



Pratiquer les textes dramatiques contemporains avec des étudiants de français langue étrangère : une clé pour s'ouvrir aux particularités de la syntaxe de l'oral ?

Daniil Moskovchenko

Doctorant, Université de Mons, Belgique /
Université Polytechnique Hauts-de-France, France
daniil.moskovchenko@umons.ac.be
<https://orcid.org/0009-0001-5495-6927>

Reçu le 20-10-2025 / Évalué le 15-11-2025 / Accepté le 01-12-2025

Résumé

Cet article vise à aborder la question du potentiel éducatif des œuvres théâtrales contemporaines ainsi que la méthodologie possible de leur exploitation dans l'enseignement-apprentissage du Français langue étrangère (FLE). L'hypothèse avancée est que le théâtre, en tant que genre littéraire, constitue une source riche en dialogues, accoutumant les apprenants à l'usage actif de constructions typiques de la langue orale : les clivées (c'est Matt qui décide), les tournures présentatives (il y a ceux qui partent), la dislocation (la pizza, ils en mangent beaucoup), etc. Plus concrètement, l'analyse ci-dessous s'intéresse à l'aspect singulier de l'assimilation des structures du français oral que permettent les textes théâtraux contemporains. Comme le montrent les résultats d'une expérimentation menée auprès d'étudiants apprenant le FLE, l'approche théâtrale s'avère efficace. Elle constitue un moyen pertinent de se familiariser avec ces structures syntaxiques parlées de manière à la fois ludique et active.

Mots-clés : FLE, enseignement supérieur, théâtre, syntaxe de l'oral, œuvres littéraires francophones contemporaines

**Practicing contemporary dramatic texts with FLE students :
a key to opening up to the particularities of spoken syntax ?**

Abstract

This article aims to address the question of the educational potential of contemporary theatrical works, as well as the possible methodology for using them in the teaching and learning of French as a foreign language (FFL). The hypothesis put forward is that theatre, as a literary genre, provides a rich source of dialogue that familiarizes learners with the active use of structures typical of spoken language : cleft sentences (c'est Matt qui décide), presentative constructions (il y a ceux qui partent), dislocation (la pizza, ils en mangent beaucoup), etc. More concretely, the analysis below focuses on the distinctive aspect of how learners assimilate the structures of spoken French through contemporary theatrical texts. As shown by the results of an experiment conducted with students learning FFL, the theatrical approach proves to be effective. It offers a relevant way of

becoming familiar with these spoken syntactic structures in a manner that is both playful and participatory.

Keywords: French as a foreign language, higher education, theatre, spoken syntax, contemporary French-language literary works

Introduction

L'examen, c'est déjà cette semaine... mais ce qu'ils préfèrent, c'est faire la fête ! C'est seulement moi qui étudie, hein ? Voilà quelques tournures typiques de la syntaxe du français oral courant. Tous les francophones natifs y recourent constamment. Est-il possible d'amener des apprenants de français langue étrangère à employer, eux aussi, spontanément à l'oral des expressions de ce type ?

Nous pensons que l'une des pratiques particulièrement propices pour développer cette aptitude, dans l'acquisition d'une langue étrangère, est la préparation d'une représentation d'un texte dramatique contemporain. La manière singulière d'intégrer les structures du français oral qu'apportent les textes théâtraux contemporains constitue un moyen de familiariser les apprenants avec des modes d'expression actuels. Par ailleurs, la mise en scène d'œuvres dramatiques permet aux apprenants d'explorer la langue étrangère de manière efficace et moins traditionnelle grâce à ses nombreux avantages que nous abordons dans la première partie de cet article. Soulignons pour l'instant l'un des avantages didactiques majeurs du théâtre : sa capacité à placer les étudiants au cœur de situations de communication censées refléter des conversations « naturelles » sur le plan langagier. Il s'agit de situations, comme le relevait Guberina (cité dans Rivenc, 2005 : 44), intégrant l'ensemble des composantes psychologiques, sociales, institutionnelles et kinésiques qui conditionnent la production et la réception des échanges communicationnels.

Sans pour autant que cela ne constitue une approche révolutionnaire – le théâtre pour l'apprentissage des langues est une pratique ancienne, remontant à l'Antiquité (Rollinat-Levasseur, 2013 : 32). Au XX^e siècle, Guberina, qui comptait parmi les linguistes et enseignants les plus innovateurs, invitait à dépasser les principes traditionnels de l'enseignement des langues et à accorder une importance particulière à

l'intonation et à la gestualité — au corps — qui, selon lui, se trouve « à la base de toute la structuration de la parole » (Guberina, 1976, cité dans Billières, 2005 : 76). Cependant aujourd'hui les activités théâtrales sont pratiquées le plus souvent sans réel objectif d'apprentissage, étant dotée d'un rôle plutôt divertissant. De plus, quant à l'utilisation du théâtre en vue d'acquérir des compétences linguistiques particulières, les recherches existantes n'envisagent que très peu l'aspect syntaxique.

D'un point de vue plus global, au niveau des institutions mondiales, l'intégration des arts dans l'éducation est encouragée par l'UNESCO (2006 : 7) depuis presque 20 ans, dans sa *Feuille de route de l'éducation artistique* : « l'éducation artistique est un moyen de favoriser la sensibilisation à la culture », mais le fait est que « des aspects matériels et immatériels des cultures tombent dans l'oubli car ils ne sont pas valorisés dans le système éducatif » (*ibid.* : 6). Il semble cependant qu'il serait possible de remédier à cette situation en intégrant l'éducation artistique dans l'enseignement des langues, d'autant plus que cette intégration est pratiquée avec succès par certains chercheurs contemporains¹. Plus précisément, il faudrait percevoir les arts comme une approche reliant les dimensions artistiques et culturelles, avec le contenu du programme scolaire (*ibid.* : 8). Comme précisé dans cette *Feuille de route*, « l'approche dite des Arts dans l'éducation, utilise les arts comme support d'enseignement des matières générales du programme et comme moyen d'approfondir la compréhension de ces dernières ; par exemple, en introduisant le théâtre comme méthode d'enseignement des langues » (*ibid.* : 8).

Par rapport à ces objectifs et à cette situation, quelles questions et perspectives peuvent être interrogées ? Dans cet article, nous voudrions tout d'abord mettre en évidence des points forts de certaines activités théâtrales en contexte de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères et puis montrer que le travail avec des textes dramatiques

¹ Par exemple, voir à ce propos : Caron, E. 2022. « Interagir avec les arts de la scène contemporains : une école du spectateur en français langue étrangère ». *Synergies Europe*, n° 17, p. 155-166. https://gerflint.fr/images/revues/Europe/Europe_17/caron.pdf

Rodriguez, C. 2025. « Le Théâtre Pupitre : une approche artistique et innovante pour l'enseignement-apprentissage du français à l'université ». *Synergies Espagne*, n° 18, p. 361-376. https://gerflint.fr/images/revues/Espagne/Espagne18/quentin_rodriguez.pdf

authentiques est propice pour l'acquisition de la syntaxe orale contemporaine. Les pièces de théâtre modernes contiennent en effet un nombre impressionnant de structures syntaxiques qui sont propres au français parlé d'aujourd'hui. Selon nous, la dramatisation théâtrale constitue un moyen prometteur et efficace pour amener les apprenants à se familiariser avec ces constructions utiles pour l'interaction sociale réussie. Afin d'accompagner ces réflexions théoriques, nous présenterons les résultats d'un projet théâtral, mené à l'Université de Mons en mars 2024, pendant lequel nous avons pu mettre en œuvre un travail avec une pièce de théâtre, *Times square* (2021), de Clément Koch, proposée aux étudiants non-francophones (stagiaires et étudiants de programmes d'échanges « Erasmus », de niveaux B1-B2). Cette activité s'est déroulée en plusieurs étapes pendant quatre semaines, à partir de la phase préparatoire qui consistait à choisir l'œuvre dramatique jouée, jusqu'à une représentation finale devant des étudiants non-francophones qui n'avaient pas pris part au projet.

1. Les avantages du théâtre pour l'enseignement-apprentissage des langues

Actuellement l'apprentissage des langues étrangères par les pratiques théâtrales devient de plus en plus répandu. Ainsi, l'approche théâtrale est susceptible de favoriser l'acquisition de langues au travers de l'imitation quasi réaliste des situations de communications naturelles et spontanées. À notre sens, il s'agit là de la possibilité de « vivre » et de « ressentir » la langue, tout en jouant et, comme le note Atienza, en expérimentant un « réaménagement de la structure psychique » (Atienza, 2003 : 318), lors de l'immersion dans « le monde » d'un personnage. Par « vivre » et « ressentir », nous comprenons la participation proactive des apprenants dans l'enseignement, lorsqu'ils ont l'occasion de s'inclure dans la langue parlée de manière ludique, verbale ainsi que non verbale, et émotionnellement riche. Comme le notait Guberina (1960, cité dans Billières, 2005 : 76), la langue, en tant que moyen d'expression et de communication, mobilise toutes les ressources de l'être humain : attitudes, gestes, mimiques, intonations et rythmes du dialogue parlé. Guberina

voulait que l'élève oublie, pour un moment, « le rôle qu'il joue, depuis son enfance, avec des partenaires de sa propre nationalité et de sa propre langue », afin de découvrir « la manière d'être et de parler des français » (*ibid.*).

Cette idée n'a rien perdu de son actualité aujourd'hui et a été développée : selon Sofia (2017 : 2), spécialiste des liens entre théâtre et neurosciences, « le corps tout entier joue un rôle central dans les processus perceptifs ». Il remarque que lorsque « on se souvient d'un événement, on active les mêmes processus sensorimoteurs qu'on a utilisés lors de la perception de l'évènement », parce que la mémoire et la perception ont les mêmes réseaux neuronaux (*ibid.* : 3). Par exemple, la compréhension du verbe *attraper* nécessiterait l'activation des éléments cérébraux « responsable de l'action d'attraper » (*ibid.* : 6). En ce qui concerne le théâtre, Sofia fait référence à une expérimentation (sans précisions sur le public visé en particulier ni sur les circonstances spécifiques) réalisée en 2011 à l'université La Sapienza de Rome, qui a montré que « l'activation du mécanisme de langage incarné des acteurs était sensiblement plus rapide que celui des non-acteurs » (*ibid.* : 6). Il en résulte que les activités théâtrales, par rapport aux cours classiques, comprennent un travail du corps, qui accompagne la parole.

Pour ce qui concerne plus précisément le FLE, Godard (2015 : 82) suggère, en évoquant la formation littéraire, de réfléchir à des activités possibles pour enrichir la lecture – ce qui « peut se faire dans une perspective actionnelle sous la forme d'un projet coopératif » et artistique, y compris la représentation publique d'une pièce. Elle rappelle que le développement d'« une attitude interprétative », possible avec des textes littéraires, nous renvoie aux objectifs communicatifs, qui prescrivent de « mettre la maîtrise linguistique au service de la capacité à communiquer avec autrui dans un cadre pluriculturel » (*ibid.* : 89).

Par ailleurs, selon E.-M. Rollinat-Levasseur, les jeux de rôles proposés dans les méthodes de FLE visent « le réemploi de tournures nouvellement enseignées » qui se réduisent « à la production de situations stéréotypées avec des échanges dialogiques fonctionnels », au travers d'une simple mémorisation de phrases (Rollinat-Levasseur, 2013 : 37). En revanche, les ateliers de théâtre non-formels invitent les participants à vivre « des

situations de communication authentiques » ce qui les conduit à réagir, à improviser et ainsi à apprendre à parler spontanément (*ibid.* : 38).

En outre, le théâtre qui prévoit des dialogues de fiction « reproduit et représente la parole », donne la possibilité, dans le cadre d'un échange verbal, d'engager les participants dans une action car « ce qui se joue au théâtre, c'est donc l'image que nous avons de la parole et de son fonctionnement » (Godard, Rollinat-Levasseur, 2005). Enfin, le théâtre stylise la parole authentique pour faire découvrir aux apprenants les traits les plus pertinents, qui peuvent servir de modèles pour la communication (*ibid.*).

Des conclusions semblables ont été proposées par des chercheurs en dehors de la francophonie. Par exemple, le théâtre est aussi un outil pédagogique très motivant et favorisant la compréhension et l'expression orales d'apprenants car il « contribue au développement des compétences langagières, culturelles et artistiques » (De Asís Palomo Ruano, 2017 : 115). En outre, Giebert (2014 : 141) note que les activités théâtrales donnent du sens aux structures langagières en permettant aux étudiants de découvrir la langue dans des situations concrètes. Les apprenants ne sont pas confrontés à une liste de phrases typiques pour une situation ou une autre, qu'ils doivent mémoriser pour un test, mais jouent, par exemple, une situation de rencontre.

À l'étape suivante, deux autres questions importantes se posent : quelle pièce jouer ? comment intéresser les apprenants à ce matériau ? Nous avons indiqué que les œuvres contemporaines nous semblent attractives et prometteuses tant en termes d'intrigues proches de la vie d'aujourd'hui et des intérêts des jeunes, qu'à l'égard du langage employé. C'est pourquoi nous partageons, quant au répertoire à privilégier, les réflexions du spécialiste des écritures théâtrales J.-P. Ryngaert. Selon lui, le théâtre français et européen contemporain possède d'un trait particulier important : ces œuvres font partie du registre d'un théâtre de la parole (Ryngaert, 2013 : 235). Par cette locution spécialisée, il entend le théâtre qui « propose un usage de la langue dans différents états, par exemple des formes conversationnelles » (*ibid.*). Il s'agit en pratique d'une évolution du dialogue dramatique traditionnel, qui prévoit une mise en cause de « l'usage académique de la langue » et invite « à réfléchir sur les contextes

d'énonciation et sur la fonction capitale de l'implicite » (*ibid.* : 236). Ces formes fictionnelles présentent un intérêt pour l'apprentissage du français, car elles s'accompagnent de contextes qui vont au-delà des usages habituels d'une langue (*ibid.* : 244). Ainsi, en admettant que les dramaturgies et les langues changent, Ryngaert se demande pourquoi le matériau utilisé pour des ateliers de théâtre se fonde toujours sur les œuvres d'Eugène Ionesco et de Jean Tardieu (*ibid.* : 235). Le répertoire théâtral contemporain offre un éventail riche de situations de paroles qui relèvent du français « tel qu'on le parle » [...] et, selon le spécialiste des dramaturgies contemporaines, cela pourrait devenir une bonne façon d'améliorer la production orale des non-francophones (*ibid.* : 236). Il note que « si la conversation est un art, elle est aussi une formidable école de mise en situation de parole » (*ibid.* : 238). Toutefois, les textes théâtraux que l'on retrouve souvent dans des méthodes de FLE se réduisent à un très petit nombre de productions d'auteurs, « voire à un seul comme s'il s'agissait d'exemplifier l'expression de « langue de Molière » (Woerly, 2015 : 141).

Bien que la perspective de travailler sur l'expression orale à l'aide d'un texte écrit « sans que l'apprenant produise lui-même des phrases » puisse sembler paradoxale, en réalité elle permet de réunir différentes compétences, via l'interaction de l'apprentissage de la langue avec « l'implication sensorielle de l'apprenant » (Rollinat-Levasseur, 2015 : 233). Ainsi les apprenants enrichissent leurs connaissances linguistiques et culturelles, car ils s'inspirent du texte interprété, « en mémorisant des tournures lexicales et syntaxiques en contexte, associées à une représentation sémantique, à une idée, à du sens » (*ibid.*).

Parmi tous les aspects des pratiques théâtrales en classe de FLE, nous nous intéressons à l'influence des activités théâtrales sur l'aptitude des apprenants à mieux assimiler la syntaxe de l'oral du français contemporain. Il s'agit tout particulièrement du potentiel didactique des pièces de théâtre pour l'apprentissage de tournures syntaxiques très activement utilisées à l'oral par les locuteurs natifs. Pour cette raison, la pièce qu'il fallait choisir, pour une expérimentation pratique, devait relever du français parlé de nos jours de manière générale et, plus concrètement, contenir les constructions syntaxiques nécessaires. En suivant les recommandations de J.-P. Ryngaert, et en tenant compte de nos objectifs et de l'intérêt des apprenants, nous

avons sélectionné le texte *Times Square* (2021) de Cl. Koch. La pièce correspondait aux principes de choix établis et présentait en outre une variété de registres de langue grâce à des personnages de générations différentes.

2. La langue parlée contemporaine comme objet d'étude

Que comprend-on par la « langue parlée » ou orale ? Le statut de la langue orale en tant qu'objet d'étude a été longtemps défavorisé, pour deux raisons principales : la faible disponibilité des outils technologiques et les préjugés des chercheurs (Blanche-Benveniste, 2023 : 14). Bien que le premier problème se soit résolu avec l'invention des magnétophones, l'autre défi, le facteur humain, a continué à exister. Il s'agissait en particulier du préjugé courant selon lequel les méthodes existantes de l'exploration du langage ne convenaient pas à la langue orale à cause de ses irrégularités (*ibid.* : 14). Pourtant, Charles Bally (1913) a été l'un des premiers à considérer la langue orale comme une partie non négligeable de la langue. Le langage, écrivait-il, « traverse le social, revalorisant l'oral comme vecteur de l'affectivité et de la subjectivité » (cité par C. Weber, 2020 : 4). Bally « étudie la langue sans jugement et considère qu'il faut plutôt établir un lien entre écrit et oral plutôt qu'une rupture » (*ibid.*). Detey, également, ne considère pas l'oral comme « une manifestation imparfaite de l'écrit » (Detey, 2017 : 6). Au contraire, avance-t-il, « l'oral est ontogénétiquement et phylogénétiquement premier, naturel [...] » (*ibid.*).

Néanmoins, la question de ce qu'on comprend exactement par la *langue orale* est toujours d'une grande actualité et on constate que « l'absence ou l'insuffisance de repères normatifs pose problème dès qu'il s'agit de l'enseignement de l'oral » (Weber, 2013 : 23). En parlant plus concrètement, on admet l'incapacité de l'approche communicative de faire face à tous les problèmes qui concernent les interactions orales (*ibid.* : 47).

En outre, même si nous nous concentrons sur l'aspect syntaxique du français parlé, il faut tenir compte de l'existence, si on parle de la langue orale en général, de différents axes de variation évoqués par Gadet (2007) et Laks (2016) : diatopique (géographique), diachronique (temporelle), diaphasique (stylistique), diastratique (sociale) (cité par Detey, 2017 : 6).

Selon Detey, « on ne peut traiter de « la variation » en général : il faut spécifier le type de variation et le niveau auquel on l'examine si l'on souhaite pouvoir en évaluer l'impact potentiel en didactique » (*ibid.*). Dans notre cas nous pensons nécessaire et possible de délimiter nettement l'aspect diachronique en nous limitant aux œuvres dramatiques écrites entre 1990 et 2024 avec une préférence donnée aux plus récentes. Pour ce qui concerne les dimensions diatopiques et diastratiques ? Eh bien les régionalismes, ainsi que les styles langagiers et les statuts sociaux des personnages rendent, selon nous, le texte dramatique d'autant plus pertinent pour l'apprentissage qu'ils sont plus variés.

Dans cette perspective, les textes de théâtre contemporains qui seraient riches en constructions relevant de la syntaxe de l'oral du français moderne stimuleraient l'acquisition de l'aisance lors de la communication orale spontanée. Deux questions se posent encore, à présent, pour avancer dans l'exploration de cette piste : que comprend-on exactement par « syntaxe de l'oral contemporain » ? de quels critères devons-nous tenir compte, lors de la sélection des œuvres théâtrales pertinentes, à l'égard de l'apprentissage de cette syntaxe en classe de FLE ?

3. Structures syntaxiques types du français oral

Pour cette partie, nous nous appuyons largement sur deux ouvrages majeurs dans le domaine de la linguistique du français. À partir de *Approches de la langue parlée en français* de Cl. Blanche- Benveniste (2023) et de *La grande grammaire du français* (sous la direction d'A. Abeillé et de D. Godard, avec un chapitre de F. Gadet et P. Cappeau consacré à la langue orale) (2021), nous avons dégagé quelques catégories de structures syntaxiques propres à la langue orale d'aujourd'hui.

3.1. La dislocation

Elle sert à introduire un objet dont on va parler et permet de contraster l'élément initial avec d'autres (Gadet, Cappeau, 2021 : 118). Les éléments disloqués sont repris à l'aide d'un pronom : *Mon frère, je ne le vois jamais*. D'habitude, le syntagme souligné (disloqué à gauche ou à droite) est un sujet nominal défini (pronominal ou non) qui peut avoir plusieurs rôles dans

l'énoncé : le sujet, l'objet direct ou indirect, ou le complément circonstanciel (Tellier et Valois, 2006). En outre, assez souvent les dislocations s'emploient conjointement avec les pronoms démonstratifs *cela* ou *ça* (*ibid.*).

3.2. Les constructions présentatives (*il y a + sujet + qui + verbe*)

Ces tournures introduisent une personne dans le discours, et puis décrivent son contexte (Gadet et Cappeau, 2021 : 118). En outre, on peut noter qu'elles servent à attirer l'attention de l'interlocuteur au sujet de la phrase, introduite par *il y a* et lié à la suite de l'énoncé par *qui* : *Il y a des étudiants qui travaillent tout le temps ; y en a des qui bavardent sans arrêt.*

3.3. Les constructions clivées (*c'est + nom + que + sujet et prédicat*)

Elles se caractérisent par « un élément de la construction verbale, qui est séparé et distingué du reste de sa construction » (Blanche-Benveniste, 2023 : 190) et servent à mettre en relief une partie de la phrase qui est introduite par *c'est* : *C'est le directeur qui prend les décisions.* Parmi les éléments clivés, on observe le sujet (comme dans l'exemple précédent), le complément direct ou indirect (*C'est à mon frère qu'il faut la demander*), des compléments ajouts (*C'est depuis hier, que je veux te parler*).

4. Expérimentation²

En tenant compte des particularités de ces structures de la syntaxe de l'oral du français, il est clair que leur enseignement requiert des démarches spécifiques. C'est pourquoi nous mettons en place, dans notre pratique et pour nos recherches, des ateliers qui amènent les étudiants à travailler des textes théâtraux dont l'écriture témoigne en particulier de ces aspects du français oral. Afin de mieux comprendre les démarches menées au cours de l'expérimentation, nous allons décrire ce qui a été réalisé, étape par étape.

Premièrement, nous avons sélectionné deux pièces de théâtre parues entre 1990 et 2024, écrites par des auteurs francophones, et qui pourraient intéresser le public « jeunes adultes/adolescents ». Les pièces devaient aussi être particulièrement pertinentes au regard des traits particuliers de la syntaxe de l'oral. Nous avons choisi la pièce *La chanson de septembre*, du

² Nous remercions tous les participants à notre recherche.

dramaturge belge Serge Kribus, et la pièce *Times Square*, du dramaturge français Clément Koch. Après discussion et lecture d'extraits des œuvres avec les participants, c'est la deuxième pièce qui a été retenue. Cette œuvre contient un grand nombre de bons exemples de différentes catégories de constructions syntaxiques. En outre, le choix de ce matériau s'explique par l'intrigue qui a immédiatement intéressé les participants : le personnage principal est une jeune fille ordinaire de banlieue, à New York, qui rêve de devenir comédienne. Pour ce faire, elle souhaite prendre des cours auprès d'un vieil acteur au caractère dur, et qui n'a pas envie de travailler avec elle. L'ironie, la satire, le drame – tout est mélangé dans les dialogues de ce duo (sans parler de l'usage virtuose de la langue française contemporaine).

Étant donné qu'il y avait six participants, alors que les dialogues des séquences sélectionnées mettaient en scène les deux des personnages principaux, nous avons composé trois paires d'apprenants. Dans chaque paire, un participant interprétait le rôle de Sarah (la jeune fille), et l'autre celui de Matt (un acteur expérimenté). En raison du fait que la plupart des participants étaient des étudiantes, nous avons (dans deux groupes sur trois) remplacé le nom « Matt » par « Ann ».

Ensuite, nous avons dégagé trois séquences relativement courtes (deux à trois pages), mais qui témoignent bien de la présence des tournures syntaxiques particulières évoquées ci-avant. Nous avons également accompagné la distribution des rôles, dans chacun des duos. Enfin, nous avons organisé quatre ateliers d'une heure, où les étudiantes et étudiants avaient la possibilité de présenter les résultats de leur travail les uns aux autres, ainsi qu'à moi-même. Finalement, les participants ont présenté leurs séquences théâtrales à un public (restreint aux étudiants de français langue étrangère qui n'avaient pas participé au projet) et ont répondu à un questionnaire.

Avant de poursuivre la description des ateliers et de commenter les réponses et avis des participants par rapport à cette expérience, nous voudrions souligner à quel point le texte interprété était riche en éléments syntaxiques parlés. Voici donc quelques répliques, tirées de la pièce *Times square* (Koch, 2021) :

La dislocation

« Le nom d'un comédien, c'est quand même vachement important ».

« Jennifer Lawrence, elle serait jamais devenue Jennifer Lawrence si elle s'était appelée Sarah Bump ».

« L'audition, c'est dans dix jours ».

Les clivées

« C'est un cours magistral que je viens de vous offrir ».

« C'est pas vous qui m'avez dit que ça faisait partie du boulot ? ».

« C'est de moi, que j'ai peur ».

Les constructions présentatives

« Y a des gens qui arrêtent de boire, vous savez ».

« Y en a qui se battraient pour être à votre place ».

Comment se sont déroulés, plus précisément, les quatre ateliers (répétitions) d'une durée d'une heure, qui ont eu lieu au cours du projet ? À la première « répétition », avant laquelle les participants avaient été amenés à choisir leur séquence et à se familiariser avec leurs répliques, ils ont lu les dialogues en binôme, plusieurs fois. Je leur ai alors donné quelques recommandations d'ordre phonétique et prosodique. Bien que ces aspects de langue n'aient pas été prioritaires au vu des visées de l'expérimentation, ils étaient importants pour une représentation réussie.

Aux deuxième et troisième répétitions, la majorité des participants connaissaient déjà leurs répliques par cœur, et ils ont eu la possibilité de se concentrer sur le jeu et la « mise en scène ». Le texte faisait alors partie du « vocabulaire » des étudiants, imprégnés de l'atmosphère et de l'intrigue de la pièce. Nous avons constaté ainsi que la bonne maîtrise du texte a permis aux apprenants de ne plus éprouver autant de gêne que lors de la première rencontre, et de se sentir plus à l'aise avec leur rôle. Au cours de ces deux répétitions, les participants se sont rapprochés, réunis par un but commun, et ont commencé à s'investir dans la réussite du projet : ils travaillaient leurs personnages, en essayant de les « comprendre » et de trouver les intonations les plus adéquates. Nous avons observé également

l'augmentation de la vitesse de parole, lors de l'usage des tournures syntaxiques en question, au fur et à mesure de la familiarisation avec les répliques. Cette expérience artistique a, à notre avis, favorisé une assimilation plus avancée des structures syntaxiques utilisées dans les répliques.

La quatrième séance se composait d'une répétition générale, utile pour parfaire des points liés aux dimensions pratiques – par rapport aux actions, aux déplacements et au rythme de parole et de mouvement. Elle a été immédiatement suivie de la présentation des séquences au public.

Pour résumer, nous remarquons que grâce à la théâtralisation, les expressions syntaxiques évoquées, apprises par les participants, ont été ensuite restituées dans le contexte concret de leur usage par des locuteurs natifs, bien que ceux-ci soient bien sûr fictionnels. Cependant, il ne s'agissait pas de lecture de dialogues ou d'un apprentissage « machinal » (comme c'est parfois le cas lors du travail avec des dialogues, dans des méthodes de FLE) ; les répliques ont été interprétées et vécues « dans la peau » des personnages de l'intrigue, par des apprenants qui se sont rapprochés de ces « personnes », de leurs manières de penser et de parler. L'immersion proactive dans les situations de communication propres aux locuteurs natifs, a instillé, nous espérons, une voie pour l'émergence de l'inconscient qui, comme le mentionne Atienza Merino, est inséparable de la connaissance (Atienza Merino, 2003 : 1).

Quant à l'évaluation des résultats de cette expérience, nous avons soumis aux participants un questionnaire portant sur leur ressenti et sur l'auto-évaluation. Comme c'était la toute première expérimentation de ce type que nous avons réalisée, nous n'avons pas appliqué de dispositif d'évaluation au format « test avec des notes, points, etc. ». Notre objectif était plutôt d'examiner la manière dont cette expérience influencerait les avis des participants vis-à-vis du théâtre en classe de FLE, et par rapport à son utilité pour l'apprentissage d'une langue en général. C'est-à-dire que nous voulions observer si le travail avec un matériau littéraire authentique en vue d'une représentation suscite des sentiments positifs chez les étudiants.

Comme le montrent les réponses à la première question, le projet s'est révélé pertinent pour les participants tant du point de vue de

l'apprentissage du français de manière générale, que de l'exploration de la langue orale :

Question 1

Vous avez trouvé la participation au projet théâtral :

- *Pertinente et justifiée pour l'apprentissage du français (40 %)*
- *Utile à l'égard de la découverte du discours oral contemporain (40 %)*
- *Intéressante du point de vue de l'expérience théâtrale (20 %)*

Ensuite, nous avons demandé aux étudiants si le projet leur avait permis d'apprendre de nouvelles structures syntaxiques ou plutôt d'observer les tournures qu'ils connaissaient déjà. Selon les réponses, les deux options ont été mentionnées : certains participants ont profité du travail avec la pièce pour apprendre de nouvelles constructions ; d'autres pour en apprendre et en observer. Il n'est pas exclu que deux participants aient choisi les deux variantes, étant donné que la proportion obtenue est de 50/50 % :

Question 2

La participation à ce projet vous a permis (les deux variantes sont possibles) :

- *D'observer l'usage des structures syntaxiques que vous connaissiez déjà (50 %)*
- *D'apprendre des structures syntaxiques que vous ne connaissiez pas avant (50 %)*

Il est également important de souligner que l'ensemble des participants se sentent en mesure de réemployer certaines des structures étudiées à l'oral :

Question 3

Vous sentez-vous capable de pouvoir réemployer à l'oral certaines de ces structures apprises, au cours d'une situation de communication ?

- *plutôt oui (100 %)*
- *plutôt non (0 %)*

Outre les questions présentées ci-dessus, nous souhaitons laisser les étudiants s'exprimer de façon libre, pour en apprendre davantage sur leur attitude par rapport à la pertinence de ce mode de travail.

Les commentaires les plus éclairants montrent par ailleurs que l'expérience a été perçue comme bénéfique pour leur apprentissage.

Question 4

Est-ce que vous conseilleriez à un étudiant qui viendrait l'année prochaine à Mons pour perfectionner son français de participer à un projet de jeu théâtral, comme celui auquel vous avez participé ? Indiquez « oui » ou « non », et expliquez la raison principale.

- oui (100 %)
- non (0 %)

Réponses

- « oui, j'ai retenu certains mots et phrases que je n'utilisais pas du tout avant et que j'en utilise tous les jours maintenant » ;
- « oui, c'était trop intéressant de "être" francophone en plus de un manière. Ne seulement comme parlante mais aussi dans le champ qu'on désire, comme le théâtre, ce que je faisais en Espagne ».
- « oui, ça ne peut faire de tort ».
- « oui, à mon avis c'est une manière intéressante et amusante d'améliorer ton niveau oral du français ».

Nous trouvons, par exemple, très marquant le commentaire suivant : « J'ai retenu certains mots et phrases que je n'utilisais pas du tout avant et que j'utilise tous les jours maintenant ». Ce témoignage montre que le fait de se plonger dans la création théâtrale à partir d'une œuvre dramatique a permis à cet apprenant d'enrichir sa « boîte à outils » orale si efficacement qu'il fait déjà l'usage des expressions travaillées. Le commentaire suivant nous enthousiasme également, parce que le participant qui l'a laissé a apprécié « être francophone », c'est-à-dire d'expérimenter le théâtre en tant que moyen permettant de se rapprocher de la langue des « vrais » francophones en confirmant ainsi notre choix de la manière d'aborder le langage familier contemporain.

Conclusion

Nous pouvons conclure, en dialogue avec les autres publications concernant l'enseignement du FLE par les pratiques théâtrales, que les

pièces de théâtre contemporaines semblent, du point de vue didactique, être plus adaptées que des dialogues créés spécifiquement à des fins d'apprentissage, du point de vue du franchissement de la barrière entre contact avec l'écrit et développement de la production orale spontanée des apprenants. Les œuvres théâtrales contemporaines constituent un support particulièrement pertinent pour offrir aux apprenants l'occasion de s'immerger dans la langue orale spontanée, grâce à leurs intrigues vivifiantes, qui donnent l'opportunité d'interpréter des dialogues en y investissant sa compréhension, ses affects et son vécu personnels.

Pour finir, pourquoi recourir aux pratiques théâtrales lors de l'enseignement-apprentissage du FLE ? Il s'agit d'accroître l'intérêt des apprenants vis-à-vis des variations syntaxiques du français, et de leur permettre de s'engager davantage dans le cours, par l'acquisition de ces tournures typiques de l'oral. Cela devient possible grâce au *ressenti* de cette syntaxe particulière, dans le contexte de son emploi au travers du jeu théâtral. Par le terme abstrait de « ressenti », nous entendons l'implication émotionnelle volontaire d'apprenants dans la création, dans le désir d'interpréter le plus vraisemblablement possible leurs personnages, pour ainsi acquérir les modes d'expression répandus parmi les « locuteurs natifs » qui se trouvent à la source des personnages.

Bibliographie

- Cappeau, P., Gadet, F. 2021. Quelques constructions fréquentes à l'oral. In : *La Grande Grammaire du français. Première édition*. Arles : Actes Sud, p. 117-119.
- Aden, J. 2015. Théâtre et didactique des langues. In : *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. Montréal : Éditions des archives contemporaines, p. 422-437.
- Atienza, J.-L. 2003. « L'émergence de l'inconscient dans l'appropriation des langues étrangères ». *Études de linguistique appliquée*, n° 131, p. 305-328.
- Billières, M. 2005. Les pratiques du verbo-tonal – Retour aux sources. In : *Linguistique de la parole et apprentissage des langues : questions autour de la méthode verbo-tonale de P. Guberina*. Mons : Éditions du CIPA, p. 67-88.
- Blanche-Benveniste, C. 2023. *Approches de la langue parlée en français*. Paris : Ophrys.
- De Asís Palomo Ruano, F. 2017. « Le théâtre francophone et la transmission de la composante culturelle en didactique des langues ». *Synergies Espagne*, n° 10, p. 105-117. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Espagne10/palomo.pdf> [consulté le 13 mai 2025].

- Detey, S. 2017. La variation dans l'enseignement du français parlé en FLE : des recherches linguistiques sur la francophonie aux questionnements didactiques sur l'authenticité. In : *Échanges culturels aujourd'hui : langue et littérature*. New Taipei City : Tamkang University Press, p. 93-114.
- UNESCO. 2006. *Feuille de route de l'éducation artistique*. [En ligne] : https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384200_fre/PDF/384200fre.pdf.multi [consulté le 13 mai 2025].
- Giebert, S. 2014. « Drama and theatre in teaching foreign languages for professional purposes ». *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliut*, n° 33 (1), p. 138-150.
- Godard, A. 2015. Enjeux de la formation littéraire aujourd'hui. In : *La littérature dans l'enseignement du FLE*. Paris : Didier, p. 13-90.
- Godard, A., Rollinat-Levasseur, E.-M. 2005. « Le dialogue théâtral, « miroir grossissant » des inter-actions verbales ». *Le Français dans le monde. Les Interactions en classe de langue*, numéro spécial, p. 122-132.
- Koch, C. 2021. *Times square*. Paris : Avant-scène théâtre.
- Rivenc, P. 2005. La méthode verbo-tonale et la problématique SGAV. In : *Linguistique de la parole et apprentissage des langues : questions autour de la méthode verbo-tonale de P. Guberina*. Mons : Éditions du CIPA, p. 43-54.
- Rollinat-Levasseur, E.-M. 2013. Pratiques théâtrales en FLE : du jeu de l'imitation et des représentations dans l'apprentissage. Dans : *Didactique du Français Langue étrangère par la pratique théâtrale*. Chambéry : Presses Universitaires de Savoie Mont-Blanc, Langages, p. 31-45.
- Rollinat-Levasseur, E.-M. 2015. La littérature en acte : voir, entendre, ressentir. In : *La littérature dans l'enseignement du FLE*. Paris : Didier. p. 220-264.
- Ryngaert, J.-P. 2013. Parler avec le répertoire dramatique contemporain ? ou Avoir un théâtre sur la langue. In : *Didactique du Français Langue étrangère par la pratique théâtrale*. Presses Universitaires de Savoie Mont-Blanc, Langages, p. 245-246.
- Sofia, G. 2017. « Mémoire phonique "incarnée" du théâtre. Prolégomènes d'une approche cognitive ». *Revue Sciences / Lettres*, n° 5. [En ligne] : <https://doi.org/10.4000/rs1.1052> [consulté le 11 avril 2025].
- Tellier, C., Valois, D. 2006. « Constructions méconnues du français ». Montréal : Presses de l'Université de Montréal. [En ligne] : <https://doi.org/10.4000/books.pum.10250> [consulté le 19 septembre 2025].
- Weber, C. 2020. « Oralité, littérature et didactique : quelles convergences disciplinaires ? ». *Corela*. [En ligne] : <https://doi.org/10.4000/corela.10207> [consulté le 29 janvier 2025].
- Weber, C. 2013. *Pour une didactique de l'oralité : enseigner le français tel qu'il est parlé*. Paris : Didier.
- Woerly, D. 2015. Discours et pratiques d'enseignement du FLE : état des lieux et perspectives. In : *La littérature dans l'enseignement du FLE*. Paris : Didier, p. 131-165.



© *Synergies Europe*, Revue du GERFLINT, n° 20, Année 2025.
ARK : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42696564q>
Bibliothèque nationale de France - Décembre 2025.

Éléments sous droits d'auteur.
www.gerflint.fr
<https://gerflint.fr/synergies-europe>

