (une liaison de vue, une liaison de présence et de discours, une liaison de bruit), critiquées par Diderot un siècle plus tard. La règle des trois unités vient étayer cette architecture rigide (unité de temps, d'action et de lieu), ainsi que les règles de vraisemblance correspondant à la mimesis aristotélicienne (injonction à reproduire la réalité telle qu'elle est, sans artifices) et de bienséance (seuls les sujets nobles doivent être traités, seul le langage élevé est accepté).

Les autres éléments clés du texte de théâtre classique, les modalités dialogales (formes du dialogues, monologues, apartés, tirades), les didascalies (en tant qu'élément visuel de premier niveau doté de fonctionnalités précises), le schéma narratif (la progression de l'action, la situation initiale, les péripéties, le dénouement, la situation finale), les rapports complexes, parfois symboliques entre les personnages au sein de la fable, formalisés par le modèle actanciel inspirés des travaux de Greimas (1966), peuvent également faire l'objet d'une attention particulière lorsque l'on aborde le texte de théâtre avec les élèves, sans forcément déployer tel quel tout l'appareil théorique avec ces derniers). Il est impossible de détailler ici tous les éléments sujets à l'analyse textuelle. Rappelons toutefois que la fonction cathartique du théâtre, qui consiste à purger l'homme de ses passions néfastes et funestes (en particulier l'*hubris*, c'est à dire la superbe, l'orgueil), a traversé les époques et reste encore aujourd'hui un effet possible de la représentation d'une pièce de théâtre, même si cette fonction n'est pas explicitement revendiquée. Or c'est peut-être ce qui constitue l'essence du texte de théâtre : la mise en scène des passions, et pour paraphraser Pascal, la grandeur et la misère de l'homme confronté à son destin, ses desseins, ses tensions et ses contradictions. C'est là ce qui unit le théâtre classique et le théâtre contemporain.

Sur le plan didactique, l'étude du théâtre classique, du langage normé, versifié et calibré par des règles strictes est plus adaptée aux classes de lycée car familiariser à l'écriture, littéraire, poétique des grands auteurs du répertoire français suppose le décodage de la langue du XVII<sup>e</sup> siècle. Encore faut-il parvenir à amener les élèves vers ces textes exigeants...

Le théâtre contemporain permet sans aucun doute une plus grande marge de manœuvre car il ne présente pas l'obstacle difficilement franchissable de la versification et de la métrique. Cela étant, comme nous le verrons plus loin, le théâtre de Molière n'est pas complètement inaccessible, bien au contraire.

## 1.2 Un élément clé invariant et parfois méconnu : la double énonciation et la double destination

Qu'il s'agisse d'une pièce relevant du théâtre classique ou du théâtre contemporain, le texte dramaturgique se caractérise par une polyphonie énonciative, et ce de deux points de vue.

En premier lieu, plusieurs énonciateurs se superposent dans l'émission des échanges verbaux : d'une part les personnages, et d'autre part, l'auteur qui s'adresse en filigrane à ses lecteurs et spectateurs. Comme le fait remarquer Pruner, s'il est difficile voire vain d'assimiler l'auteur à ses personnages et si ce dernier ne parle pas en son nom, son expression filtre quoi qu'il en soit à travers le discours de ses personnages. Pruner souligne qu'une présence trop affirmée de l'auteur conduit à bafouer la théâtralité, qui repose sur une présence plus « fantomatique » de l'auteur dans les répliques, tirades et monologues de ses personnages. Parallèlement, le discours dramaturgique se caractérise par la présence de plusieurs destinataires. Les personnages et acteurs et, juste en face de la scène, les spectateurs.

« A l'exception des apartés qui sont censés ne pas être entendus par les autres protagonistes, les paroles d'un personnage semblent formulées à l'intention d'un récepteur présent sur scène, l'allocataire auquel elles s'adressent ; en fait, elles sont destinées à un destinataire additionnel qui surprend discrètement une conversation dans laquelle il n'a pas sa place, le spectateur. Celui-ci se trouve ainsi dans une situation de voyeur, témoin d'une conversation qui ne lui est pas adressée ».

(Pruner 2008 : 20)

Cette double destination crée des écarts dans l'accès à l'information et peut, en fonction de trois cas de figures, susciter des effets différents chez le spectateur :

-Si les spectateurs en savent davantage que les personnages, l'effet obtenu par ce *surplomb* sera le rire des spectateurs. Pruner prend l'exemple du Malade Imaginaire où les spectateurs savent qu'Argan feint d'être mort. Le soulagement et la joie de Béline lorsqu'elle voit Argan mort suscite ce décalage comique.

-Si personnages et spectateurs ont le même niveau d'information et qu'ils découvrent les péripéties simultanément, c'est l'effet de surprise qui sera sollicité.

-Si les personnages et acteurs sont en revanche plus informés que les spectateurs, c'est l'imagination et le sens critique du spectateur qui sont alors sollicités.

Cette multiplicité des voix et les potentialités qui en découlent nous amènent à envisager le texte de théâtre comme une polyphonie en acte, l'illustration parfaite de la pragmatique d'Austin : *quand dire c'est faire*. C'est peut-être aussi l'un des principaux apports de l'utilisation de la dramaturgie en classe de FLE : une langue organique, vivante, qui agit à plusieurs voix sur plusieurs destinataires. Une créature littéraire complexe et fascinante qui peut stimuler des apprentissages actifs d'une langue qui est avant tout action, sur autrui et sur le monde.

### 1.3 La langue en acte : pragmatique et dramaturgie

Austin (1962) envisage le langage comme une action performée par un ou plusieurs locuteurs. Les actes de langage peuvent relever de trois catégories : l'acte locutoire désigne un énoncé linguistiquement acceptable et conçu comme acte en tant que production phonétique, qui prend contact avec autrui. L'acte illocutoire, quant à lui, désigne une action contenue dans le mot lui-même : il est à la fois parole et action. Par exemple « je vous marie », « on te promet », « tu abdiques ? » constituent des énoncés illocutoires. Enfin, l'énoncé perlocutoire appelle une action de la part du ou des destinataires et relève de ce que Jakobson appelait la fonction conative de la communication langagière. Par exemple, dire « Mon dieu, comme il fait chaud dans cette pièce ! » appelle l'ouverture d'une fenêtre ou d'une porte ou bien l'allumage de la climatisation. Au théâtre, les actes de langage sont tous déjà en soi des actes locutoires. Les actes illocutoires et perlocutoires peuvent, quant à eux, être contenus soit dans les répliques des personnages, soit dans les didascalies.

Analyser les conditions d'énonciation, le contexte de l'acte de langage performatif nous pousse à envisager les répliques non comme de simples conversations ordinaires (Kerbrat-Orecchioni, 1996) ou des échanges d'information mais comme des « emboîtements d'instances énonciatives ». De plus, l'auteure souligne que les interactants dans une pièce de théâtre sont incarnés par des acteurs et que la double destination et la double énonciation constituent des différences essentielles entre les deux situations de communication. Au théâtre, les rapports de force entre interactants où chaque dialogue peut être l'expression d'une manipulation, sont *esthétisés* pour mettre en emphase une représentation du monde et des rapports humains, ce qui n'est pas le cas d'une conversation ordinaire, où la volonté de mettre en scène la complexité des échanges verbaux n'est pas une démarche consciente mais constitue potentiellement un effet collatéral non intentionnel.

Ainsi, si l'on aborde l'intentionnalité d'effet, l'analyse du texte de théâtre nous amène à nous intéresser aux présupposés, aux sous-entendus, aux non-dits, aux silences et à faire de l'approche du texte dramatique un petit laboratoire pour comprendre ce que recouvre la communication langagière : analyse des pronoms, de la ponctuation, des éléments modalisants. La linguistique a permis d'appréhender les textes littéraires comme des messages vécus, une expérience singulière et complexe de la communication humaine. Cette complexité est patente aussi bien dans le théâtre classique (« je vous maudis », « prends garde ») que dans le théâtre contemporain qui envisage la communication langagière comme une action parfois non contrôlée, imparfaite, hésitante.

### 1.4 Le théâtre contemporain

Avant même l'affirmation des thèses de Beckett, Brecht et Ionesco, le théâtre s'affranchit progressivement, dès le XVII<sup>e</sup> siècle, des canons dramaturgiques fixés pour la tragédie et la comédie, en inventant de nouveaux genres, en explorant de nouvelles perspectives. Apparaît ainsi le drame, genre cher à Musset ou Hugo au XIX<sup>e</sup> siècle.

Progressivement, on refuse la *mimesis* aristotélicienne, puis la fable. Enfin, la notion même de personnage est mise en discussion. Le théâtre du XXe siècle et le théâtre d'aujourd'hui dynamitent les règles du théâtre classique. Après le traumatisme de la Première puis de la Seconde Guerre mondiale, l'on s'interroge : comment une pièce de théâtre peut-elle représenter un réel insaisissable ? Comment la dramaturgie peut-elle dire l'indicible ? Le langage devient presque un personnage en soi mais ce qui est le plus intéressant, c'est que l'on admet sa faillibilité, ses errances (pauses, hésitations, silences, balbutiements, grognements, cris), son incapacité fondamentale à dire l'indicible. Le quotidien et le registre familier s'invitent dans les répliques. Le langage n'est plus seulement le langage noble de l'aristocratie, le beau langage. Mais il continue toutefois à relever de l'écriture littéraire. Une écriture à concevoir, comme le suggère Annie Janicot (2008), comme une pâte à modeler, une pâte textuelle qui peut surprendre et donc faire réagir. Une pâte qui se prête aussi bien à l'analyse qu'à la production. Cette conception est on ne peut plus adaptée à une approche ludique et active du matériau littéraire. La langue y est vive, spontanée avec de nombreuses stichomythies où les échanges se font parfois en écho ou de façon disloquée. Le théâtre contemporain constitue un genre polymorphe, dont les dénominations se font fantaisistes (Pruner 2008 : 11) et qui se prête également, toujours selon Janicot, à une lecture *feuilleter* au moyen de laquelle entrer dans le texte par son graphisme global, par la disposition du texte, des didascalies et des dialogues.

Enfin, toujours selon l'auteure, le théâtre contemporain et notamment les textes de théâtre contemporain pour la jeunesse se signalent par leur capacité à aborder avec humour, décalage ou même de façon très directe, des sujets qui touchent plus directement les élèves : l'abandon, les inégalités sociales, la migration, le deuil. Autant de sujets qui renvoient à la passion, aux interrogations fondamentales sur l'homme, son destin, ses folies, son besoin de se comprendre lui-même. Interrogations véhiculées par la littérature mais plus encore peut-être par le théâtre qui donne corps, trace et voix au langage complexe des émotions et de la raison. Or c'est précisément la raison pour laquelle la littérature et le théâtre gagnent à être abordés en classe de façon directe, vive, spontanée mais réflexive, sans tomber dans le piège d'approches exclusivement analytiques : dans la mesure où le texte de théâtre permet de donner vie et corps aux apprentissages, il serait absurde de l'aborder comme une langue morte à disséquer, perdant ainsi toute la sève des émotions et des passions humaines.

## 2. Théâtre et didactique

En Didactique du Français Langue Maternelle, Ryngaert (1977) est l'un des premiers à formaliser les apports et les fonctions pédagogiques du texte de théâtre qu'il envisage comme l'analyse d'une réalité « à partir d'un discours tenu dans un langage artistique original qui s'éloigne du naturalisme ». Sont également soulignées par le chercheur français la dimension collective, qui doit empêcher toute forme de narcissisme, la dimension réflexive et les allers-retours entre le texte et le jeu, la dimension comportementale où l'on teste les effets produits par un langage en acte qui, en situation pédagogique, ne vise ni la perfection, ni la virtuosité. Dans ce cadre, nul besoin de décors ou de costumes. L'espace de la classe et ses équipements suffisent largement pour remplir les objectifs que se fixe l'enseignant, et nous le rajoutons, la négociation de ces objectifs dans une perspective socioconstructiviste.

Le chercheur insiste d'ailleurs sur une composante essentielle : le plaisir du jeu « ici et maintenant », conditions *sine qua non* du jeu dramatique et qui en constituent selon lui, la nature même (Ryngaert, 1977 : 31). Enfin, sur le plan intellectuel et rationnel, l'auteur met l'accent sur le rôle du théâtre en classe de langue comme un outil d'analyse du monde et non comme une imitation. Selon lui, l'on peut « concevoir le jeu dramatique en tant qu'outil d'analyse des interactions langagières et sociales ».

En somme, et c'est ce que nous gagnons à retenir aussi pour le FLE, le plaisir d'apprendre en jouant, en passant du texte au jeu, permet de faire appréhender les rapports interpersonnels mais aussi les visions du monde d'un dramaturge en se libérant des pesanteurs d'une leçon expositive et magistrale : « le jeu ne remplace pas la rigueur par l'amusement mais offre la possibilité de lier ces aspects qui ne sont contradictoires que dans nos traditions d'enseignement » (Ryngaert 1977 : 24). Or, si l'on replace le théâtre à l'école dans une perspective d'apprentissage interculturel en FLE, la possibilité d'appréhender la complexité des rapports humains et les comportements qui en découlent constituent finalement une école directe, concrète permettant de saisir en jouant, puis en analysant et vice-versa, la capacité du langage à acter cette complexité et à faire comprendre sur le texte et sur scène, les possibles facteurs culturels qui influent sur le comportement. Ainsi, le couple indissociable entre plaisir et rigueur se prête merveilleusement à une approche, active, réflexive (Jouve, 2004) et communicative des apprentissages langagiers, culturels et interculturels (Aden, 2007).

Depuis le début des années 2000, et plus encore depuis une dizaine d'années, l'intérêt pour la pratique théâtrale s'est considérablement accru, comme en témoigne la publication de manuels pratiques comme celui conçu par Adrien Payet (2010), de recherches-action (Rollinat-Levasseur, 2013; Pierra, 2011), d'un numéro complet de la très sérieuse revue *Lidil* (Fonio et Masperi, 2015). La recherche dans le domaine des pratiques artistiques pour l'enseignement/apprentissage des langues s'est d'ailleurs déployée jusqu'à la délimitation de référentiels de

compétences en lien avec le CECRL (Fonio et Genicot, 2011). Mais cet intérêt croissant s'exprime aussi par des représentations visant des publics scolaires, comme en témoigne l'intérêt croissant des enseignants italiens pour les spectacles de la troupe France Théâtre ou bien pour les dossiers pédagogiques disponibles en ligne conçus par le CIEP, l'Alliance Française, L'AUF ou le réseau Canopé. À cet égard, l'accès désormais plus facile à de nombreux textes des répertoires classiques et contemporains a grandement facilité la tâche des enseignants.

Sur le plan des apports du théâtre en classe de FLE, Baines (2006) fait observer que le théâtre s'avère paradoxalement plus proche du réel que les jeux de rôles, les simulations et les mises en situation qui ont fleuri à l'époque de l'approche communicative. Ce chercheur, qui a mis en place un module entier d'enseignement par et avec le théâtre dans des filières universitaires d'enseignement du FLE en droit et en gestion, cite Sylvie Hinglais (2003 : 23) pour qui un cours de langue par le théâtre n'est pas seulement un nouvel espace, un nouvel état d'esprit : c'est l'occasion de créer des situations où les mots sont « ressentis » et vivifiés par des échanges authentiques avec les interlocuteurs ». Tout comme Puren (2006), qui livre une critique globale de l'approche communicative dans son ensemble, au profit d'une perspective co-actionnelle, Flemming (2000) et Cockett (2000) considèrent les jeux de rôle comme assez artificiels et marquent leur préférence pour le théâtre pour mettre la langue en acte : « Paradoxalement, le recours à des systèmes théâtraux plus élaborés, plus stylisés, permet d'explorer les situations humaines de façon plus réaliste et plus en profondeur » Fleming (2000 : 186-187)

Par ailleurs, le lien entre pratique théâtrale et méthodologie d'enseignement du FLE est mis en évidence par Dumontet (2005) qui souligne le rapport évident entre recours au théâtre et approche actionnelle (Dumontet, 2005 : 40) basé sur la pédagogie de projet et les tâches concrètes. S'appuyant sur des expériences d'intégration de la pratique théâtrale dans les curricula, l'auteure pose la question de l'évaluation de ce type de pratiques qui sous tendent à la fois des objectifs langagiers et des objectifs esthétiques du fait de situations de communication stylisées. Outre cet aspect, se pose plus largement la question de l'utilisation du matériau littéraire, normalement accessible à des niveaux B2 et au-delà. Or, l'optique que nous proposons en formation prévoit l'inclusion de niveaux débutants, rejoignant en cela les nombreuses institutions, centres de langue ou universités qui proposent parfois des initiations au texte littéraire dès le niveau A2. Plus généralement pour le texte littéraire, Dumontet fait observer qu'« en A2-B1, le texte littéraire et sa lecture sont des documents supports et tâches parmi d'autres, inclus dans une approche actionnelle de la culture; en B1-B2, ils deviennent l'objet d'apprentissage de l'atelier ».

Il est important de préciser que les objectifs et descripteurs peuvent concerner non seulement les aspects langagiers, la dimension esthétique mais aussi la dimension interculturelle si l'on fait travailler les apprenants sur l'analyse des comportements influencés par la culture au sens large du terme. Dumontet propose donc d'aménager des progressions dans les tâches qui permettent d'aller au-delà du seul commentaire de textes, lequel peut non seulement s'avérer rébarbatif mais va aussi contre l'esprit de la pratique théâtrale et son intérêt : la corporéisation et la mise en acte, le niveau du jeu dramatique et la dimension ludique qu'elle sous-tend. Ainsi, la phase d'analyse textuelle gagnera-t-elle à être rapidement suivie d'une activité plus centrée sur l'action et précédée d'une réception du texte représenté sur scène, créant ainsi des allers-retours entre la réception de l'écrit et sa représentation scénique. L'adhésion des apprenants au projet d'activité théâtrale va également dépendre du choix, par les enseignants des possibles textuels à partir des répertoires.

En terme de répertoires, Rollinat-Levasseur (2015) avance qu'il est difficile de les recenser car ces derniers varient aussi bien selon les contextes, le terrain que selon les représentations associées par les enseignants à la dramaturgie. Globalement, elle regrette l'absence d'activités théâtrales dans les manuels et fait remarquer que les initiatives visant à monter et représenter des pièces ou de courts spectacles ne font que très rarement l'objet d'un archivage. Le plus souvent, les documents qui retracent l'expérience se distribuent dans la classe et ne franchissent pas le seuil de la salle ou de l'école. Aussi, la lisibilité des pratiques n'est-elle pas permise. Le point fort de la formation que nous proposons aux enseignants sous la forme d'ateliers est d'ailleurs cette possibilité de mettre en commun, sur la plate-forme prévue à cet effet, les séquences pédagogiques imaginées et conçues par les collègues. Nous demandons en outre à ces derniers de garder trace des matériaux, et pourquoi pas, de filmer les séances de classe les plus intéressantes, afin de travailler en recherche action sur l'analyse des performances didactiques.

En dépit d'un archivage systématique des produits et matériaux pédagogiques, Rollinat-Levasseur s'appuie sur des colloques, des rencontres, des échanges en ligne et des articles pour élaborer une catégorisation des usages. En premier lieu, au-delà des apports mesurés pour l'aisance des apprenants à l'oral, l'auteure distingue trois grands types de texte : les textes créés *ex nihilo* ou à partir d'improvisations par les apprenants ou les enseignants, les textes relevant de différents genres (contes, nouvelles, romans, scénarios) réécrits, aménagés et réadaptés en vue d'une activité pédagogique théâtrale et enfin, les textes des dramaturges. De ce point de vue, Rollinat Levasseur note que ces textes font aujourd'hui davantage la part belle aux écritures contemporaines, délaissant et « désacralisant » le répertoire classique, parfois moins adapté à la plupart des contextes en FLE et à des niveaux de langue débutants, intermédiaires ou hétérogènes.

Cependant, comme le note l'auteure, certains textes du répertoire classique, notamment les comédies de Molière peuvent se prêter à l'analyse et susciter, dans le cas de la célèbre leçon de diction du *Bourgeois gentilhomme*, à une

*dédramatisation* efficace des difficultés rencontrées par les apprenants lors de leur apprentissage. Du fait de la présence de répliques vives, le théâtre de Molière peut être exploré dès le collège avec des classes de débutants.

En ce qui concerne le théâtre contemporain, la mise à l'écrit d'improvisations orales permet une première expérience de mise en mots des expériences vécues sur scène par le biais de la distanciation introduite par la stylisation des échanges verbaux. Dans le cas d'apprenants migrants ou primo arrivants, la mise en dialogue d'expériences traumatiques s'apparente fortement de ce que nous signalions à propos du théâtre contemporain et d'une écriture qui peut exprimer la frontière entre ce qui peut être dit et l'indicible. L'activité consistant à coucher sur le papier les pauses, les hésitations, les silences peuvent être conçues selon l'auteure comme des formes d'art-thérapie. À cet égard, l'écriture d'Ariane Mnouchkine est, selon l'auteure, particulièrement adaptée. En somme, le choix des textes dans le répertoire classique (Molière, Beaumarchais, Musset, Hugo), dans le Théâtre de l'absurde, le Nouveau Théâtre de Sarraute, ou bien dans des créations conçues pour la jeunesse telles que les recensent Janicot ou Habert dépend à la fois des goûts, des cultures éducatives et des volontés d'adéquation des textes avec un public spécifique dans un terrain spécifique : ainsi des auteurs comme Tardieu, Ionesco, Sarraute ou Yasmina Réza figurent parmi les auteurs sollicités dans les manuels ou les projets de scène proposés aux enseignants. Quant à la progression, Dumontet propose de s'appuyer sur le parcours de lecture proposé par Michel Vinaver (1993) :

« prélèvement d'un fragment du texte, division du fragment en segments, attention portée aux microactions produites par la parole et les didascalies dans une « lecture au ralenti », récapitulation de l'action à l'échelle du fragment, entre le niveau de la microaction et celui de l'action d'ensemble ».  
(Dumontet 2015 : 43)

Afin de ne pas affecter le lien avec la théâtralité, Dumontet suggère également de « faire interpréter par plusieurs groupes d'apprenants quelques répliques prélevées avant lecture, suffisamment floues pour permettre une liberté de contextualisation, choisies en fonction du niveau de ces apprenants, afin que les autres comprennent quels sont les personnages et leurs relations » (Dumontet 2015 : 8). Ces activités permettent en fait de vérifier *in situ* la compréhension fine des dialogues et des échanges avec les personnages. Dumontet fait enfin observer que les tâches pouvant être proposées aux apprenants gagnent à s'accompagner « d'un travail corporel puis vocal détaillé par nombre de praticiens, qu'il soit destiné à lever les inhibitions des apprenants (Pierra 2001, 2006) ou à développer l'empathie qui innerve et sous-tend l'échange langagier (Aden 2013) ».

Retenons que le recours au théâtre relève par essence de l'approche co-actionnelle défendue par Puren. La stylisation et l'esthétique du texte, qui de prime abord pourraient sembler peu adaptées aux objectifs langagiers, s'avèrent finalement et paradoxalement moins artificielles que les simulations, les mises en situation et les jeux de rôles proposés dans le cadre de l'approche communicative de première génération. Soulignons en outre que le texte dramaturgique, littéraire par essence, peut très bien ne pas se limiter à des classes de niveau avancé et se voir introduits dès le niveau A2, intelligemment, par petites touches», en choisissant des textes que l'on «sent» en tant qu'enseignant, qu'ils soient ou non académiques. Qu'ils relèvent de la pâte textuelle dont parle Janicot ou du répertoire classique. Le théâtre, à l'échelle d'une petite séquence ou d'un travail sur un trimestre, une année scolaire est extrêmement riche puisqu'il allie des objectifs langagiers, esthétiques, ludiques et (inter)culturels. Si l'analyse textuelle ne constitue qu'une première étape, la production collective du matériau théâtral engage de la part de l'enseignant, la mise en œuvre d'un appareil didactique complexe mais extrêmement stimulant.

### 3. Possibles pédagogues en classe de FLE

#### 3.1 Quelques conseils transversaux

Le choix des intrants langagiers littéraires est déterminant car ils vont conditionner chez les apprenants l'envie d'explorer l'œuvre et, pour quoi pas, pour reprendre l'expression de Janicot (2008 : 71) de malaxer la « pâte textuelle ». Outre le répertoire, le choix des sujets et des thèmes traités va favoriser l'entrée dans l'univers du théâtre. Ainsi, privilégier des thèmes faisant appel à l'expression des affects et des émotions peut être une stratégie gagnante pour des classes de collège avec un public d'adolescents : des thèmes tels que le harcèlement scolaire, les rapports parents-enfants, les migrations, le sentiment de solitude sont d'ailleurs assez fréquents dans les œuvres de théâtre contemporain pour la jeunesse. Si une première approche par des textes du répertoire classique semble risquée avec des élèves de collège, certains textes de Molière, comme nous l'avons signalé plus haut, peuvent susciter de l'intérêt et de la motivation chez les apprenants, surtout si on leur propose de transformer les répliques en français actuel.

Le deuxième conseil que nous formulons est de puiser dans des textes dont les représentations ou des extraits de représentation peuvent être trouvés sur Internet sur les différentes plates-formes vidéo, afin d'effectuer des allers-retours entre le texte écrit et le texte performé. Certaines œuvres, telles que *Knock* de Jules Romain permettent

d'ailleurs la comparaison entre la version dramaturgique et la version cinématographique.

Notre troisième conseil est une prise de précaution liée à la terminologie théorique pour l'analyse textuelle. Hormis des contextes spécifiques où cette terminologie doit être enseignée (Maturità, ESABAC), nous conseillons aux enseignants de s'en tenir aux mots de l'analyse textuelle qui peuvent être en partie abordés dans les cours de littérature.

Dans la mesure où texte, aspects gestuels, prosodiques et phonétiques sont étroitement liés, il est également souhaitable que des passerelles entre ces différents aspects soient prévues dans la conception de l'activité, afin, comme le suggère Dumontet, de ne pas couper le texte de sa théâtralité et de rester dans l'esprit d'un cours qui permet aux élèves de bouger, de parler, d'acter la langue.

Enfin, compte tenu du plaisir que peut susciter l'activité théâtrale, il est sans doute préférable de traiter la gestion des erreurs de langue, les aspects grammaticaux à part et non pas au moment de l'atelier consacré au texte et au jeu, sans quoi le risque se présente de retomber dans une approche trop scolaire, suscitant les effets contraires à ceux recherchés.

### 3.2 Activités et tâches possibles en réception

Nous présentons ici sous forme synthétique, plusieurs pistes d'activité en précisant le public potentiellement visé. Dans le quatrième chapitre de leur article sur le théâtre au Québec Dubois et Tremblay (2015 : 140-153) proposent des activités intéressantes telles que l'exercice du sous-texte centré sur le rapport entre expression écrite et performée des émotions, le texte blanc, où les élèves doivent associer des répliques à des personnages et enfin l'exercice de dramatisation, très adapté, selon les auteures, aux élèves en difficulté, où l'on passe du texte à la performance pour accentuer la tension dramatique de courtes répliques. Dans son manuel, Payet (2010) propose également de nombreuses pistes pédagogiques qui présentent la particularité de ne pas recourir à des textes littéraires. Les fiches méthodologiques et le guidage qu'il propose sont particulièrement adaptés à une familiarisation visant des niveaux A2. Rollinat-Levasseur (2015) quant à elle, fait état de pratiques variées en fonction des répertoires utilisés, mais en puisant, elle, dans les textes littéraires. Les activités que nous proposons ne sont bien sûr pas exhaustives. Leur intention est de mettre en évidence des possibles pédagogiques qui ne visent pas l'expertise textuelle mais l'appréhension du texte par le ressenti.

En premier lieu, il paraît important de passer par une phase de familiarisation, à une approche progressive du texte de théâtre, il peut être intéressant de faire voir une scène, une œuvre dans sa version performée, en représentation. À cet égard, les pièces de France Théâtre sont aussi bien adaptées à des classes de collège, qu'à des classes de lycée. Il est également possible d'opter pour une sélection d'extraits de pièces dont certaines relèvent du domaine public et librement diffusées sur les plateformes de partage de vidéos.

Un deuxième temps de préparation peut consister à mobiliser les connaissances antérieures des apprenants sur le vocabulaire de la dramaturgie, en tirant parti de leurs connaissances antérieures, acquises dans les cours de littérature italienne. Cette activité peut s'appuyer sur la vidéoprojection d'images liées aux arts de la scène (photographies, dessins, costumes). Ce remue-méninges gagnera sans doute d'ailleurs à s'accompagner d'un travail sur l'expression des émotions. Toujours dans une perspective de familiarisation et d'appel aux connaissances antérieures, des quiz sur les auteurs, les œuvres et les personnages célèbres permettront ensuite d'affiner ce travail d'approche du texte de théâtre en mettant l'accent sur la dimension civilisationnelle.

Après avoir familiarisé les apprenants au théâtre en général et à la dramaturgie, à ses spécificités graphiques, il sera possible d'étayer en proposant des tâches qui visent la mise en page d'une pièce écrite et l'identification des éléments qui distinguent le texte dramatique d'autres genres : cette activité de feuilletage ne présente pas de difficultés particulières car les apprenants ont sans doute déjà pu manipuler des pièces écrites dans leur langue maternelle. On privilégiera plusieurs documents brefs et caractéristiques de pièces classiques et contemporaines. Il faudra également envisager de demander aux apprenants de transformer de banals dialogues en scènes, en jouant justement sur les caractéristiques graphiques du texte de théâtre. L'enseignant peut également préparer de courts textes en discours indirect à transformer en répliques, en ajoutant des didascalies, les noms des personnages.

Dans une deuxième phase d'approfondissement, la macrostructure d'une œuvre entière pourra être abordée. Il est important selon nous de mettre dès le départ l'accent sur l'une des caractéristiques clés que nous avons mentionnée plus haut : la double énonciation et la double destination. À cet égard, l'exemple de la scène du *Malade imaginaire* où Béline se réjouit de la mort (feinte) d'Argan est particulièrement pertinente car elle permet aussi de mettre en évidence les faux semblants et les illusions : le masque tombe et suscite le rire du public qui se trouve en surplomb. Il est ensuite possible de mieux comprendre comment se construit la fable en dégagant le schéma narratif (sous la

forme par exemple d'une carte mentale). Ce travail permet de faire commenter collectivement, ou en petits groupes, les rapports entre les personnages, les jeux de décalage entre ce que savent ces derniers et ce que sait le public. Pour les classes de lycée, il est également envisageable de demander aux apprenants de formaliser un schéma actanciel et de le modifier ensemble. En terme de support, les outils collaboratifs *wiki de google drive* ou les cartes mentales partagées peuvent être utilisées avec un Tableau Blanc Interactif si l'équipement est disponible ou bien simplement avec la page *wiki vidéo-projetée*. Afin d'affiner la compréhension, un deuxième temps d'approfondissement peut être consacré à la projection des caractéristiques prosodiques en fonction de la typographie, de la ponctuation et de ce que l'on sait des rapports entre les personnages. L'on peut ainsi travailler sur la palette des tons et de l'expressivité des répliques en s'appuyant également (si le texte s'y prête) sur les didascalies. Un travail de repérage des verbes d'action pourra être mis en place et étayé par l'analyse de la dimension pragmatique en demandant si telle ou telle réplique relève de la force illocutoire ou de l'effet perlocutoire.

Cette phase de compréhension des ressorts de l'expressivité faisant le lien entre le texte et sa réalisation performée peut s'accompagner d'une lecture expressive en duo ou trio (en fonction des personnages sur scène bien entendu). La performance des apprenants peut être enregistrée au moyen d'un téléphone portable puis être réécoutée en vue d'éventuels changements. Comme nous l'avons vu auparavant, l'un des points forts du recours au théâtre en classe de FLE est de mettre l'accent sur la portée émotionnelle des textes dramaturgiques, la mise en scène des rapports humains et de leur complexité. C'est pourquoi il nous paraît important d'insister sur ce va-et-vient entre la force évocatrice du texte et sa représentation.

Notons que ces activités d'association entre texte et représentation peuvent tout à fait être menées sur des scènes, dans des saynètes, des monologues et non pas forcément sur des œuvres entières. Il existe de nombreux textes disponibles sur internet, parfois créés pour la jeunesse, voire spécifiquement conçus pour l'enseignement/apprentissage du français qui permettent d'aller au-delà du répertoire classique.

Enfin, certaines activités plus ambitieuses visant la réception du texte de théâtre au niveau du genre peuvent être menées dans une perspective contrastive et viser la comparaison entre un dialogue ordinaire et un texte de théâtre, entre théâtre classique et contemporain, entre roman, conte, nouvelle et texte de théâtre, entre texte de théâtre et version adaptée au cinéma. Cette approche centrée sur les genres dramaturgiques et les autres genres littéraires peut également être exploitée en production écrite

### 3.3 Activités et tâches possibles en production

Les activités liées au théâtre visant la production écrite dépendent bien entendu du niveau de départ des apprenants et sont plus délicates à mettre en place avec des classes de collège (niveaux A1-A2). Dès lors, si l'on veut maintenir l'intérêt et la motivation, il est sans doute souhaitable de laisser de côté les aspects grammaticaux et de mettre l'accent sur l'expressivité et le caractère ludique des activités proposées. Ainsi, l'on peut tout à fait, et ce même avec des apprenants débutants, faire écrire de très courts dialogues et de brèves répliques (sur le mode des stichomythies) en opérant par compression. À partir d'un dialogue ordinaire (pourquoi pas un dialogue de manuel de FLE, l'idée serait alors de condenser des répliques de deux trois lignes en un seul mot ou en une seule phrase extrêmement brève assortie d'éléments typographiques expressifs (points d'interrogation, d'exclamation, de suspension) en stylisant un texte banal. Ce type d'activité peut également partir d'un thème d'improvisation (« le bus se fait attendre », « vous êtes en retard, inventez des excuses », « le chat de Madame Merlin a disparu : questionnez la vieille dame pour le retrouver ou questionnez le voisinage). Pour que ce travail en production soit vraiment complet et intéressant, il est ensuite préférable de performer le texte. Avec les apprenants débutants, l'accent gagne selon nous à être mis en premier lieu sur l'humour et la fantaisie, afin de dédramatiser le rapport des apprenants à l'écrit, paradoxalement en *dramatisant* et en exagérant des postures comiques.

Comme nous l'avons signalé auparavant, les passages de genres littéraires narratifs au genre théâtral peuvent impulser des activités de transformation et permettent (sans doute plus facilement pour des classes de lycée) de travailler sur le discours rapporté en transformant du discours indirect en discours direct ou bien en transformant des récits en dialogues (ou monologues) en jouant sur l'usage des pronoms personnels. Toujours en procédant par ajouts, l'insertion de déictiques (« ici », « hier », « maintenant ») ou d'éléments phatiques (« Monsieur, franchement », « non mais Madame... ») permet de styliser des textes banals et de mieux faire prendre conscience de ce qui distingue un texte de théâtre d'une conversation ordinaire. Enfin, des activités de transformation/comparaison peuvent viser le passage du texte de théâtre au scénario ou au script de court ou long métrage. Avec des apprenants de niveau avancé, qui s'acheminent vers le diplôme de fin d'étude secondaire) l'on peut également envisager, en collaboration avec le collègue de littérature italienne, de faire traduire de l'italien vers le français et ou du français vers l'italien, des scènes ou saynètes du répertoire classique ou contemporain. Ces activités de transformation et de réécriture peuvent aussi viser le passage de la langue classique à la langue contemporaine en ajustant les registres (par exemple la transposition d'une scène de Molière dans le contexte d'une cité en périphérie d'une grande ville). Certaines de ces activités, appliquées à une pièce entière (cela peut être une courte comédie) en vue de sa représentation nous amènent à envisager le travail sur le texte de théâtre dans une perspective de projet couvrant l'année scolaire.



## 3.4 Projets

Les projets d'écriture théâtrale (*ex nihilo* ou à partir de textes existants relevant de la dramaturgie ou d'autres genres littéraires) sont bien entendus les plus ambitieux et les plus à même d'impliquer tout un groupe mais la préparation du projet, sa mise en œuvre et son couronnement (représentation d'un spectacle de fin d'année) demandent énormément de temps et d'énergie. En cela ils, demandent à notre sens l'implication de collègues et/ou de professionnels du théâtre qui interviennent parfois dans les écoles. L'investissement dans ce type d'aventures est bien évidemment colossal mais les effets produits peuvent être à la hauteur de l'investissement en temps et en énergie : motivation, valorisation, création d'un objet textuel et d'un spectacle, travail sur l'ensemble des compétences écrites et orales. Dans le monde universitaire, la mise en place de troupes d'étudiants (Zucchiatti, 2009) a des effets bénéfiques avérés sur l'assurance des étudiants, leur niveau en langue et leur envie d'apprendre.

Nous tenons à souligner que ce canevas est purement indicatif et que les enseignants, qui doivent fournir des séquences pédagogiques pour valider leur formation auront sûrement eu entre-temps d'autres idées créatives et innovantes. Cette dimension créative, introduite dans la didactique quotidienne constitue d'ailleurs l'un des points forts du recours au théâtre dans la classe de langue.

## En guise de conclusion

Théâtre et créativité constituent selon nous l'un des apports clefs sur le plan didactique, et ce aussi bien pour les enseignants que pour les élèves. La dramaturgie permet à l'enseignant de s'ingénier à mettre de la vie dans la classe de FLE, impulser du mouvement, de la voix, du geste en passant par une compréhension fine des échanges verbaux et non verbaux. Cette compréhension fine des situations, des implicites, d'une langue subtile et non idéalisée (répliques, silences, répétitions, pauses, variations vocales, hésitations) permet aussi de saisir toutes la palette des émotions, des sentiments qui transitent dans les dialogues ou les monologues d'une œuvre de théâtre.

C'est une façon de concilier le monde des affects et celui de l'intellect en mettant les comportements en représentation directe et corporelle. La force du théâtre, c'est avant tout l'expression des passions humaines, l'expression d'une force sentimentale qui ne peut que faire réagir des adolescents qui sont aussi des adultes en devenir. Le théâtre permet d'amener par petites touches, de façon intelligente, un peu de littérature dans la classe de FLE en actant une langue parfois conçue comme difficile d'accès, en imaginant des ponts entre les genres (du conte à la scène, du texte théâtral au scénario cinématographique).

Paradoxalement, comme nous l'avons signalé plus haut en puisant dans la littérature scientifique, la stylisation introduite par le texte littéraire, qui la différencie (entre autres) d'une conversation ordinaire, s'avère plus efficace que les jeux de rôles et mises en situation proposées dans le cadre de l'approche communicative de première génération. Nous avons également souligné que le barrage potentiel d'une langue littéraire, conçue ou perçue comme inaccessible, n'est finalement pas un obstacle à la mise en œuvre de la créativité pédagogique puisqu'elle peut puiser dans des textes plus contemporains ou dans le théâtre de Molière dès les niveaux A2. Le théâtre peut ouvrir des brèches dans la routine pédagogique et élargir grâce au répertoire théâtral, le répertoire pédagogique des enseignants. Cette créativité est porteuse car elle permet une analyse vivante, actée de textes qui nous permettent de mieux faire comprendre la complexité du langage et des rapports humains, dans le jeu et par le jeu.

## Bibliographie

- ADEN, Joëlle, *Compétences interculturelles en didactique des langues : développer l'empathie par la théâtralisation*. in J. Aden (dir.), *Apprentissage des langues et pratiques artistiques*, Paris, Manuscrit recherche-université, 2007, p. 67-101
- ADEN, Joëlle, *La créativité artistique à l'école : refonder l'acte d'apprendre*, Synergies Europe, 4, 2009, p. 173-180.
- ADEN Joëlle. (2013). De la langue en mouvement à la parole vivante : théâtre et didactique des langues. *Langages*, 192, 2013, p. 101-110.
- ALIX Christophe, LAGORGETTE Dominique, ROLLINAT-LEVASSEUR, Eve-Marie, *Didactique du Français Langue Étrangère par la Pratique Théâtrale*, Chambéry, Université de Savoie, 2013.
- ARISTOTE, *Poétique, introduction, traduction nouvelle et annotation de Michel Magnien*, Paris, Librairie générale française, 1990.
- AUSTIN, John Langshaw, *Quand dire, c'est faire*, Paris, Seuil, 1970.
- BAINES, Roger William, « Pratique théâtrale dans l'enseignement du français langue étrangère à l'Université d'East Anglia, notamment dans les filières Gestion et Droit », *Cahiers de l'APLIUT*, Vol. XXV N° 1, 2006, p. 57-72.
- BERNANOCE, Marie, « Le répertoire de théâtre jeunesse : des esthétiques contagieuses », *Recherches & Travaux*, 87,

2015, p. 23-38.

BERNANOCE, Marie, « L'écriture au risque de la théâtralité : les différentes approches de l'atelier d'écriture théâtrale », *Recherches & Travaux*, 73, 2008, p. 153-170.

BERNANOCE, Marie, « Le répertoire théâtral dans son contexte scolaire, à l'épreuve des genres et des esthétiques ». *Le français aujourd'hui*, 2013, 180, p. 27-38.

CABET, Jean-Louis, LALLIAS, Jean-Claude, « Pratiques théâtrales et apprentissages des langages », *Repères* 64, p. 51-65.

[http://www.persee.fr/doc/reper\\_0755-7817\\_1984\\_num\\_64\\_1\\_1797](http://www.persee.fr/doc/reper_0755-7817_1984_num_64_1_1797) (consulté le 21 avril 2018).

COCKETT, Stephen, 2000, « Role-play in the post-16 language class : a drama teacher's perspective. », *Language Learning Journal* (22), 2000, p. 17-22.

CONSEIL DE L'EUROPE, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier, 2001.

[www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_fr.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf) (consulté le 21 avril 2018).

COUPRIÉ, Alain, *Le Théâtre : texte, dramaturgie, histoire*, Paris, Nathan, collection 128, 1995.

DUBOIS Joannie, TREMBLAY, Ophélie, « L'enseignement par le théâtre en classe de français au Québec : état des lieux et pistes didactiques », *Lidil*, 52, 2015, p. 129-152.

DUMONTET, Fabienne, « Évaluer la pratique théâtrale en FLE avec le CECRL : questions sur les niveaux et l'activité langagière de médiation », *Lidil*, 52, 2015.

FLEMING, Michael, « Drama. » In Byram, M. (ed.). *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Language Learning*, Londres, Routledge, 2000, p. 185-187.

FONIO, Filippo, Masperi, Monica, « Introduction », *Lidil*, 52, 2015.

<http://journals.openedition.org/lidil/3800> (consulté le 15 mars 2018).

FONIO, Filippo, GENICOT, Geneviève, « The compatibility of drama language teaching and CEFR objectives— observations on a rationale for an artistic approach to foreign language teaching at an academic level », *Scenario*, 5(2), p. 75-89.

<http://research.ucc.ie/scenario/2011/02/FonioGenicot/06/en> (consulté le 10 avril 2018).

GREIMAS, Algirdas Julien, *Sémantique structurale*, Paris, P.U.F, 1986-1986.

JAKOBSON, Roman, *Linguistique et poétique, Essais de linguistique générale*, Paris, Minuit, 1963, p. 209-248.

JANICOT, Annie, « *Les textes du théâtre contemporain pour la jeunesse / Actes de lecture* », 102, *Dict. encyclopédique du théâtre*

JOUE, Vincent, « *La lecture comme retour sur soi : de l'intérêt pédagogique des lectures subjectives*. in A. Rouxel et G. Langlade (dir.), *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature* », Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2004, p. 105-114.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine, « Pour une approche pragmatique du dialogue théâtral », *Pratiques, L'écriture théâtrale* 41, 1984, pp. 46-62.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine, « Dialogue théâtral vs conversations ordinaires », *Cahiers de praxématique*, n° 26, Montpellier, Pulm, 1996, p. 32-49

PAYET, Adrien, *Activités théâtrales en classe de langue*, Paris, CLE International, 2010.

PIERRA, Gisèle, *Le théâtre dans l'enseignement du français langue étrangère. L'anti-méthode*. Montpellier, Université Paul-Valéry Montpellier 3, 1990.

PIERRA, Gisèle, *Esthétique théâtrale en langue étrangère*, Paris, L'Harmattan, 2003.

PIERRA, Gisèle, « Pratique théâtrale en F.L.E. : spécificités d'une recherche-action en didactique », *Synergies Chine*, 6, 2011, p. 105-114.

PRUNER, Michel, *L'analyse du texte de théâtre*, Paris, Colin, 2008.

PUREN, Christian, 2006, « Explication de textes et perspective actionnelle : la littérature entre le dire scolaire et le faire social », *Site de l'APLV*.

Disponible en ligne sur <[www.aplv-languesmodernes.org//spip.php?article389](http://www.aplv-languesmodernes.org//spip.php?article389)> (consulté le 15 mars 2015).

ROLLINAT-LEVASSEUR, Ève-Marie, « Les répertoires de théâtre dans l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère », *Lidil*, 52 | 2015, p. 63-81.

RYNGAERT, Jean-Pierre, « L'expression dramatique en classe ». *Pratiques*, 15-16, 1977, p. 66-78.

ZUCCHIATTI, Marie-Line, « Théâtre universitaire et didactique des langues étrangères. Expérience de traduction intralinguistique, construction du texte et théâtralisation », in M. I. Fernández García, M. L. Zucchiatti & M. G. Biscu (dir.), *L'Esperienza teatrale nella formazione dei mediatori linguistici e culturali*, Bologne, Italie : Bononia University Press, 2009, p. 127-139.

Per citare questo articolo:

Yannick HAMON, *Le texte de théâtre pour le français langue étrangère : pistes didactiques en réception et production de l'écrit*, Repères DoRiF Ateliers Didactique et Recherches - Fédération Alliances Françaises d'Italie et DoRiF Università, DoRiF Università, Roma novembre 2019, [http://www.dorif.it/ezone/ezone\\_articles.php?id=450](http://www.dorif.it/ezone/ezone_articles.php?id=450)

[Ritorna alla Barra di Navigazione](#)

ISSN 2281-3020

[AAA](#) | [XHTML](#) | [CSS](#)



Quest'opera è distribuita con Licenza [Creative Commons Attribuzione - Non commerciale - Non opere derivate 3.0 Italia](#).