

NEXUS : ARTICULER PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT ET RECHERCHES
NEXUS: CONNECTING TEACHING PRACTICE AND RESEARCH



Pratiquer le français par le jeu théâtral : explorer de nouveaux possibles

Elhem Akacha
Université Virtuelle de Tunis
ECOTIDI. ISEF

Résumé

Cette contribution cherche à mesurer l'apport du jeu théâtral dans l'enseignement et l'apprentissage du français en présentant un dispositif didactique qui a été expérimenté avec deux échantillons d'élèves du secondaire en Tunisie.

L'objectif est d'enseigner le français en privilégiant « une attitude active et créative » (Dulibine et Grosjean, 2004) et la mise en place d'un contexte ludique qui stimule à la fois l'apprentissage du savoir dispensé et la vie de la classe. Essentielle dans l'initiation aux langues étrangères, la pratique du jeu mobilise les acteurs de la classe dans la pratique d'un français « contextualisé » (Djedidi, 2002) tout en permettant aux élèves de développer leurs compétences.

Il s'agit donc de concevoir le jeu théâtral comme un « outil d'apprentissage » (Ryngaert, 2008) propice à une démarche pédagogique personnalisée. Les résultats sont confrontés à ceux d'autres recherches similaires sur les effets didactiques du genre théâtral ludique menées en contexte tunisien.

Mots-clés : contexte ludique, jeu théâtral, motivation, appropriation, compétences, partenaires didactiques, ludification

Introduction

Les relations tissées entre le théâtre et l'enseignement ne datent pas d'aujourd'hui (Ferrier, 2013 ; Plagnol-Diéval, 2003 ; Spanghero-Gaillard et Garnier, 2014). Les pratiques théâtrales au sein de l'établissement scolaire se sont développées, notamment depuis une trentaine d'années (Balazar et Gentet-Ravasco, 2003 ; Petitjean, 2022 ; Yaiche, 1996 ; Zucchet, 1995), et le théâtre a eu une place reconnue dans l'univers scolaire français, où il est actuellement ancré dans la vie scolaire comme pratique pédagogique et didactique fructueuse tant pour l'enseignant que pour les élèves (Balazar et Gentet-Ravasco, 2011 ; Caillat *et al.*, 1994 ; De Peretti, 2021 ; Heril et Mégrier, 2004), même si celle-ci reste toujours à consolider, de même que celle de la formation des enseignants (De Peretti, 1969 ; Mangenot et De Peretti, 2013).

Des recherches fondatrices, notamment celles de Page (1995, 2006) ou de Ryngaert (2008), ont mis l'accent sur les effets du jeu dramatique en classe sur le plan des comportements des élèves et du développement des compétences surtout à l'oral (Alix *et al.*, 2013 ; Ayme, 2006 ; Brougère, 2005 ; Cormanski, 2005 ; Musset et Thibert, 2009).

D'autres recherches ont mesuré les retombées scolaires du jeu dans le domaine de la lecture littéraire et de la pratique de la langue en classe (Bernanoce, 2000 ; De Peretti, 2022 ; Djedidi, 2002 ; Dulibine et Grosjean, 2004 ; Hinglais, 2001 ; De Peretti 2022 ; Silva, 2008 ; Weiss, 2002).

Aujourd'hui, les initiatives en la matière sont inscrites dans le fonctionnement ordinaire de beaucoup d'écoles, de collèges, de lycées français (D'Arnaudy *et al.*, 2004 ; Grosset-Bureau et Christophe, 1999 ; Jullien et Rault, 1999) et tunisiens (El Mejri, 2010 ; Jamoussi, 1984 ; Mezzi, 1985). Toutefois, malgré le développement des pratiques théâtrales au sein de l'établissement scolaire français, les techniques théâtrales (et le théâtre lui-même) restent peu (ou pas) exploitées dans les lycées tunisiens, voire négligées par un grand nombre d'enseignants qui ont invoqué plusieurs exigences comme le manque de temps, la lourdeur des programmes n'encourageant aucun engagement de leur part dans des activités ludiques en classe, l'absence de formation... Se situant dans cette problématique, la présente contribution cherchera à mesurer l'apport du jeu théâtral et des techniques dramatiques à l'enseignement-apprentissage du français. Dans cette perspective, les questions que l'on pourrait poser sont les suivantes : quels outils pédagogiques et didactiques devrait-on mobiliser pour apprendre agréablement ? Comment les exploiter pour développer les compétences et les habiletés chez les apprenants ? Quelles seraient les retombées du jeu sur l'apprentissage ?

Les hypothèses qui sous-tendent notre réflexion s'articulent autour de deux points centraux :

- ◆ L'accès à l'expression orale et à la compréhension des textes dramatiques essentiellement serait plus facile et plus rapide si le savoir s'inscrivait dans

un contexte ludique qui motive autrement l'enseignement-apprentissage du français et gère autrement la vie de la classe ;

- ◆ La pratique du jeu réconcilierait l'enseignant avec la pratique efficace du français contextualisé, et les apprenants avec celui-ci (expression orale, lecture...) en offrant l'occasion de développer agréablement, de façon ludique, leurs compétences en français et de réinvestir les savoirs acquis.

Dans un premier temps, nous mettrons en place le dispositif pédagogique et didactique choisi. Puis, nous analyserons deux expériences de dramatisation et nous verrons les principaux résultats de cette pratique. Enfin, nous mettrons l'accent sur les vertus travaillées par le jeu, malgré les limites qui pourraient empêcher son exploitation dans les classes.

1. Dispositif pédagogique et didactique mis en place et le déroulement de l'expérimentation

Nous exploiterons les techniques de l'expression dramatique dans l'apprentissage (Bernhard, 2005 ; Brougère, 2005 ; Musset et Thibert, 2009 ; Sanchez, 2023 ; Sautot, 2006 ; Weiss, 2002) non seulement pour développer l'aisance verbale chez les élèves (prosodie, débit, tonalité, rythme de la voix) et leur permettre de contrôler leurs corps et l'espace de la parole (gestes, mouvements, déplacements...), mais aussi pour aider à comprendre le texte dramatique notamment et la culture véhiculée par lui, en libérant leur « potentiel créatif » (Zucchet, 1995, p. 117), ce qui procure la sensation satisfaisante de maîtriser vraiment le texte. C'est en nous appuyant sur les potentialités d'exploitation des techniques de l'expression dramatique (les jeux d'improvisation, de dramatisation, de socialisation) en classe que nous avons, d'ailleurs, choisi cette réflexion qui part d'un travail en deux temps visant à développer la capacité des élèves à communiquer et à comprendre-interpréter un texte de théâtre. Nous analyserons deux expériences de dramatisation qui prennent comme support un texte de genres différents (théâtre comique de Molière : Acte III, Sc 12, du *Malade imaginaire*, et une fable moderne de Supervielle : « Docilité »). Et ce, pour deux niveaux de l'enseignement secondaire (1^{re} et 3^e A. Sciences) et pour deux activités d'apprentissage : la lecture d'un texte, dans le cadre du centre d'intérêt « Scènes comiques » : concrétiser les procédés du comique, comprendre le comique de la scène ; et la présentation, dans le cadre de l'oral, d'un centre d'intérêt « Sauvons la planète Terre » : s'exprimer sur le thème, réinvestir les acquis linguistiques et lexicaux... Dans les deux expériences, on a aménagé la salle de classe pour la circonstance : un espace pour le jeu et un autre pour le public de telle sorte que les tables ont formé un demi-cercle autour du « plateau ». Puis, les élèves ont préparé l'univers du jeu, en mettant en place les accessoires qui nourriraient l'action (dont les affaires scolaires qui ont été exploitées dans le jeu : les règles, les trousseaux...). Pour assurer le bon déroulement de la séance, nous avons donné des règles strictes dès le départ : la contrainte du temps, la nécessité

de regarder, d'écouter et de respecter l'autre, la contrainte d'immobilité (pour la deuxième pratique)... Les instructions furent suivies presque intégralement par tous les élèves.

1.1. Molière et *Le Malade imaginaire*

En ce qui concerne la première pratique de dramatisation, un élève-spectateur a été choisi par le groupe de joueurs pour frapper, selon les codes traditionnels du théâtre, les « trois coups » espacés, célèbres, sur l'estrade (le plancher de la scène), pour reproduire l'ambiance du lieu théâtral, marquant de cette manière le début de la représentation, ce qui a immédiatement entraîné le silence du public. Durant la représentation de la scène de Molière, que nous avons filmée pour que ces élèves aient une impression extérieure de leur jeu, chaque élève a essayé de se mettre, à sa manière, dans la peau du personnage choisi : les rôles ont été appris par cœur, les gestes liés aux paroles (intonation, tonalité...), les visages ont exprimé les situations, la position dans l'espace (postures des corps, déplacements...) a été expressive, ce qui a expliqué le rire des uns ou les applaudissements de certains autres. De même, la dernière adresse directe au public a été accueillie par le rire, et un élève a fait la remarque suivante : « mais il nous parle directement ». Après un temps de réflexion et d'analyse, une discussion a été établie entre les « comédiens » et le public concernant les impressions et les réactions suscitées par la prestation, sa préparation, les jeux de scène qui ont servi à faire « vivre le corps du texte » (Weigel, 2003, p. 181) et à matérialiser spatialement le conflit entre les personnages ; les accessoires sélectionnés et leur relation avec le texte écrit, en d'autres termes, s'ils ont été respectés ou remplacés ou enrichis. Ainsi, les produits de beauté de Béline, la deuxième épouse d'Argan, montraient une femme qui s'intéressait particulièrement à elle-même, à son apparence, dévoilant par conséquent ses traits de caractère : égoïste, vorace. Toinette, la servante d'Argan, a été montrée en tablier de servante, en train d'épousseter les meubles, ce qui était révélateur de sa condition sociale et de sa relation avec les autres personnages. Pour enrichir un peu plus le débat, nous avons visionné une dramatisation enregistrée de la même scène, élaborée par deux autres classes, et invité les élèves à examiner dans un premier temps, le jeu, et à commenter dans un deuxième temps, les choix effectués par les autres élèves. Ils ont donc pu remarquer plusieurs similitudes dans le choix des accessoires : l'habit de la servante, les médicaments d'Argan, les produits de beauté de Béline... Ces mêmes choix ont clairement montré l'appartenance des élèves à la même culture. Cela a été perceptible à travers le choix du drap mortuaire, trait typique de la culture arabo-musulmane. Ils ont aussi pu repérer des différences, comme l'a montré le changement de cadre : Béline n'était pas dans sa chambre, mais dans la cuisine ou la salle à manger... Lesquels choix ont résulté d'une perception spécifique du monde, dictée, entre autres, par la culture d'origine, par une certaine représentation des choses, comme pour le choix d'un ensemble d'accessoires modernes (les boîtes de médicaments, les produits de beauté...) pour se représenter la situation ou encore

celui d'un aspect culturel spécifique à leur culture (le drap mortuaire qui enveloppe le mort) et non à celle de la langue enseignée (en Europe, on ensevelit le mort, habillé de ses plus beaux atouts, voire maquillé).

1.2. Docilité de Supervielle

Nous avons choisi pour la deuxième pratique ludique « une technique extrêmement simple et efficace » (Dulibine et Grosjean, 2004, p. 93) : le théâtre-image, ayant le mérite d'être utilisé même dans une classe chargée et de faire participer tout le monde (élèves joueurs et public) activement au jeu. Cette pratique a suivi une démarche tripartite. Avant cela, les élèves joueurs ont chargé un élève du public de projeter en grand sur le mur d'en face les images qu'ils ont choisies et montées eux-mêmes, accompagnées d'une musique suggestive, en accord avec le thème : la forêt avant et après sa maltraitance par l'homme. La musique, comme étant un signe non verbal si important dans le domaine de la scénographie, a donc épousé le sens du texte : le rythme rapide de la musique qui montait progressivement en passant d'un état à l'autre (d'une belle forêt épanouie et propre à une autre polluée et dévastée) a mis l'accent sur la tension dramatique comprise dans la situation : la forêt maltraitée poussait un cri de détresse. Ce signe a capté également, dès le départ, l'attention du public et a sollicité sa curiosité pour connaître la suite. Puis, nous avons demandé à des élèves volontaires de se mettre en couples afin de figurer corporellement des images fixes représentatives de la situation : un bucheron et un promeneur étaient en train de « tuer » l'arbre ployé sous le coup de la souffrance, avec des accessoires : hache, mégots de cigarettes, poubelle, costumes improvisés... Ainsi, devant un public concentré, les couples se sont dispersés dans l'espace avant de se figer. Certains ont fait même des variantes : l'arbre est entré en pleurant, les bourreaux sont entrés en riant, etc. Nous avons ensuite invité les élèves spectateurs à verbaliser leurs réactions devant les images sculptées, cette fois acteurs en écoute attentive, afin de pointer les convergences et les différences entre elles et les intentions de l'auteur, ce qui a permis d'affronter les perceptions et les projections suscitées par les différentes images, donnant lieu par conséquent à des images analytiques, modifiant partiellement ou complétant les images de départ des groupes créateurs. Le travail a été enfin relancé sous forme d'un « rejeu ». En effet, des élèves spectateurs ont demandé à chaque couple d'intituler les images, d'injecter des répliques aux personnages en piochant dans une enveloppe où ont été sélectionnées les répliques du texte de référence et essayer de faire entendre la réplique choisie (sculpter son partenaire selon la réplique, puis présenter sa production et proférer sa réplique sur un fond musical adapté). Nous avons pris en photo deux images significatives, améliorées suite à des commentaires, de manière à les coller dans le journal de bord de la classe, et nous avons convié les élèves, dans un premier temps, à identifier les personnages en jeu, les rapports de force, à analyser leur position dans l'espace et leur posture, avant d'interpréter la manière dont elles rendent compte de la situation, d'imaginer enfin les dangers de la

maltraitance de la nature et les solutions éventuelles, tout en visualisant au tableau le vocabulaire et les structures grammaticales employés par eux, dans le cadre de l'échange verbal. Nous les avons invités, dans un deuxième temps, à faire parler l'arbre victime et l'homme responsable de sa souffrance, en variant, selon l'état et la situation, les verbes introducteurs et les types et les formes de phrases.

Cet exercice du jeu de rôle a permis non seulement de faire apparaître la situation conflictuelle entre les deux personnages, mais aussi de réinvestir les ressources linguistiques, lexicales propices à la situation, de tenir compte des composantes de la communication...

2. Principaux résultats

L'expérience du jeu a permis de mettre en évidence les retombées favorables de cette pratique sur l'apprentissage. Tout d'abord, des efforts fournis par tous les élèves impliqués afin de créer les conditions favorables pour une dramatisation réussie, à travers le jeu ou les différentes interventions qui l'ont précédé, étant donné que s'exposer au regard de l'autre n'a jamais été facile, notamment pour de jeunes adolescents. Toutefois, cet obstacle a été rapidement dépassé dans le feu de l'action. Nous avons trouvé encore pertinent et opératoire le retour sur l'activité, aiguissant, de là, leur regard et leur réflexion, en vue d'explicitier certains choix de « mise en scène », de s'autoévaluer pour développer cette « aptitude du regard extérieur » dont parle Zucchet (1995, p. 36), facilitant, d'un côté, la distanciation, offrant, de l'autre, l'occasion à tout le monde de participer pleinement et activement, chacun de sa place, au montage du spectacle. Ce qui a eu le mérite de redonner un élan à l'activité, en projetant un rejeu éventuel grâce à la confrontation des différentes projections du savoir « qui se découvre ainsi dans la richesse de toutes ses facettes » (Dulibine et Grosjean, 2004, p. 26), ce qui a concouru à résoudre les difficultés rencontrées par les apprenants et à développer leurs capacités, en faisant travailler la compétence orale, permise par une expression orale « contextualisée » (Djedidi, 2002, p. 22), et en introduisant un métalangage fonctionnel. Dans ce sens, la discussion avec les autres, menée comme il se devait, a engagé les élèves dans des niveaux d'interprétation de plus en plus profonds et par conséquent a rompu avec le monopole interprétatif de l'enseignant. Il a été également intéressant de remarquer le revirement dans l'attitude des apprenants, surtout quand ils ont pris un certain pouvoir par rapport à l'activité : ils deviennent plus impliqués, plus relâchés et donc plus disponibles à l'apprentissage. En effet, à travers cette pratique qui a intégré le gestuel et le verbal, la mimique et la phonétique, l'expression, « souvent en difficulté » (Pierra, 2013, p. 48), s'est trouvée effectivement libérée. Nous avons pu voir donc que prendre la parole, dans ce contexte ludique, n'était plus une corvée ou une tâche « intimidante » (Suter, 2013, p. 171) pour les apprenants.

De même, le vocabulaire et la grammaire en situation ont été appris de manière moins contraignante, et par conséquent « mieux acceptée » (Farhat, 2013, p. 156). Précisons aussi que mettre en scène est un acte de réflexion et de création, une peinture morale, une actualisation, capable de changer les intentions de l'auteur ou de les compléter, c'est ce que nous avons constaté à travers les choix effectués par les élèves joueurs, dictés plus particulièrement par leur propre culture. Bien plus, il a été avantageux, dans le cadre de la première pratique, de procéder à des analogies permettant d'évaluer le travail réalisé par les élèves, dans les choix de mises en scène, les jeux des comédiens. Et ce, grâce à des photos (ou à des représentations réelles) apportées, à cet effet, produits de beauté, l'appartenance sociale et les traits de caractère des deux personnages, le cadre spatial (salon, chambre, cuisine...). Il a été tout aussi important de constater que filmer le jeu a non seulement motivé les élèves et est venu au bout des dernières hésitations et résistances, mais a présenté de même (et surtout) l'avantage non négligeable de permettre de prendre un peu de recul dans la distance et l'analyse, afin de capter des détails intéressants dans le jeu, et a permis, ainsi, de porter un autre regard sur la création des élèves, ce qui a été profitable aux élèves-acteurs et aux élèves-spectateurs. D'ailleurs, rejouer la scène a eu l'avantage de développer les capacités expressives liées au corps, à la voix et au mouvement et a montré l'importance des spectateurs, devenus des « joueurs en puissance » (Guenoun, 1997, p. 166), aidés en particulier de la grille d'évaluation formative du travail théâtral proposée. Dans la même perspective, le jeu a fait triompher le plaisir théâtral, notamment dans le cadre de la première pratique, c'est-à-dire la participation par le rire à la dramatisation. C'était, d'ailleurs, un rire de compréhension déclenché par les différentes sources du comique, déjà vues en classe en situation de lecture, concrétisées grâce au jeu des élèves-acteurs. C'est aussi un rire de distanciation par rapport au ridicule d'Argan, par exemple. Il faut noter, par conséquent, que la lecture, par l'entremise du jeu, est devenue une expérience entière transformant l'apprenant qui découvre « les rouages de la langue française de manière variée » (Hinglais, 2001, p. 5) et vivante et lui a offert l'occasion d'accéder à ses plaisirs et à la lecture plurielle des textes. Nous avons pu bien voir par là qu'un texte lu, assis derrière son pupitre, n'avait pas le sens qu'il aurait avec un travail de dramatisation, grâce auquel l'étude d'un texte ne se solde ni par la démotivation et l'ennui, ni par l'incompréhension et le désenchantement. Disons également que la pratique théâtrale et ses techniques d'expression dramatique ont fait passer les élèves avec succès de « l'état passif (et réceptif) à une attitude active et créative » (Dulibine et Grosjean, 2004, p. 19) et ont permis de comprendre nouvellement la situation, en allant productivement du texte écrit au texte joué ou inversement, ce qui a amélioré réellement leurs compétences (lectorale, communicative et linguistique). Dans ce cadre, la pratique du jeu a fait appel à toutes les ressources de l'élève (ses potentialités mentales, ses perceptions motrices et sociales...) en développant chez lui non seulement l'écoute attentive et la concentration, qui dépasse toutes les émotions parasites ainsi que les fous rires, l'agitation, l'indifférence... mais aussi la maîtrise du

corps qui, réveillé et revalorisé, occupait désormais une place à part dans la classe, c'est-à-dire il a été considéré d'un regard nouveau comme « vecteur de motivation » (Musset et Thibert, 2009, p. 4) « aussi puissant que les mots » (Alix, 2013, p. 134), conduisant les élèves à élaborer des stratégies qui répondent aux exigences du savoir, et ce en construisant des compétences indispensables à leur épanouissement. De ce fait, explorer spatialement la scène en usant de son corps a permis de saisir de manière créative une pluralité de sens, non saisissables à la simple lecture et analyse du texte, ce qui a facilité « véritablement l'entrée dans la langue » (Tamussin, 2013, p. 138) où les mots sont donc venus plus facilement. Cependant, plusieurs enseignants restent attachés à leurs habitudes enseignantes et à un type de développement cognitif éloignés des dimensions corporelles, imaginaires, socio-affectives et psychologiques de l'apprentissage. Ils sont méfiants vis-à-vis de l'activité ludique : elle manquerait de sérieux, perturberait la classe, gênerait l'enseignant ainsi que les autres classes, biaiserait l'apprentissage...

3. Discussion

Les deux expériences ont essentiellement servi à mettre en évidence l'apport de « l'expérience du jeu dramatique » (Caillat *et al.*, 1994, p. 54), non seulement pour accéder au savoir, mais aussi pour le consolider agréablement et « positivement » (Fick, 1993, p. 10), sans que cela nécessite des deux partenaires didactiques des frais ou un travail considérable, tout en créant « l'émerveillement » (Jullien et Rault, 1999, p. 85) dans des espaces d'une rencontre nouvelle avec le savoir (Coutou, 2015 ; Page, 2006 ; Sanchez et Romero, 2020 ; Winnicott, 2002). Dans ce cadre, le jeu constitue vraiment une marche aussi bien physique que sensible et intellectuelle vers une culture théâtrale bien nourrie et une pratique des textes et de la langue bien installée, ce qui a fait progresser l'apprenant « en conscience et en confiance en soi » (Tamussin, 2013, p. 143), mettant bien en évidence son besoin de faire jouer la langue et la littérature qu'il maîtrise peu ou mal. Notre expérimentation montre une manière nouvelle et appropriée graduellement certes, mais sûrement, de perfectionner les techniques d'expression des élèves et d'impliquer la classe dans un vrai processus de production dynamique, dans « une atmosphère propice à la découverte de soi » (Quentin, 1999, p. 35) et à l'éclosion des compétences. Les activités ludiques ont, en effet, un rôle non négligeable dans la création d'une atmosphère relationnelle agréable d'écoute et de respect qui influence donc le climat psychologique de la classe, contribuant à réduire la distance sociopsychologique entre les partenaires de la situation didactique, et partant débloquent corps et expression : voir, par exemple, l'enseignant dans un rôle moins strict et moins traditionnel a pu aider à une communication plus aisée entre celui-ci et les élèves, et ceux-ci et les autres élèves. Bénéficier ainsi d'une occasion de les observer dans un contexte autre que la situation habituelle de la classe.

Ainsi, l'élève s'approprié de l'intérieur le savoir, ce qui permet de changer les situations habituelles qui maintiennent les élèves « cloués sur leurs chaises » (Clouzot, 1992, p. 53) au profit du mouvement (bougeant, remuant, se déplaçant dans l'espace). Cet outil précieux est donc « le lieu idéal pour se réconcilier avec » (Meddah, 2013, p. 114) le savoir et saisir, non sans plaisir, le(s) sens véhiculé(s) en situation. Toutefois, malgré les vertus reconnues de la pratique du jeu dans l'apprentissage, nous sommes consciente des limites qui pourraient empêcher son exploitation au sein de nos classes. En effet, dans bien des cas, beaucoup d'enseignants ont souvent l'idée que cette pratique ne convient pas à nos classes chargées, en particulier, étant donné qu'elle perturbe la classe, biaise l'apprentissage et stresse l'enseignant lui-même. Nous pensons que ces conceptions dévalorisantes de la pratique du jeu révèlent un grand malaise, voire un réel désarroi face à son exploitation en classe, et traduisent par la même occasion un profond sentiment d'insécurité pédagogique, faute de formation, essentiellement. Nous sommes persuadée que laisser l'apprenant participer à la pratique du jeu de manière permanente lui fournira l'occasion de découvrir, en premier, la dimension ludique qui est à la base de l'initiation à une langue étrangère, comme la majorité des recherches du domaine l'ont montré. D'ailleurs, l'activité ludique « est fondamentale pour la maîtrise d'une langue étrangère » (Bradby, 2013, p. 271). Ainsi, une pratique répétée de la langue en scène anéantirait sans doute les blocages psychologiques, linguistiques... et aiderait l'apprenant à être créatif, étant donné que « le goût ne se forme que dans la répétition » (Caillat *et al.*, 1994, p. 43). D'ailleurs, c'est à force de répétitions que l'enseignant pourrait modifier des comportements et créer des habitudes et des méthodes de travail novatrices qui familiarisent l'apprenant tunisien à un savoir donné. D'autant plus qu'échanger les expériences entre les différents enseignants du secondaire est important pour enrichir l'apprentissage et installer une culture du jeu. C'est pourquoi, celui-ci doit bénéficier, à notre avis, d'une reconnaissance et d'un intérêt croissant pour amener à créer des conditions favorables d'exercer le savoir autrement. D'où la nécessité de lui réserver « un espace-temps qui lui soit spécifique » (Dulibine et Grosjean, 2004, p. 22), avant, pendant et/ou après l'étude d'un texte ou d'une autre activité d'apprentissage. Cependant, la capacité de jouer doit être entraînée, préparée, répétons-le, par l'intermédiaire d'une série d'exercices ludiques (d'articulation, de décontraction...) dans le cadre d'ateliers qui concourent, d'une part, à aider l'apprenant à bien habiter son corps, à mieux le connaître pour arriver à le maîtriser, à s'exercer à se mettre le texte en bouche en accord avec le corps. De l'autre, à engager activement tout le monde dans l'activité (joueurs et public, y compris l'enseignant lui-même), dans la mesure où « une collaboration intelligente » (Fernandez et Myer, 1995, p. 257) apporterait beaucoup à la pratique ludique, comme il a été déjà prouvé par les recherches du domaine (en Europe surtout).

Conclusion

Pour conclure, nous dirons que vu les vertus travaillées par le jeu, lié à l'apprentissage, pour apprendre une langue et une culture étrangères, évoquées largement par beaucoup de recherches européennes, notamment celles de l'Université de Savoie, du Laboratoire Langages, Littérature, Sociétés (2013), et même tunisiennes, en milieu scolaire, notre désir, à travers le présent article, est de voir se raviver dans la classe de français la flamme du théâtre vivant qui rallumerait chez nos élèves le goût de mettre en jeu utilement et agréablement la langue et la littérature qu'elle véhicule. Notre intention a donc été d'inscrire le jeu profitablement au cœur d'une démarche pédagogique personnalisée, ce qui a permis de découvrir nos élèves sous un jour nouveau, d'observer, en même temps, les changements opérés chez bon nombre d'entre eux (langage, gestes, mouvement, émotions, pensées...) et de voir que le savoir est devenu pour eux une source de jouissance où l'on a vécu « un vrai moment sensoriel » (Rollinat-Levasseur, 2013, p. 53) qui mêle sérieux et plaisir. En outre, même si nous n'avons expérimenté notre hypothèse que sur les élèves du Grand-Tunis, nous pensons que l'expérience par le jeu comme vecteur d'apprentissage et stratégie de remédiation pour la classe de français peut être facilement généralisable à tous les collèges et lycées tunisiens, dans la mesure où les obstacles rencontrés par un élève à l'apprentissage d'une langue ou d'une culture étrangères sont, à quelques variantes près, presque toujours les mêmes. C'est pourquoi, étant donné ses retombées favorables sur l'apprentissage du français, la pratique par le jeu devrait être prise en considération aussi bien par l'enseignant dans sa classe (stratégie, dispositif de travail) que par le corps institutionnel (établissement scolaire, ministère) en vue de l'inscrire plus concrètement et la généraliser grâce à un formulaire officiel dans les programmes du français (un point commun unit les textes officiels scolaires du secondaire : le peu de place accordée à la dimension ludique liée au théâtre pour promouvoir la langue et la littérature chez l'apprenant tunisien) et les parcours d'enseignement. Il faut ajouter enfin qu'explicitement officiellement l'enseignement relatif à la lecture d'une représentation théâtrale, dimension capitale du jeu, participe pour une grande part à « responsabiliser » (Anane-Bahroun et Chébil, 2013, p. 212) les élèves en les habituant à lire une mise en scène, ce qui les amènerait à connaître un grand nombre de codes du jeu et permettrait une meilleure intégration qui pourrait les aider à acquérir le « regard de metteur en scène » (Zucchet, 1995, p. 34) affinant de cette manière leur lecture. Dans cette perspective, la formation des enseignants tunisiens devient nécessaire, et ce en incluant une initiation à la sémiologie de la scène dès l'université qui leur permette de « dominer la pédagogie du signe », d'utiliser efficacement les techniques de l'expression dramatique, afin de favoriser auprès des deux partenaires didactiques une « liberté créatrice » (Plagnol-Diéval, 2003, p. 44), de renforcer l'apprentissage de la langue et de la littérature et de parfaire les compétences de l'apprenant tunisien au secondaire.

Bibliographie

- Alix, Ch. (2013). La pratique théâtrale au service de l'apprentissage d'une langue : Exposé du projet *Ubu Roi*. Dans Ch. Alix, D. Lagorgette et E.-M. Rollinat-Levasseur (dir.), *Didactique du Français Langue étrangère par la pratique théâtrale* (pp. 125-134). Coll. Langages. Chambéry : Université de Savoie.
- Alix, Ch., Lagorgette, D. et Rollinat-Levasseur, E.-M. (dir.) (2013). *Didactique du Français Langue étrangère par la pratique théâtrale*. Coll. Langages. Chambéry : Université de Savoie.
- Anane-Bahroun, Ch. et Chébil, S. (2013). Pour une didactique de l'expression orale par le texte théâtral... Dans Ch. Alix, D. Lagorgette et E.-M. Rollinat-Levasseur, (dir.), *Didactique du Français Langue étrangère par la pratique théâtrale* (pp. 205-253). Coll. Langages. Chambéry : Université de Savoie.
- Ayme, Y. (2006). Le jeu en classe : Point(s) d'interrogation(s). *Les Cahiers pédagogiques*, 448, 9-58.
- Balazar, S. et Gentet-Ravasco, E. (2003). *Le théâtre à l'école*. Paris : Hachette-Éducation.
- Balazar, S. et Gentet-Ravasco, E. (2011). *Faire du théâtre avec ses élèves : techniques théâtrales et expression orale*. Paris : Hachette-Éducation.
- Bernanoce, M. (2000). *Acte I, Scène 1*. Coll. 1, 2, 3... Séquences ! Paris : Éd. Delagrave.
- Bernhard, J.-J. (2005). *Jouer le jeu : pour une nouvelle dimension éducative et sociale*. Paris : Nathan Pédagogie.
- Bradby, D. (2013). Visées d'un atelier. Tunis, Avril, 2008. Dans Ch. Alix, D. Lagorgette et E.-M. Rollinat-Levasseur (dir.), *Didactique du Français Langue étrangère par la pratique théâtrale* (pp. 271-275). Coll. Langages. Chambéry : Université de Savoie.
- Brougère, G. (2005). *Jouer/Apprendre*. Paris : Economica-Anthropos.
- Caillat, G., Citterio, R., Gaspart-Huit, D. et Marion, C. (1994). *Du théâtre à l'école*. Coll. Ressources Formation. Paris : Hachette Livre.
- Clouzot, O. (1992). *Animer autrement : clés pour une pratique holistique de la pédagogie*. Paris : Les Éditions d'organisation.
- Cormanski, A. (2005). *Techniques dramatiques : activités d'expression orale*. Vannes : Hachette FLE.

- Coutou, E. (2015). *Le jeu et l'apprentissage*. Mémoire pour l'obtention du Master « Métiers de l'éducation, de l'enseignement et de la formation (MEEF) », École supérieure du professorat et de l'éducation – Académie de Nantes.
- D'Arnaudy, A.-C., Bayard, H. et Kadah-Thys, F. (2004). *Théâtre en scène*. Paris : Éd. Magnard.
- Djedidi, H. (2002). Mise en espace et expression orale. *Bulletin de l'Association tunisienne pour la Pédagogie du français*, 13, 22-25.
- Dulibine, Ch. et Grosjean, B. (2004). *Coups de théâtre en classe entière au collège et au lycée*. Canopé éditions – CRDP de Créteil.
- El Mejri, M. (2010). *Documents du Théâtre scolaire tunisien*, DalilTounes.
- Farhat, M. (2013). Les interférences linguistiques dans les sketches. Dans Ch. Alix, D. Lagorgette et E.-M. Rollinat-Levasseur (dir.), *Didactique du Français Langue étrangère par la pratique théâtrale* (pp. 155-170). Coll. Langages. Chambéry : Université de Savoie.
- Fernandez, D. et Myer, B. (1995). *Enseigner le français au collège : professeurs des lycées et collèges*. Paris : Armand Colin.
- Ferrier, B. (2013). Le théâtre entre jeu et texte : une longue tradition scolaire jusqu'au XXI^e siècle. *Le français aujourd'hui*, 180, 11-23. <https://doi.org/10.3917/lfa.180.0011>
- Fick, J.-M. (1993). *Communication, théâtre et pédagogie*. Dijon : Centre régional de documentation pédagogique.
- Grosset-Bureau, C. et Christophe, S. (1999). *L'expression théâtrale au cycle 3*. Paris : Armand Colin.
- Guenoun, D. (1997). *Le Théâtre est-il nécessaire ?* Coll. Penser le théâtre. Strasbourg : Circé.
- Heril, A. et Mégrier, D. (2004). *Entraînement théâtral pour les adolescents à partir de 15 ans*. Paris : Retz.
- Hinglais, S. (2001). *Saynètes et dialogues pour jouer la langue française*. Paris : Retz.
- Jamoussi, L. (1984). *Vingt ans de théâtre scolaire en Tunisie*, Troisième cycle, Université Sorbonne nouvelle, Paris.
- Jullien, T.-P. et Rault, G. (1999). *Le théâtre au collège*. Coll. Chemins de formation. Paris : Éd. Magnard.
- Meddah, H. (2013). Enseigner la langue de Molière par le 4^e art ? Dans Ch. Alix, D. Lagorgette et E.-M. Rollinat-Levasseur (dir.), *Didactique du Français Langue*

- étrangère par la pratique théâtrale* (pp. 113-116). Coll. Langages. Chambéry : Université de Savoie.
- Mezzi, H. (dir.) (1985). *L'animation théâtrale scolaire en Tunisie*, Dar les quatre vents, Tunis.
- Molière (1673). *Le Malade imaginaire*. Paris : Le Livre de Poche Classique.
- Mongenot, C. et de Peretti, I. (2013). Pour l'enseignement du théâtre. *Le Français aujourd'hui*, 180, 3-8. <https://doi.org/10.3917/lfa.180.0003>
- Musset, M. et Thibert, R. (2009). Quelles relations entre jeu et apprentissages à l'école ? Une question renouvelée. *Dossier de veille de l'IFE*, 48, 11-15. <https://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&etdossier=48&lang=fr>
- Page, Ch. (1995). Le jeu dramatique des enfants. *Cahiers pédagogiques*, 337, 23-24.
- Page, Ch. (2006). *Éduquer par le Jeu Dramatique : pratique théâtrale et éducation*. Coll. Pratiques et enjeux pédagogiques. Paris : ESF Éditeur.
- Petitjean, A. (2022). Histoire de l'enseignement du théâtre au collège. *Pratiques*, 193-194, 1-27. <https://doi.org/10.4000/pratiques.11340>
- Pierra, G. (2013). Quelle pratique théâtrale en français langue étrangère ? Le corps et la voix en action dans les textes. Dans Ch. Alix, D. Lagorgette et E.-M. Rollinat-Levasseur (dir.), *Didactique du Français Langue étrangère par la pratique théâtrale* (pp. 47-55). Coll. Langages. Chambéry : Université de Savoie.
- Plagnol-Dieval, M.-E. (dir.) (2003). *Théâtre et enseignement XVII^e-XX^e siècles : colloque international 5 et 6 octobre 2001*. Paris : Canopé éditions – CRDP de Créteil.
- Quentin, G. (1999). *Enseigner avec aisance grâce au théâtre*. Lyon : Chronique sociale.
- Rollinat-Levasseur, E.-M. (2013). Pratiques théâtrales en FLE : du jeu de l'imitation et des représentations dans l'apprentissage. Dans Ch. Alix, D. Lagorgette et E.-M. Rollinat-Levasseur (dir.), *Didactique du Français Langue étrangère par la pratique théâtrale* (pp. 31-45). Coll. Langage. Chambéry : Université de Savoie.
- Ryngaert, J.-P. (2008). *Le jeu dramatique en milieu scolaire*. Bruxelles : De Boeck.
- Sanchez, E. (2023). *Enseigner et former avec le jeu : développer l'autonomie, la confiance et la créativité avec des pratiques pédagogiques innovantes*. Coll. Pédagogies. Paris : ESF sciences humaines.
- Sanchez, E. et Romero, M. (2020). *Apprendre en jouant*. Coll. Mythes et réalités. Paris : Retz.

- Sautot, J.-P. (2006). *Jouer à l'école : socialisation, culture, apprentissages*. Canopé éditions – CRDP de Grenoble.
- Silva, H. (2008). *Le jeu en classe de langue*. Coll. Techniques et pratiques de classe. CLE international.
- Spanghero-Gaillard, N. et Garnier, E. (dir.) (2014). Dossier « Pratiques théâtrales en classe de langue ». *Les langues modernes*, (4). <https://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article5668>
- Supervielle, J. (1938). *La fable du monde*. Paris : Gallimard.
- Suter, P. (2013). L'expérience des « textes en bouche ». Dans Ch. Alix, D. Lagorgette et E.-M. Rollinat-Levasseur (dir.), *Didactique du Français Langue étrangère par la pratique théâtrale* (pp. 171-180). Coll. Langages. Chambéry : Université de Savoie.
- Tamussin, C. (2013). Jeu dramatique et sensibilisation au français dans une dynamique multilingue. Dans Ch. Alix, D. Lagorgette et E.-M. Rollinat-Levasseur (dir.), *Didactique du Français Langue étrangère par la pratique théâtrale* (pp. 135-143). Coll. Langages. Chambéry : Université de Savoie.
- Weigel, P. (2003). Pratiques théâtrales et textes de théâtre contemporains à l'Université de Haute-Alsace. Dans M.-E. Plagnol-Dieval (dir.), *Théâtre et enseignement XVII^e-XX^e siècles : colloque international 5 et 6 octobre 2001* (pp. 181-188). Paris : Canopé éditions – CRDP de Créteil.
- Weiss, F. (2002). *Jouer communiquer apprendre*. Paris : Hachette FLE.
- Winnicott, D. (2002). *Jeu et réalité, l'espace potentiel*. Coll. Folio essais. Paris : Gallimard.
- Yaiche, F. (1996). *Les simulations globales, mode d'emploi*. Paris : Hachette.
- Zucchet, F. (1995). *Oser le théâtre*. Paris : Canopé éditions – CRDP de Grenoble.