

Prisca SCHMIDT

LE THEATRE COMME ART DANS L'APPRENTISSAGE DE LA LANGUE ETRANGERE

Résumé : La didactique de la langue étrangère à l'école range le théâtre dans la panoplie des outils pédagogiques et ce faisant l'instrumentalise à des fins linguistiques. Ce rôle secondaire est paradoxal, car au théâtre, « dire, c'est faire » (Austin) en situation de communication. Autre paradoxe : le théâtre en tant qu'illusion est suspect, alors que c'est la scène idéale pour le cours de langue qui ne peut être que fiction. Ainsi le défi éducatif est d'exploiter la fonction du théâtre qui est de faire émerger les potentialités artistiques de l'élève tout en lui faisant acquérir des compétences en langue et culture étrangère. Autrement dit, la finalité n'est pas linguistique, mais artistique. Cependant, le processus d'épanouissement artistique de l'élève doit débiter avec le *drama*, approche pédagogique britannique fondée sur l'expérience qui ouvre la voie à la joie de jouer sur scène en langue étrangère.

Mots clefs : compétences, culture, drama, expérience, illusion, instrumentaliser, linguistique, langue étrangère, potentialités artistiques, théâtre.

INTRODUCTION

Au cours de ma longue carrière de professeur d'anglais, je n'ai jamais cessé de m'interroger sur le terme de « langue vivante », nom que l'on donne à l'enseignement de la langue étrangère dans le cadre du cours standard, car il me semble qu'en dépit de l'évolution des méthodes, l'anglais, par exemple, demeure dans l'ensemble une langue étrangère à l'élève, non vécue, plutôt subie, comme en témoigne un certain nombre d'enquêtes menées dans des établissements secondaires de la région Nord Pas-de-Calais par des stagiaires PLC (Professeur Lycée Collège) que j'encadre. En fait, ces résultats font écho à mes propres enquêtes au lycée de Saint-Denis (93) remontant à une vingtaine d'années.

Mais à partir des années quatre-vingt, j'ai eu la chance de découvrir le *drama*, approche britannique de l'enseignement fondée sur le théâtre, et aussi le théâtre en anglais grâce à ma rencontre avec un metteur en scène britannique, Ruth Handlen, qui avait été une pionnière du *drama* dans son pays dans les années soixante. J'ai, donc, été formée au *drama* et au théâtre en anglais pendant de nombreuses années. En fait, j'ai surtout interprété des rôles en langue étrangère, ce qui a nourri ma réflexion sur le rapport entre le théâtre et la langue étrangère.

J'ai appliqué le *drama* dans mes cours d'anglais pour tenter de faire vivre la langue dans un contexte si peu propice à la vie et à l'authenticité. Mon travail a été

apprécié par Ruth Handlen, mes inspecteurs et un groupe d'enseignants britanniques en visite dans notre établissement en vue d'un échange théâtral européen. Il est certain que les élèves ressentaient la langue anglaise différemment. Ainsi, au bout de quelques mois un groupe d'élèves de seconde, ignorant le problème de la langue, a demandé au metteur en scène britannique de passage au lycée, de bien vouloir créer un atelier de théâtre en anglais, défi accepté par Ruth Handlen. De même chaque année, de nombreux élèves ayant pratiqué le *drama* au cours d'anglais s'inscrivaient à l'atelier de pratique artistique, théâtre en anglais qui devint une option facultative au baccalauréat dans le cadre des enseignements artistiques, unique en France.

Ce travail singulier, où le texte anglais était écrit à partir des préoccupations des élèves et d'improvisations sur des thèmes universels tels que l'amour contrarié, la haine, la trahison, l'ambition, etc., pour lesquels une pièce de Shakespeare ou de Shaw servait souvent de modèle, m'a conduit à réfléchir sur la langue étrangère comme médium artistique plutôt que sur la proposition inverse, à savoir le théâtre comme outil d'enseignement de la langue. C'est la thèse que j'ai soutenue à l'occasion de mon doctorat.

Actuellement, en tant que formateur IUFM auprès des PE (Professeur des Ecoles) et des PLC, ma recherche sur la relation entre l'enseignement, la langue étrangère et le théâtre est fortement influencée par ma réflexion sur l'expérience artistique théâtrale en anglais menée en milieu scolaire dans le cadre d'un partenariat avec un professionnel britannique et par ma propre expérience théâtrale avec des comédiens professionnels jouant en langue anglaise.

Je m'interroge, à la fois, sur la place secondaire du théâtre comme vecteur d'apprentissage de la langue étrangère et partant de là sur son instrumentalisation au service de l'enseignement de la langue. En effet, la question se pose de savoir si nous ne dénaturons pas cet art. Est-il possible d'établir des liens entre l'art théâtral et l'apprentissage de la langue étrangère qui permettraient de moins dénaturer le théâtre ? Dans ces conditions, il serait utile de se demander également dans quelle mesure nous initions, voire éduquons au théâtre par le biais de l'enseignement de la langue étrangère dramatisée.

La difficulté est accrue du fait qu'il n'y a pas vraiment de recherche mixte, chacun étant cloisonné dans son domaine : la didactique de la langue étrangère, la linguistique, le théâtre. En France, c'est seulement depuis les années quatre-vingt que l'éducation nationale s'intéresse sérieusement au théâtre, théâtre en langue française, langue nationale, avec la percée institutionnelle du théâtre comme discipline artistique au baccalauréat sous forme d'option de spécialité en 1989.

De même au Royaume-Uni, c'est dans la langue nationale que l'on donne droit de cité au théâtre dans l'enseignement, mais avec deux différences majeures. Le théâtre existe depuis les années soixante dans le curriculum et il est aussi transversal, en particulier, sous le nom de *drama*. Une stagiaire PE2 (deuxième année) Erasmus a fait, à ma demande, un rapport sur les expériences de *drama* dont elle a été témoin. Ainsi, elle a pu assister à un cours de mathématiques initié par le jeu dramatique. En fait, pendant les années soixante, il y a eu des débats passionnés opposant les partisans du *drama*, approche de l'enseignement et de l'éducation sur des

bases théâtrales, à ceux du *theatre*, discipline artistique, mais actuellement ces querelles de chapelles n'ont plus cours. D'ailleurs, on utilise les deux termes indifféremment, si ce n'est que l'élève se spécialise au niveau de la classe de première et se prépare au *A level en theatre studies* (baccalauréat, spécialité théâtre en deux ans). Enfin, en ce qui concerne l'enseignement de l'anglais en tant que langue étrangère par le *drama*, ce sont, avant tout, des manuels de pratique s'adressant aux adultes, comportant parfois une introduction à la méthode afin d'en justifier les avantages, mais point de réflexion théorique profonde.

Les ouvrages de référence en matière de théâtre dans l'enseignement au Royaume Uni sont ceux de Brian Way et de Dorothy Heathcote qui sont aussi des praticiens de longue date. Pour D. Heathcote, il n'est pas nécessaire de prendre un texte de théâtre, car tout peut être dramatisé. En fait, dans le théâtre contemporain la notion du texte de théâtre a beaucoup évolué. La devise d'Antoine Vitez était que l'on peut « faire théâtre de tout ». Le metteur en scène Peter Brook auquel je ferai souvent référence parce qu'il représente une grande figure du théâtre moderne et parce qu'il a été le mentor de Ruth Handlen, ma formatrice, a mis en scène les *Iks* d'après un ouvrage d'ethnologie en 1975, la *Conférence des Oiseaux* d'après un conte persan en 1979, le *Mahabharata*, d'après des textes essentiels de la cosmogonie indienne en 1985 et, plus récemment, en 1993, d'après le livre du neurologue Oliver Sacks *L'homme qui prenait sa femme pour un chapeau*, où le personnage du drame est le Cerveau ou l'espace des langues et gestes qu'il permet. Augusto Boal, metteur en scène brésilien, marque également notre époque grâce à une approche originale du théâtre. Il propose d'éveiller les consciences en faisant des spectateurs des protagonistes de l'action. Ses *Jeux pour acteurs et non acteurs, pratique du théâtre de l'opprimé* (1977) sont une source d'inspiration pour le jeu dramatique britannique.

Le théâtre est un art de l'action et de la parole, du faire et du dire dans une situation imaginaire. A priori on peut dire qu'il existe un lien de parenté fort entre le jeu théâtral et l'apprentissage d'une langue étrangère. Or il n'occupe qu'une place réduite dans la méthodologie active du « dire » et du « faire » à l'école élémentaire.

Au cours de ma recherche doctorale, j'ai découvert que le jeu dramatique en langue étrangère exige une image corporelle expressive et limpide pour être compris d'un Français ou d'un Britannique. Il fait prendre conscience de l'importance du corps, des signes métalinguistiques dans la communication, ce qui m'a amené à m'intéresser au théâtre des malentendants et aussi à l'ethnologie d'où mes références à E.T. Hall, car à Saint-Denis les élèves venaient non seulement du Magreb, mais aussi d'Amérique du Sud, des Antilles, de Chine, d'Afrique, d'Europe de l'Est, du quart monde où la langue anglaise était ressentie comme un luxe de riches. C'est pourquoi je pense que c'est un contresens d'éliminer pudiquement de l'enseignement de la langue étrangère le travail du corps, les exercices de relaxation, l'expérience des sens, l'exploration des émotions, la dynamique de groupe, autrement dit toute la préparation de l'acteur avant de prendre la parole sur scène. Comment s'étonner que la parole en langue étrangère soit rare dans le cours de langue ou qu'elle soit caractérisée par un certain psittacisme. Peter Brook (1991, 76) avertit

P. SCHMIDT

« Ce qui bloque le plus de monde aujourd'hui, c'est la parole. Il ne faut donc pas commencer avec la parole, avec les idées, mais avec le corps. Le corps libre est un premier pas. »

Je me suis aperçue, également, en menant mon étude sur l'atelier artistique théâtral en anglais de Saint-Denis, que jouer dans une langue étrangère fait prendre conscience de la matérialité de la langue, de la chair des mots et exige, de surcroît, un gros effort de diction si l'on veut être compris de son partenaire et du public.

A la lumière de cette recherche sur l'expression théâtrale en langue étrangère, je m'efforcerai de montrer, en premier lieu, pourquoi le théâtre devrait être au coeur de l'apprentissage de la langue étrangère, en dénonçant deux paradoxes, celui du sous-emploi de cet art de la parole en didactique et celui du simulacre du cours de langue étrangère.

Dans ma deuxième partie, j'aimerais apporter la démonstration, en m'appuyant sur la pratique de terrain que l'éducation artistique théâtrale grâce au médium de la langue étrangère conduit à l'appropriation de la langue seconde et la culture qu'elle véhicule.

Ma réflexion sera étayée par l'observation et l'analyse de séquences d'enseignement d'anglais lors de visites de stagiaires en situation d'exercice en premier et second degré. Elle sera aussi nourrie par les entretiens sur les expériences menées sur l'année par les stagiaires dans les deux degrés et les analyses de cette pratique consignées dans leurs mémoires professionnels. C'est ainsi qu'une ébauche de grille d'évaluation des compétences artistiques théâtrales a été mise au point. Elle demande à être affinée ultérieurement, mais c'est un début intéressant et pertinent. Nous avons recueilli d'autres données que nous n'avons pas encore analysées comme des séquences filmées. Lors de la journée d'étude sur « l'éducation artistique théâtrale en Europe » du 9 juin 2006 à Arras, mon équipe de stagiaires et moi-même débattions de la pratique théâtrale en langue étrangère au cours d'une table ronde dont les retours devraient faire avancer la réflexion. De surcroît, je dispose d'une classe d'appui où un professeur des écoles habilité a commencé à expérimenter en janvier 2006 l'approche dramatique selon le manuel *3, 2, 1... Action!* (Aden et Lovelace 2004), avec de bons résultats et l'étape suivante sera de filmer les séquences l'an prochain sur l'année afin d'évaluer, l'impact du théâtre sur l'appropriation de la langue étrangère. J'envisage, également, une classe témoin et des sondages auprès des élèves mais aussi auprès des parents.

I. THEATRE ET APPRENTISSAGE DE LA LANGUE ETRANGERE

A. Paradoxe du sous-emploi de l'art de la parole en classe

Les textes officiels soulignent que « la mission prioritaire de l'enseignement des langues vivantes est le développement de la compétence de communication. Les élèves apprennent une langue étrangère pour être capables de s'en servir. La communication en langue étrangère ne se réduit pas à l'échange de quelques formules

stéréotypées imposées par les usages sociaux. On communique parce qu'on a quelque chose à dire ou à entendre dans une situation donnée. »

Or le théâtre, art de la parole, qui se manifeste à travers le dialogue, est souvent absent dans la réalité de la classe. Anne Ubersfeld (1996, 27) en donne une définition qui intéresse au plus haut point la classe de langue : il consiste en « un échange de paroles reposant sur les mêmes lois que tout échange dans la vie ». Il y a une interlocution entre un locuteur qui adresse des mots à un ou plusieurs destinataires. Nous avons deux locuteurs au moins qui communiquent oralement face à face. C'est pourquoi il semble paradoxal que la situation théâtrale ne soit pas au coeur de l'apprentissage de la langue étrangère. Mais il ne peut en être autrement tant que l'échange langagier est proposé, plutôt imposé, de manière frontale pendant une grande partie du cours. De plus, l'analyse d'Anne Ubersfeld (1977), selon laquelle « le discours théâtral est par nature une interrogation sur le statut de la parole : Qui parle à qui ? et dans quelles conditions on peut parler ? » constitue un éclairage pertinent pour le professeur de langue lorsqu'il s'interroge sur le problème de rendre la langue étrangère vivante en classe. Y a-t-il interaction seulement au niveau de l'enseignant ? Est-ce une authentique interaction ? Il est, d'une part, essentiellement pragmatique et d'autre part il provoque une interaction sur les « interactants » (Kerbrat-Orecchioni 1996). En effet, « le discours théâtral se distingue du discours littéraire par sa force performative, son pouvoir d'accomplir symboliquement une action. Par convention implicite au théâtre, "dire, c'est faire" » (Pavis 1996, 97), ce qui nous renvoie à Austin, à Ducrot, à Searle : « Une théorie du langage fait partie d'une théorie de l'action, tout simplement parce que parler est une forme de comportement régi par des règles. Cela reviendrait à étudier le baseball comme système formel de règles et non pas en tant que jeu. » (1972). La comparaison peut s'appliquer, me semble-t-il, à l'enseignement de la langue étrangère en classe de langue, car il reste fondé en grande partie sur des principes, sur la théorie didactique plutôt que sur la vie de la langue, sur la dynamique des sons, des sensations, des sentiments et de la pensée même embryonnaire, et forcément embryonnaire au tout début ; bref il manque tous ces éléments qui nourrissent et animent l'expression en langue étrangère. « Ce n'est pas seulement le langage théâtral qui est parole-acte, c'est tout le langage qui est parole-acte » (Ubersfeld 1977). Cette déclaration d'un spécialiste de la réflexion sur la nature du langage théâtral nous incite à penser que le théâtre est un bon vecteur pour l'apprentissage de la langue étrangère d'autant que les textes officiels recommandent d'associer « le dire et le faire, le langage et l'action ». Or nous pourrions avancer que le cours de langue classique semble privilégier la didactique (le texte) au détriment de la vie de la langue (la représentation).

Par ailleurs, « le discours théâtral est le lieu d'une production signifiante au niveau de sa rhétorique, de ses présupposés et de son énonciation. » (Pavis 1996, 97) Il s'agit de développer des arguments, de convaincre, donc d'avoir prise sur autrui ; le dialogue est stratégie discursive. Cet art de la parole se travaille à partir d'exercices simples et progressifs, comme le bagou des marchands qui vantent des produits ordinaires avec peu de mots, mais rythmés et répétés sur des tons différents. Va-t-on se laisser convaincre ? Ou séduire parce que la mimique entre en jeu

également. Ensuite, au niveau de la 6e, ces objets peuvent devenir symboliques et sources de métaphores multiples grâce à l'imagination. Les enfants n'en manquent pas. Un stylo se transforme en avion qui permet d'aller au Royaume Uni, ou une fusée pour visiter la lune à partir d'un lexique et de structures simples, mais persuasives et imaginatives. Nous avons là un étayage et une construction du langage inspiré de la vie quotidienne et pourtant dramatisée et théâtralisée. S'il s'agit d'un texte pour la classe, on veillera à ce que les élèves ne récitent pas leurs répliques, par cœur comme une leçon, mais qu'ils apprennent à chercher l'intention dans le texte, comme l'acteur qui joue cette parole qu'il émet en la mettant en place dans l'échange avec ses partenaires.

De plus, le comédien doit faire entendre le ton juste de la partition, ce qui implique un travail exigeant sur l'expression orale, sur la matérialité de la langue (sons, intonation, expressivité). C'est pour toutes ces raisons que le langage dramatique et la technique de l'acteur intéressent l'apprentissage de la langue étrangère.

C. Kerbrat-Orecchioni (1996, 23) fait remarquer que « les conversations sont faites de mots, mais aussi de silences et d'intonations, de gestes, de mimiques et de postures » que l'acteur exploite pour interpréter son rôle. Tout le non-dit du discours, tout ce qui se situe en deçà de la langue, en particulier les émotions qui colorent la parole et peuvent aussi la bloquer font partie de sa formation. Cyrulnik (2000, 44) rappelle que « avant de parler, il faut aimer. Pour apprendre une langue, il ne faut pas seulement assimiler les sons, les mots, les règles, il faut acquérir la manière d'y traduire des sentiments. » Il existe un petit ouvrage qui tente, à travers un certain nombre d'exercices, de lier l'expression des sentiments et l'intonation (CRDP de Lyon, 1994), car apprendre une langue « sous vide », au delà de l'effet d'artificialité et d'ennui qu'elle risque d'engendrer chez l'interlocuteur, bloque la relation d'échange, faute de dimension humaine. Pire encore, un tel langage aseptisé peut mener à l'hostilité, à l'incompréhension. En effet, si « la parole est un des éléments de la communication sociale », « il existe un pré-discours comportemental qui inscrit les êtres dans la relation » (Cyrulnik 2000).

Le dialogue de théâtre est influencé par le contexte : le lieu, le milieu social, les registres de langue, sans oublier l'impact du temps, du moment, tout ce qui conditionne le langage dans sa dimension vivante. Les registres de langue ne sont pas la priorité de la didactique. C'est ainsi qu'on accepte qu'un enfant dise : « *I want my breakfast* », énoncé correct grammaticalement, mais incorrect à un autre niveau d'expertise qui peut provoquer l'hostilité de la maîtresse de maison et qui donne une réputation de gens mal élevés aux Français au Royaume Uni.

Ajoutons que la spécificité du langage dramatique qui est d'être « à mi-chemin entre l'écrit et le dit », c'est-à-dire de garder du « langage parlé la spontanéité » (Hubert 1988, 22) en éliminant « les incorrections et lourdeurs », représente un entraînement pertinent à l'expression orale si l'on souhaite utiliser un texte de théâtre. Au Royaume Uni, on peut utiliser, également, la langue quotidienne sur scène et au Canada il existe le *Joual*, langue ordinaire dramatisée.

Enfin, le langage dramatique use de toute la gamme des fonctions du langage : de la fonction de communication à la fonction esthétique (Jakobson 1963). Le

plaisir de dire les mots, d'entendre la mélodie de la langue étrangère, de ressentir les images et d'en créer n'est pas accessoire dans l'apprentissage de la langue étrangère. Par conséquent, on constate qu'un lien étroit et fécond existe entre la pratique théâtrale et l'apprentissage de la langue vivante.

Cependant, il est un autre langage sur lequel je ne peux pas faire l'impasse et qui est l'acte premier de l'art dramatique, à savoir le mime. Mimer, c'est faire corps avec et donc comprendre mieux. C'est un acte de connaissance. L'enfant mime le monde pour le reconnaître et se préparer à le vivre. Le théâtre est un jeu qui continue cet événement. Et c'est aussi l'être poétique en chacun qui pointe dans le mime. C'est pourquoi il faudrait lui laisser une plus grande place à l'école. La langue étrangère incite à mimer et à chercher l'image en soi la plus expressive.

B. Paradoxe du « jouer vrai » plus authentique que le cours de langue étrangère :

En fait, parce que le théâtre est un « simulacre » (Corvin 1995, 885), il est mis à la marge de l'enseignement de la langue étrangère. Or c'est un deuxième paradoxe. « Au sein de la salle de classe, s'il n'y a pas d'authenticité on va chercher à dynamiser le groupe, à créer un climat de confiance sur les bases d'un contrat explicite ; la communication dans la classe pourra être présentée et vécue comme un jeu, un entraînement à la confrontation avec la langue vraie du "dehors". A nous de nous en donner les moyens... » (Beeching-Feunten 1999, 32). Le jeu dramatique n'est-il pas un excellent moyen de répondre à ce problème d'authenticité dans l'imposture ? L'avantage du théâtre est qu'il se présente comme fiction et qu'il permet ce saut sur une scène imaginaire, dans une autre langue, un autre pays, une autre culture, le référent imaginaire. Il y a bien *mimésis* puisque l'élève imite des êtres et leurs actions grâce au masque de la langue étrangère et grâce au référent imaginaire : la contrée lointaine, irréaliste. La distance est double et le faire semblant est authentifié par l'art dramatique. Au delà du référent imaginaire et au delà du masque de la langue étrangère, la référence incontestable en matière de théâtre, Shakespeare affirme, dans *Comme il vous plaira* (1559, II, 7), « Le monde entier est un théâtre ». Le cours d'anglais repose sur l'équivoque dans la mesure où le professeur veut faire dire aux élèves certains énoncés, grâce à un questionnement téléguidé, en faisant croire qu'on est dans une situation de langue anglaise authentique. L'esprit de la leçon est, en vérité, fondé sur des ordres. « Qu'elles soient conventionnelles ou non les méthodes participent d'un même type d'enseignement fondamental dans la mesure où la langue dans ses aspects structurels, phonologique ou communicatif est posée comme objet » constate G. Pierra (1990, 245). En réalité, on est dans le virtuel, il est donc important d'ancrer la didactique dans une mise en jeu des voix et des corps grâce à un dialogue imitant la vie.

Le jeu installe « une connivence » propice à l'interaction entre les élèves en langue étrangère et facilite l'appropriation du lexique et des structures en situation avec un partenaire. De surcroît, la « double énonciation » (David 1995, 98) spécifique du langage théâtral aide l'élève-acteur à s'adresser à son partenaire dans la me-

sure où il a conscience qu'il s'adresse indirectement au public, en l'occurrence les autres enfants présents dans la pièce.

II. L'EDUCATION ARTISTIQUE THEATRALE EN LANGUE ETRANGERE

Ainsi, il est dommage que le théâtre lorsqu'il a droit de cité, soit appauvri en petits dialogues appris par coeur pour être récités devant la classe, d'un côté ou de l'autre, en jeux de rôles, interprétations de personnages sans épaisseur, pour les besoins langagiers d'une situation sans lendemain, « tâches à objectif instrumental » (Quivy et Tardieu 2002, 193). En vérité, à l'école, l'enjeu fondamental réside dans l'exploitation de la fonction du théâtre, à savoir de faire émerger les potentialités artistiques des élèves au cours du processus d'appropriation de la langue étrangère. Mon hypothèse est que la première étape de cette formation est le *drama*, parce qu'il permet de faire en raccourci, dans une certaine mesure, le chemin parcouru dans l'enfance au cours du processus d'acquisition de la langue maternelle grâce à la dynamique corporelle, à l'expérience multisensorielle et à la sollicitation de l'imagination. Il s'agit de resensibiliser les opérations d'acquisition infantiles, mais avec une différence majeure à savoir le caractère second et étranger de la nouvelle langue et la distance du jeu.

A. Qu'est-ce que le drama ?

Le *drama*, approche pédagogique britannique fondée sur l'expérience nourrie par les sens et la sensibilité de l'élève, est une approche multisensorielle, ludique, active et collective qui constitue une formation de base transversale dans les écoles primaires anglaises. Selon Brian Way (1983, 3), l'objectif premier du *drama* est l'expérience des participants et non la communication avec les spectateurs ; c'est l'épanouissement de la personne qui compte ; il s'agit d'une manière de vivre qui peut à ce titre, aider les autres matières ; le *drama* s'oppose à *theatre*, discipline artistique.

Pour D. Heathcote (1994), c'est l'expérience que vit le jeune qui est importante et non le résultat, « le spectacle ». Le travail doit se faire sans regard extérieur (le public), sans la pression de la représentation et sans objectif pédagogique de production théâtrale, car il y a toujours un public, la présence des autres enfants dans la classe. Pour illustrer cette approche particulière de l'enseignement, Brian Way prend comme exemple le concept de cécité et explique que l'on peut soit en donner une définition théorique, soit demander aux élèves de se bander les yeux et de chercher leur chemin hors de la salle de classe. Pour lui, c'est par le vécu que les enfants apprennent et comprennent. L'image de la boule de billard qui atteint son but par ricochet rend assez bien compte de la théorie de Dorothy Heathcote qu'elle développe dans *Drama for learning* (1994). C'est grâce à l'expression dramatique que l'enfant apprendra l'histoire, les mathématiques, etc. Elle a généralisé sa recherche sur la pédagogie par le théâtre aux différentes matières enseignées en primaire, en

plaçant le *drama* au centre des apprentissages. Mais rappelons que sa philosophie de l'éducation ne s'étend pas à la langue étrangère.

Or précisément l'enseignement de la langue étrangère à l'école primaire pose un défi, car c'est tout l'être du jeune que nous souhaitons ouvrir à la culture étrangère afin qu'il trouve sa place dans le monde plurilingue, qu'il le comprenne et qu'il s'y épanouisse. Cette ouverture ne passe pas que par l'intellect surtout à cet âge. Le *drama* apparaît comme une piste à explorer. En effet, « Nous parlons avec nos organes vocaux, mais c'est avec tout le corps que nous conversons » (D. Abercrombie cité par Kerbrat-Orecchioni (1996, 27)). D'ailleurs, les textes officiels préconisent l'approche multisensorielle (Kervran 1996) : « Aux perceptions visuelle et auditive s'ajoutent la sensation tactile, les réactions émotionnelles et la mémorisation kinesthésique. C'est en manipulant des objets ou des images, en joignant le geste à la parole, en s'attachant à la texture ou à l'odeur des objets, ou en s'imprégnant des sonorités que les enfants s'approprient les éléments linguistiques ». Colette Samson va dans ce sens (1995, 9).

Cependant, cette pratique n'est pas très répandue. Elle est appliquée rapidement en raison des impératifs de la structure de la leçon type si bien que l'approche multisensorielle n'imprègne pas l'élève comme il le faudrait avec une durée et un espace appropriés. Mais c'est grâce aux erreurs qu'on arrive à progresser dans un domaine encore en friche comme celui de la langue étrangère à l'école élémentaire. Ainsi, il est naturel, dans un premier temps, de songer à faire goûter aux enfants des aliments courants comme la banane ou l'orange afin qu'ils associent le goût et la chair de la banane au mot anglais *banana*. Cependant, on se rend compte à l'usage que ces mots transparents sont traîtres et qu'ils n'aident pas les enfants dans leur appropriation de l'anglais, dans la mesure où ils finissent par les dire avec un accent français, puisque les habitudes langagières l'emportent au fil de l'année.

Un second problème surgit dans la pratique, car après la banane, l'orange, on est tenté de faire goûter, pourquoi pas du fromage. Un stagiaire avait apporté un camembert et c'est là que nous nous apercevons que l'approche multisensorielle est plus complexe en langue étrangère. Associer l'odeur et le goût de l'orange à « *orange* » en anglais ne garantit pas de l'impact sur l'apprenant. En revanche, des aliments anglais comme la « *crisp* » au *bacon* ou la « *marmelade* » paraissent plus à même de donner de la saveur à la langue et à la culture anglaises. Par conséquent, il faudrait initier les enfants à la nourriture britannique : *bacon/onion crisps*, *cream crackers*, *chester/cheddar cheese* et autres, car l'Angleterre a aussi ses fromages, etc.

Autre cas répandu et indicatif de la difficulté qu'a l'enseignant à prendre une distance avec sa propre culture : lors d'un test sur les goûts, la stagiaire avait placé d'emblée la « *jelly* » dans les « *I don't like* ». En fait, les enfants l'ont classée à majorité dans les aliments qu'ils appréciaient.

De même qu'on ouvre l'oreille des enfants à d'autres sonorités que celles de sa propre langue, de même il est important d'élargir leur palette de parfums et de goûts tel que le gingembre des « *ginger biscuits* » et toutes les épices exotiques que

l'on retrouve dans le *Christmas pudding*. Les mots étrangers sont pétris de la culture qu'ils expriment et qu'ils évoquent comme la madeleine de Proust.

« La communication orale est multicanale et plurisémiotique » (Kerbrat-Orecchioni 1996, 27) Ainsi, elle est aussi tactile. Appréhender une langue nouvelle, se fait aussi par le toucher. Les objets ont une étendue dans l'espace qu'ils limitent. Ils font naître des sensations et les données des sens permettent d'ancrer les mots, de leur donner une forme. C'est pourquoi il faut éviter les *flashcards* que l'on accroche au tableau pour présenter le vocabulaire. Rien ne vaut l'objet concret que l'on nomme en touchant. Lors d'une leçon, une stagiaire avait apporté de nombreuses peluches pour introduire les noms des animaux. Les enfants fascinés, attendaient que leur tour vienne pour prendre, caresser et nommer l'animal. Les bras se tendaient porteurs de désir vers l'objet de la langue étrangère. Dans une autre leçon sur les instruments de musique, les stagiaires avaient apporté de vrais instruments. Les enfants étaient très concentrés, heureux de manipuler l'instrument et fiers d'en tirer des sons qui les rapprochaient de la compréhension de la musique de la langue étrangère.

Le jeu *What's missing ?* pratiqué au tableau est devenu à la longue, un exercice un peu répétitif : on enlève une des *flashcards* représentant un des objets pour faire retrouver le nom en anglais dans la liste du vocabulaire des objets qui ont été présentés. C'est là que le *drama* en faisant appel aux sensations vraies de l'enfant peut permettre à celui-ci de s'approprier le lexique. Pourquoi ne pas faire toucher les objets, en introduisant le vocabulaire, par exemple, des objets familiers, puis les yeux bandés les faire manipuler à nouveau par les élèves, puis identifier au second passage (taille : *small/big* ; matière : *metal, plastic*, sensation : *cold, soft...*) ; dans la séance suivante, les yeux bandés, les leur faire passer aux voisins (donner et recevoir ; sensibilité aux objets et aux voisins) et identifier. Enfin, on place tous les objets sur une table au milieu des élèves et on en subtilise un, voilà notre *What's missing ?* mais avec un vécu.

L'organisation de l'espace est importante. Il convient de libérer la salle de ses pupitres pour créer un espace vide de sorte que les enfants puissent se l'approprier pour vivre la langue avec leur corps. Après la leçon sur le lexique des sensations et des matières, viendra la découverte du nouvel espace par les enfants : *Touch something cold, soft, etc.* On y ajoutera les couleurs : *Touch something red, etc.*, la taille, les matières à différentes leçons. Alors les élèves investissent l'espace et ne restent pas assis comme on le voit la plupart du temps. « De la même manière qu'un acteur ne peut absolument pas étudier un rôle assis- la compréhension commence au moment où le corps entre en action -un élève ne peut apprendre tout ce qu'il reçoit sans que le corps soit engagé. » (Brook 1992, 18-19) Ce qui conduit le professeur à spatialiser son enseignement. Une de mes stagiaires avait imaginé de faire découvrir les pièces de la maison, en plaçant dans les quatre coins de la salle différentes maquettes : la cuisine, la salle de bain, la salle à manger, les chambres que les élèves devaient retrouver en se déplaçant dans l'espace.

Le travail de groupe est caractéristique du *drama*. Il permet à l'élève de trouver le soutien au sein d'une « famille » et la confiance en soi et aussi de créer une

bonne atmosphère (la « connivence ») On donne des images aux élèves qui peuvent représenter (la cuisine, dans les pièces de la maison/une rose, un poireau, si l'on veut faire découvrir les régions du Royaume Uni, etc.) et les enfants vont à la rencontre les uns des autres en se présentant : *I'm a rose. What are you ?* et forment une « famille ». Pour le Royaume Uni, il y aura quatre familles : correspondant aux quatre régions. A l'intérieur de ces familles, le nombre varie selon l'effectif de la classe et le nombre de groupes peut varier selon les besoins : animaux de la chanson *Old MacDonald* Il s'agit d'un tremplin pour d'autres activités sur la langue (la ferme de MacDonald, par exemple, l'achat d'un *pet*, animal de compagnie, etc.). Les enfants apprennent à se mouvoir dans l'espace, à s'adresser au partenaire, debout face à face en langue étrangère, ils apprennent aussi l'autonomie.

B. Du drama au théâtre :

Ils se reconnaissent grâce à la manière dont ils se meuvent ou par le cri, sachant que les cris diffèrent d'un pays à l'autre ; c'est un échange de sons introduisant à d'autres sonorités. L'imitation de la démarche des animaux développe la souplesse des corps. Mais la rencontre entre les animaux est déjà du théâtre. Chez J. Lecoq (1997, 98), qui est une école internationale du mouvement, mime et théâtre située à Paris et qui a acquis une réputation internationale, c'est un des exercices de base du comédien. On y travaille d'abord sur les dynamiques de la nature, la parole vient ensuite. On cherche la dynamique des couleurs, des matières, car les élèves parlent différentes langues. Les mots sont abordés par les verbes, porteurs de l'action et par les noms qui représentent les choses nommées. Cette démarche m'a beaucoup intéressée dans ma recherche sur le théâtre et la langue étrangère et je pense qu'elle a sa pertinence avec les enfants qui démarrent l'anglais.

On peut procéder de la même manière avec les chansons ou commencer par étapes en prenant appui sur le « langage silencieux » (Hall 1959) : mime des instruments de musique et constitution d'un orchestre silencieux : une communication s'installe déjà, car la synchronisation des corps est un langage. Ensuite, on ajoute les sons et c'est un langage sonore qui circule. On peut préférer commencer par les bruits des animaux en anglais ; les enfants se parlent à travers ces cris et c'est « l'homme sonore » (Hall), puis ils y associent le langage corporel.

On peut tout dramatiser selon Dorothy Heathcote, par exemple une chanson en la spatialisant en deux, trois ou quatre groupes qui se partagent un ou deux vers. Les groupes se répondent comme les parties d'un chœur ou comme des personnages à travers les paroles et le rythme corporel aux quatre coins de la salle. C'est ainsi que l'on apprivoise le corps et qu'on le délie. La pratique des solos avec un chef d'orchestre qui alterne, est nécessaire afin de s'assurer que les phonèmes sont justes. Une stagiaire doutait, en effet, de l'efficacité des *nursery rhymes*, n'ayant rien compris à la chanson que sa petite soeur avait apprise à l'école.

Tout ce travail prépare à la mise en jeu de la comptine, à la manière des exercices préparatoires du comédien. Dans la nuit des temps, les hommes étaient muets, mais communiquaient par l'intonation. Celle-ci donne la vie aux phrases et exprime des sentiments. Pour introduire les pronoms *we, you, they* un stagiaire dra-

matise les structures : *we are not well, we are so so, we are fine* en trois groupes, presque comme trois gangs qui désignent du doigt les *we, you, they*. Le jeu est rythmé et chanté à la *West Side Story*.

Les sonorités inconnues amusent les enfants, et les onomatopées traduisent l'émotion brute. Pour les enfants, nous sommes amenés à simplifier le langage, ce qui constitue un défi pour le professeur qui doit chercher une langue suggestive : *Shush, Yummy, Hallabaloo*, etc., et non affadie, comme l'artiste qui cherche à rendre la vie aux mots. Ce qui nous amène à la sensualité de la langue, au plaisir de dire, à la fonction esthétique de la langue. Ce goût pour l'anglais doit passer par les papilles, c'est pour cette raison que la leçon sur la nourriture doit permettre aux élèves « d'avoir le "texte" en bouche » grâce à des aliments anglais d'autant que « induire des émotions positives augmente le niveau de dopamine dans le cortex pré-frontal. » (Drake-Rochez 2003, 452).

L'enfant est capable d'utiliser ses connaissances ou ses émotions pour créer du langage alors que cet aspect est ignoré dans la leçon structurée. Un stagiaire ayant oublié de présenter le vocabulaire sur la musique en début de séance, produit le tambour qu'elle avait caché derrière une porte et demande « *What is it ?* » Un enfant répond spontanément en anglicisant le mot : « *a ta + M. + boueur* » Un autre enfant, parti à la recherche de son groupe : sur les pièces de la maison, rencontre un autre élève ayant la même image que lui (la cuisine) et s'exclame au milieu de l'espace en se retournant vers les autres : *He's my brother*. Winnicott, cité par François (1993, 70), a insisté sur le lien entre le jeu et la bonne santé, conçue comme capacité créatrice : « Dans le jeu même réduit à son aspect distraction apparaît la capacité de l'homme et plus précisément de l'enfant à ne pas être uniquement ce qu'il est et comme il est, à être entre le réel et l'irréel et non dans l'ennui et la répétition de la névrose ou de la vie normopathique trop bien adaptée. »

Un simple masque fait par les enfants eux-mêmes lors d'un travail sur les monstres est un moyen artistique pour libérer le corps. Un enfant A porte le masque, un autre B sculpte A en monstre. Ensuite, vient la marche du monstre dictée par sa déformation physique. Une phrase onomatopéique *Double, double toil and trouble : Fire, burn ; and, cauldron, bubble* (Shakespeare 1623, IV, 1, 20-21) soutient le rythme et le cercle devient la ronde des sorcières avec son rituel au centre duquel elles (les enfants) jettent des crapauds, etc. (le lexique des animaux) tandis que les autres enfants inventent une petite histoire.

Transformer l'espace en le théâtralisant est un excellent moyen de faire vivre la langue en situation. Au cours d'une leçon sur le sport, le stagiaire a placé sur le mur une vraie cible comme on en voit dans les pubs anglais et il a sorti un jeu de fléchettes Puis il en a lancé une dans la cible. L'objet introduit dans l'espace installe une situation, plante le décor, ces accessoires donnent une réalité aux mots et à la culture étrangère.

L'objet a aussi des pouvoirs magiques (Brook 1991, 53), « l'acteur crée un lien entre sa propre imagination et l'imagination virtuelle du spectateur en transformant l'objet banal en objet magique suggérant par un geste simple la présence d'un être. » Le professeur peut créer un monde à partir d'eux. dans un séance sur la mu-

sique, un stagiaire avait caché les instruments derrière une porte et les enfants attendaient de voir apparaître des « coulisses » le nouvel instrument. C'était comme des personnages surgissant sur scène.

Coleridge dans *Biographia Literaria* exhorte l'adulte à consentir « à suspendre le refus de croire » pour entrer dans l'imaginaire poétique. Mais les enfants ont cette aptitude naturelle à créer un monde à partir des objets. Je rappelle les métamorphoses de l'objet banal dans l'exercice du marchand. Brook (1991, 40) affirme « L'imagination est un muscle ». Le théâtre en langue étrangère peut la stimuler et la développer. Les enfants ont besoin de peu de choses pour nourrir leur créativité : une citrouille, un bonnet rouge, etc. Les contes représentent un patrimoine commun qui peut se dramatiser aisément. Non seulement les élèves en connaissent la trame, les rituels, les personnages qu'ils aiment interpréter, mais ils leur permettent de vivre des émotions justes, telle que la peur, etc. alors que la leçon sur les sentiments à l'aide de *flashcards* demeure plaquée en dépit des efforts louables des professeurs des écoles.

Il paraît souhaitable d'adopter le *drama* en vue d'une dramatisation des contes et d'en faire un projet étalé sur plusieurs séances. C'est la démarche adoptée pour *Rats* (Aden et Lovelace 2004, 59-88), pièce de théâtre pour le cycle 3 qu'un professeur des écoles près de Douai (Nord) vient d'expérimenter dans sa classe de CMI avec succès. Ce qui l'a frappée, c'est la bonne mémorisation des élèves grâce au jeu dramatique, seul deux élèves sur vingt avaient oublié le sens des phrases ou les confondaient alors que dans l'approche traditionnelle de nombreux enfants mélangeaient toujours les structures *How are you today ?*, *What's your name ?*. La réutilisation des structures dans un autre contexte semblait bien fonctionner également, puisqu'un élève de sa classe s'est adressé, spontanément, en anglais, à un élève d'une autre classe, qui portait un message de la part de son professeur et qui attendait l'autorisation d'entrer devant la porte entr'ouverte : *Open the door and come in*, phrases sorties contexte du *Petit Chaperon Rouge* dramatisé. Par ailleurs, elle a été surprise par la créativité dont a fait preuve chaque élève dans la représentation des animaux, personnages de la fable. Comme je l'ai dit dans mon introduction, ma recherche concernant l'impact du théâtre sur l'appropriation de la langue étrangère à l'école élémentaire, se met en place progressivement et je commence à recueillir des données concrètes.

Même si les enfants aiment jouer à être adultes comme la visite chez le docteur, les jeux de rôles ou saynètes ont l'inconvénient d'être ponctuels et éphémères, ce qui ne veut pas dire qu'il faille les proscrire, ce sont des exercices utiles préparant à des projets plus longs et nourris qui mènent à l'appropriation de la langue étrangère grâce à la construction progressive d'un vécu au fil des séances.

Le conte, la fable, la légende constituent des projets nourris par l'imaginaire collectif et bâtis sur les étapes du *drama* en transversalité avec les autres matières jusqu'à l'interprétation publique ou non. Il s'agit d'un voyage linguistique, culturel et sociocommunicatif qui s'appuie sur une langue qui n'est pas uniquement instrumentale, grâce à ses rituels : « *Grandmama, what great arms you have !* » *she cried with surprise*. « *All the better to hug you with, my dear !* ».

Dans *Boucles d'or*, le bol de chocolat devient du *porridge*, trait culturel britannique, mais plus pertinente est l'appropriation du *present perfect*, car les enfants comprennent la situation en la vivant : avant le départ, les bols étaient pleins ; au retour, ils sont vides ; plus de *porridge*, le *porridge* est mangé : par qui ? *Somebody has eaten my porridge*. L'ours voit le bol vide, quelqu'un l'a mangé à sa place. La conceptualisation du *present perfect* est une hantise pour les élèves du second degré, car il n'y a pas de référent dans notre conception du temps, aucune correspondance dans notre système, or grâce au théâtre l'enfant comprend cette notion par le vécu, il l'acquiert par l'expérience, ce qui nous renvoie à l'enseignement du concept de cécité selon Brian Way. Les enfants vont même décliner l'énoncé sur plusieurs tons, en le disant avec divers sentiments : colère, surprise, etc.

D'autres contes plus spécifiquement britanniques comme *Jack and the beanstalk* sont à faire découvrir aux enfants par le biais du théâtre. Les élèves eux-mêmes deviennent capables de créer des histoires lorsque l'on les a formés au *drama*. On a évoqué une petite initiation à partir des masques et des sorcières (Shakespeare 1623). Créer une histoire contemporaine à partir d'un thème qui intéresse les élèves : par exemple, la disparition des espèces végétales ou animales en relation avec les sciences, représente une expérience artistique théâtrale stimulante pour l'enseignant et les enfants.

CONCLUSION

Paradoxalement, c'est la démarche théâtrale dans sa totalité et non appauvrie en quelques techniques rapportées qui se révèle appropriée à la didactique en tant que renaissance dans une autre langue. En effet, grâce au *drama*, l'enfant est amené à refaire le parcours qu'il a fait dans sa propre langue, mais en raccourci afin de mieux s'approprier la langue seconde. D'une part, si l'on admet que « la culture est un comportement acquis et commun en relation étroite avec le fonctionnement de la langue. » (Hall 1959) et si l'on considère, d'autre part, que la culture est « comme une forme de jeu, le langage une des formes de la culture », le jeu dramatique en anglais semble fondé. Il m'a paru essentiel de développer les arguments en faveur de l'expression dramatique dans l'appropriation de la langue étrangère en classe de langue plutôt que d'en montrer les limites dans la mesure où le théâtre occupe une place trop réduite dans l'enseignement et dans la mesure où il est assimilé à une activité ludique, donc entaché des mêmes critiques que le jeu dans l'apprentissage. J'ai reçu les encouragements pour ma recherche sur le théâtre et la langue étrangère à l'école de Chris Cooper, directeur de la compagnie britannique Big Brum, qui incarne actuellement le mouvement « theatre in education » au Royaume Uni et dont j'ai pu observer le travail dans une école primaire à Nottingham. Il s'agit d'une démarche remarquable qui implique l'élève dans son apprentissage, mais va bien au delà, en l'amenant à se poser des questions essentielles sur les valeurs de notre société à partir des objets de notre culture pour se construire comme être humain.

Mon sentiment est que « les activités artistiques offrent une façon de penser qui n'existe pas dans les autres disciplines » (Drake-Rochez 2003, 454). C'est pour-

quoi il ne faut pas instrumentaliser le théâtre, mais utiliser à plein sa fonction qui est de faire émerger les potentialités artistiques de l'élève pour lui permettre une meilleure appropriation de la langue étrangère au cours du processus d'épanouissement artistique. En voyant sur le terrain deux expériences réussies de *drama*, l'une en CMI déjà citée et l'autre en collège, où le scénario de l'identification d'un « criminel » a été construit à partir d'objets, il me semble que l'approche dramatique offre une continuité enrichissante entre le primaire et le secondaire menant à la maîtrise de la langue étrangère, à l'appropriation de la culture étrangère et également à l'épanouissement artistique de l'élève et du futur citoyen. « En somme, l'éducation artistique pourrait être l'un des points de départ d'un renouvellement du concept d'apprentissage ; d'un nouveau rapport à l'école et à la culture » (Beaulieu 1993, 26).

Prisca SCHMIDT
IUFM Nord Pas-de-Calais
EA 170 CALIPSO

Abstract : Foreign language teaching methodology in French schools brackets drama together with pedagogical tools ; thus it uses it for linguistic ends only. This small role is paradoxical because drama is about « doing things with words » (Austin) in a communicative situation. Another paradox : drama as make-believe spells mistrust when it is the ideal stage for the foreign language lesson which can only be pretence. So the educational challenge lies in making use of the function of drama which is to bring out the pupil's artistic potentialities while empowering him with skills in the foreign language and culture. In other words, the primary aim is not linguistic but artistic. However, the process of the artistic development of the pupil should start with educational drama, a British approach founded on experience which will pave the way to the joy of acting on stage in the foreign language.

Key words : art form, artistic potentialities, culture, educational drama, experience, to exploit, foreign language, linguistics, make-believe, skills,

Bibliographie

- ADEN J. & LOVELACE K. (2004) 3, 2, 1...*Action ! Le drama pour apprendre l'anglais au cycle 3*. Créteil : CRDP.
- BEAULIEU D. (1993) *L'enfant vers l'art*. Paris : Autrement.
- BEECHING K. & FEUNTEN A. (1999) *Pour réussir l'épreuve d'anglais au concours de recrutement des PE*. Paris : Delagrave.
- BEGOT-PRONCHERY M., GONIN N. & PIGNOLET D. (1997) *L'apport des techniques théâtrales dans l'apprentissage de l'anglais*. Lyon : CRDP.
- BRICARD-NAGY E. (1997) *La passion d'une langue vivante*. Paris : l'Harmattan.
- BROOK P. (1991) *Le Diable, c'est l'ennui*. Actes Sud-papiers.

P. SCHMIDT

- BROOK P. (1995) « Le théâtre, un outil fantastique pour l'éducation » . *Cahiers Pédagogiques* 337 (18-19).
- CERVONI J. (1992) *L'énonciation*. Paris : PUF.
- COLERIDGE *Biographia literaria*. Manchester : Everyman.
- CORVIN M. (1995) *Dictionnaire encyclopédique du théâtre*. Paris : Bordas.
- CYRULNIK B. (2000) *Les nourritures affectives*. Paris : Odile Jacob.
- DAVID M. (1995) *Le théâtre*. Paris : Belin.
- DOEHLER PEKAREK S. (2000) « Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères » — *Aile* 12.
- DRAKE C. & ROCHEZ C. (2003) *Les sciences cognitives et l'école*. Paris : PUF.
- DUFF A & MALEY A. (1983) *Drama techniques in language learning*. Cambridge : CUP.
- FARRAGO F. (1995) *Le langage*. Paris : Colin.
- FONTAINE F. (2000) *Saynètes en anglais*. Paris : Retz.
- FRANÇOIS F. (1993) *Pratiques de l'oral*. Paris : Nathan.
- HALL E.T. (1959) *The silent language*. New York : Doubleday.
- HALL E.T. (1971) *La dimension cachée*. Paris : Le Seuil.
- HALL E.T. (1979) *Au delà de la Culture*. Paris : Le Seuil.
- HALL E.T. *L'homme sonore*,
- HAYES KARBOWSKA S. (1984) *Drama as a second language*. Cambridge : NEC Print.
- HEATHCOTE D. (1994) *Drama for learning*. Portsmouth, N.H. : Heinemann
- HUBERT M. C. (1988) *Le théâtre*. Paris : Colin.
- JAKOBSON R. (1963) *Essais de linguistique générale*. Paris : Le Seuil.
- KERBRAT-ORECCHIONI C. (1996) *La conversation*. Paris : Le Seuil.
- KERVAN M. (1996) *Apprentissage actif de l'anglais à l'école*. Paris : Colin.
- LADOUSSE PORTER G. (1988) *Role play*. Oxford : Oxford University Press.
- LECOQ J. (1997) *Le corps poétique*. Actes Sud-papiers.
- MARCELIN J. (1999) *Démarches innovantes*. Dijon : CRDP de Bourgogne.
- MARTINEZ P. (1998) *La didactique des langues étrangères*. Paris : PUF
- PAVIS P. (1996) *Dictionnaire du théâtre*. Paris, Dunod.
- PHILLIPS S. (2002) *Drama with children*. Oxford : OUP.
- PIERRA G. (1990) *Le théâtre dans l'enseignement du français langue étrangère. L'anti-méthode*. Thèse de doctorat. Université Paul Valéry- Montpellier III
- QUIVY M. & TARDIEU C. (2002) *Glossaire de didactique d'anglais*. Paris : Ellipses.
- SAMSON C. (1995) *333 idées pour l'anglais*. Paris : Nathan.
- SCHMIDT P. (1999) *Théâtre-croisée des langues : langue étrangère dans un lycée de banlieue*. Lille : Septentrion (Thèse à la carte).
- SCHMIDT P. (1998) « Intercultural theatre through a foreign language » — in : M. Byram et M. Fleming (eds.) *Language learning in inter-*

LE THEATRE ET L'APPRENTISSAGE DE LA LANGUE ETRANGERE

cultural perspective : approaches through drama and ethnography. Cambridge : CUP.

SCHMIDT P. (1997) « Dorothy Heathcote's approaches to drama applied to the teaching of English in a comprehensive school in France » — in : *Interactive research in drama education.* Trentham books.

SEARLE R. (1972) *Les actes de langage.* Paris : Hermann.

SHAKESPEARE W. (1559) *As you like it.*

SHAKESPEARE W. (1623) *Macbeth.*

TAYLOR J. & WALFORD R. (1972) *Simulation in the classroom.* U.K. Penguin Education.

UBERSFELD A. (1996) *Les termes clés de l'analyse du théâtre.* Paris : Le Seuil.

UBERSFELD A. (1977) *Lire le théâtre.* Paris : Editions Sociales. (1996 : Nouvelle édition revue. Paris : Belin).

WAY B. (1983) *Development through Drama.* Longman.