Convergences entre théâtre et enseignement des langues

Quelques pistes de réflexion

Émilie LUMIÈRE

Université Toulouse - Jean Jaurès

Cet article vise à examiner plusieurs points de convergence entre théâtre et enseignement, en mettant particulièrement l'accent sur l'utilisation du théâtre pour l'enseignement des langues étrangères. Il s'agit, non pas de présenter les résultats d'une enquête de terrain ou un retour d'expérience, mais de creuser quelques pistes de réflexion sur les liens entre théâtre et enseignement des langues dans une approche essentiellement théorique au croisement de plusieurs champs disciplinaires (arts du spectacle, littérature, didactique des langues, science de l'éducation, psychologie, etc.). Pour cela, nous reviendrons dans un premier temps sur les définitions de théâtre et enseignement et rappellerons en quoi ces deux réalités, pratiques ou dispositifs, sont susceptibles de converger, dialoguer ou se distinguer. Dans un deuxième temps, après avoir abordé les enjeux de la réflexion sur l'utilisation du théâtre pour l'enseignement des langues, nous envisagerons leur articulation à travers plusieurs axes de pertinence que sont la créativité, l'enaction, l'émotion et la motivation.

1 Points de convergence entre théâtre et enseignement

Tout d'abord, rappelons qu'envisager théâtre et enseignement, c'est envisager deux réalités très hétérogènes. Dans *L'Esthétique théâtrale*, Catherine Naugrette souligne la nature plurielle du théâtre :

> La forme comme le contenu du discours esthétique sur le théâtre s'originent dans la réponse faite à cette question : qu'est-ce que le théâtre ? Or cette réponse est éminemment variable, en raison de la nature même

> du théâtre, art ambigu, hétérogène, qui repose fondamentalement sur la dualité de l'écriture et de sa représentation. Art composite, le théâtre peut être et a été longtemps considéré et défini sous l'un de ses aspects seulement, l'un des éléments qui entrent dans sa "composition" : texte ou spectacle ; ou bien il peut être assumé dans sa totalité, dans son hétérogénéité. (Naugrette, 2016 : chap. 2)

Cette complexité s'épaissit si l'on considère la diversité d'activités et d'objets auxquels le théâtre renvoie. Comme objets, il y a le texte dramatique et le spectacle. Des objets pour certains relativement stables et pérennes - le texte ou le spectacle capté et visionnable à souhait –, pour d'autres, éphémères et évanescents – toute représentation étant unique. Le théâtre, c'est aussi une activité : une pratique, comme l'écriture ou la lecture dramatique, le jeu théâtral ou le travail de mise en scène ; ou une expérience, celle de la réception en tant que spectateur ou spectatrice.

Dans sa modalité scénique, le théâtre apparaît comme un dispositif au sens où Arnaud Rykner et Philippe Ortel emploient ce concept, c'est-à-dire « un processus non dépourvu d'aléatoire, qui pose les conditions de possibilités d'une série de rencontres sans figer celles-ci dans un cadre déterminé » (Rykner, 2010 : 37). En tant que dispositif, le théâtre est doté de trois composantes : une composante « technique », c'est sa dimension matérielle ; une composante « pragmatique », « fondée sur un échange entre actants » ; et une composante « symbolique », « qui correspond à l'ensemble des valeurs sémantiques ou axiologiques s'y attachant » (Ortel, 2008 : 39). Aussi pourrait-on considérer le théâtre dans sa modalité scénique comme un dispositif qui réunit, dans un espace commun et une temporalité donnée, des acteurs (ou un acteur) et des spectateurs. À cet égard, le théâtre est une pratique sociale. Art visuel et sonore, il possède par ailleurs une dimension performative et expérientielle. D'aucuns diront que le théâtre est aussi un art politique car, comme le rappelle le dramaturge espagnol Juan Mayorga, le théâtre « convoque la polis [la cité], forme une assemblée », est un « art collectif » et constitue « par excellence » l'art « de la critique et de l'utopie » (Mayorga cité dans Vilar et Artesero, 2010 ; nous traduisons).

En ce qui concerne l'enseignement, on appréciera la définition qu'Yves Reuter en donne dans le *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* :

> Si donc, dans une acception large, l'enseignement peut être défini comme la mise en relation, par le biais d'un tiers, de contenus (savoirs, savoirfaire, compétences…) avec des sujets afin que ceux-ci s'en emparent, la perspective plus spécifique des didacticiens envisagera l'enseignement comme l'ensemble des activités déployées par les enseignants, directement ou indirectement, afin qu'au travers de *situations formelles* (dédiées à l'apprentissage, mises en place explicitement à cette fin), des élèves effectuent des tâches qui leur permettent de s'emparer de *contenus spécifiques* (prescrits par l'institution, organisés disciplinairement…). (Reuter, 2013 : 91)

L'enseignement relève ainsi d'une variété de pratiques, de situations et d'objets. Il entretient avec le théâtre bien des similitudes. On peut envisager l'enseignement comme

Published in : LIU, Chan-Yueh (dir.), *Enseignement des langues et pratiques théâtrales. Oralité, mises en scène, technicité*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005878, doi : 10.17184/eac.9782813005878

un dispositif qui réunit, dans un espace commun et une temporalité donnée, un enseignant et des apprenants. Comme le théâtre, il possède une dimension sociale, performative et expérientielle.

2 L'utilisation du théâtre dans l'enseignement des langues

Que théâtre et enseignement aient des points communs ne signifie pas que le théâtre soit fréquemment utilisé pour l'enseignement de contenus ou de pratiques autres que le théâtre lui-même. En France, le secondaire s'inscrit dans la continuité du primaire dont les programmes témoignent d'un ciblage sur les Arts plastiques et l'Éducation musicale dès le cycle 2[1] Pourtant, « Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture » fait figurer la capacité à « comprendre et s'exprimer » en utilisant les « langages des arts et du corps » parmi « les connaissances et les compétences indispensables qui doivent être acquises à l'issue de la scolarité obligatoire »[2] Or, lorsque le théâtre est employé, c'est surtout dans certaines disciplines et plutôt dans une approche littéraire : le Français, où il figure dans les programmes en tant qu'« objet d'étude »[3] ou les Langues vivantes, où il apparaît comme « thématique » ou « type de supports » possible mais non obligatoire[4] Toutefois, comme le rappellent Lisa Sanchez, Sara Creissen et Nathalie Blanc dans leur article « Le théâtre à l'école en France : une potentialité au service des apprentissages ? », la recherche a montré que la pratique théâtrale en classe peut contribuer aux apprentissages dans des disciplines variées parmi lesquelles les sciences. Plus largement, selon les trois chercheuses :

> Sur le plan cognitif, le théâtre permettrait le développement de la compétence de compréhension et profiterait aussi aux compétences émotionnelles et motivationnelles amenant les élèves à se sentir plus confiants, intéressés et motivés. De la même manière, l'utilisation du théâtre dans le cadre des apprentissages permettrait des progrès sur le plan linguistique, en développant le langage écrit (qualité de la production d'écrits) comme le langage oral (prononciation et intonation). En effet, théâtraliser un texte permet aussi de le jouer en le mettant en voix, en gestes, en postures, en expressions faciales ou en corps (Eduscol, 2018). Bien que plus riche, cette activité de théâtraliser un texte fait écho à la situation de lecture à haute voix, toutes deux permettant aux élèves de mettre en voix un texte. […]. Le rapport d'Egmont (2020) rapporte notamment des bénéfices pour les élèves en situation de lecture à haute voix tels que l'augmentation des capacités attentionnelles, de compréhension et de concentration. (Sanchez, Creissen et Blanc, 2021 : 171)

[1] Seul le programme du cycle 1 témoigne d'une approche pluri-artistique (https://www.education.gouv.fr/programmes-et-horaires-l-ecole-maternelle-4193). Cycles 2 et 3 : (https://www.education.gouv.fr/programmes-et-horaires-l-ecole-elementaire-9011). Cycles 3 et 4 : (https://www.education.gouv.fr/les-programmes-du-college-3203).

[2] (https://www.education.gouv.fr/le-socle-commun-de-connaissances-de-competences-et-de-culture-12512).

[3] Programmes du lycée : (https://www.education.gouv.fr/les-programmes-du-lycee-general-et-technologique-9812),

[4] Programmes du collège : (https://www.education.gouv.fr/les-programmes-du-college-3203).

Published in : LIU, Chan-Yueh (dir.), *Enseignement des langues et pratiques théâtrales. Oralité, mises en scène, technicité*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005878, doi : 10.17184/eac.9782813005878

La création théâtrale est en outre susceptible de favoriser la médiation de connaissances et, en cela, l'acquisition ou la consolidation de savoirs, comme l'avancent Pablo Álvarez Domínguez, et Alicia Martín López dans leur article « El teatro como herramienta didáctica en la enseñanza de la historia de la educación contemporánea » (« Le théâtre comme outil didactique pour l'enseignement de l'histoire de l'éducation contemporaine »), où est présentée une utilisation du théâtre pour l'enseignement de l'histoire de l'éducation (Álvarez Domínguez et Martín López, 2016).

Dans le cas des enseignements de langue étrangère, même si le théâtre est plusieurs fois donné comme exemple de sujet ou d'activité dans les programmes du lycée notamment[5] expliquent que l'approche communicative et la perspective actionnelle ne favoriseraient pas l'utilisation du théâtre :

> Les années passant, avec les approches communicatives puis actionnelles, le support dialogal est relégué au second plan, les éléments du contexte de l'interaction paraissent désormais suffisants comme indices pour construire un échange verbal. C'est en se reposant sur des connaissances du monde partagées et sur la créativité des apprenants que les échanges verbaux en classe de langue sont incités par l'enseignant […]. (Spanghero-Gaillard et Garnier, 2014 : 12)

Dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (Conseil de l'Europe, 2001), le théâtre figure comme thème de communication (45) et exemple de pratique de la langue (47)[6], mais n'est pas explicitement présenté en tant que stratégie d'enseignement [7].

Pourtant, le théâtre, comme pratique de jeu, d'écriture, de lecture dramatique ou de mise en scène, comme expérience de réception, en direct ou par le biais d'une captation vidéo, ou comme objet artistique textuel ou spectaculaire soumis à un travail d'analyse, semble posséder, pour l'enseignement des langues et des cultures étrangères, de nombreuses vertus. On pensera au développement de compétences phonologiques – par les mises en voix par exemple – et de compétences communicatives en production, réception, interaction et médiation – par les activités d'écriture dramatique, lectures, assistance à un spectacle ou visionnage, présentation d'une critique théâtrale, ou par l'oralité et l'actualité de textes permettant d'incorporer les tournures conversationnelles. On pensera aussi à l'enrichissement des savoirs, culturels notamment, et au développement de savoir-faire – prise de parole en public, gestion du corps, de la voix, de l'espace, etc. –, mais aussi de savoir-être – créativité, contrôle des émotions, capacité à travailler en équipe, esprit critique, empathie, etc. Par ailleurs, l'utilisation du théâtre en classe peut favoriser l'implication de l'apprenant dans le cours, et de ce fait sa motivation, notamment grâce à la portée ludique et sociale du théâtre, mais

[5] https://eduscol.education.fr/1726/programmes-et-ressources-en-langues-vivantes-voie-gt, il ne semble pas être si fréquemment utilisé en classe. De fait, les méthodes d'enseignement, des plus anciennes aux plus récentes – grammaire-traduction, approche directe, audio-orale, audiovisuelle, communicative, perspective actionnelle –, ne réservent au théâtre qu'une place mineure. Nathalie Spanghero-Gaillard et Emmanuelle Garnier

[6] De production, réception et de médiation, et d'« utilisation esthétique ou poétique de la langue ».

[7] Pas de modification majeure, à cet égard, dans le Volume complémentaire (Conseil de l'Europe, 2018).

Published in : LIU, Chan-Yueh (dir.), *Enseignement des langues et pratiques théâtrales. Oralité, mises en scène, technicité*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005878, doi : 10.17184/eac.9782813005878

aussi parce que le théâtre, comme toute forme artistique, est à même de susciter l'expression personnelle et intime à travers le processus créatif[8], ainsi qu'une expérience esthétique, que Laurent Jenny définit dans *La vie esthétique* (2013) comme « une forme totalisante et dense dont l'extrême concentration suscite une expansion infinie d'émotions et d'images » (cité dans Schaeffer, 2013 : 1007). De plus, le théâtre est à même de participer au développement de la « compétence esthétique », que Catherine Muller et Nathalie Borgé décrivent dans leur ouvrage *Aborder l'œuvre d'art dans l'enseignement des langues* comme la capacité à « entrer en empathie avec l'œuvre », à « organiser un cheminement perceptif et à mobiliser une attention » et à « savoir échanger une appréciation esthétique et à indiquer un jugement de goût », et ce dès un niveau débutant en langue (Muller et Borgé, 2020 : 82-87). Dans ce livre, les auteures défendent en outre l'idée que dans la « rencontre avec l'œuvre d'art en classe de langue » peut advenir une « expérience interculturelle » (Muller et Borgé, 2020 : 171), car « [à] travers les œuvres d'art, les participants sont confrontés à l'altérité, ce qui apporte une décentration » (Muller et Borgé, 2020 : 187).

Enfin, s'interroger sur l'utilisation d'une forme artistique en classe implique de prendre en compte la diversité des esthétiques et leurs possibles effets, comme le pointent Nathalie Spanghero-Gaillard et Emmanuelle Garnier :

> Prisca Schmidt envisage le pacte d'illusion […] comme un levier pour échapper au caractère artificiel et inconfortable d'un apprentissage d'une langue "hors-sol". A l'inverse, une hypothèse pose que les formes du théâtre épique, par les effets de distanciation, par les brèches qu'elles ménagent dans le tissu dramaturgique et scénique, impliquent l'apprenant d'une façon plus active. Là où les formes du théâtre illusionniste jouent sur l'identification et l'implication émotionnelle, les mécanismes de théâtre dans le théâtre et les processus de création qui s'affichent dans les pièces ou en marges des textes ou des spectacles, permettent une plus grande stimulation de l'esprit critique, donc une plus grande liberté dans la phase de compréhension-apprentissage et de création/recréation. (Spanghero-Gaillard et Garnier, 2014 : 13)

[8] Nathalie Spanghero-Gaillard et Emmanuelle Garnier établissent un parallèle entre « mise en jeu » et « mise en je » : « La création/recréation peut alors générer une production linguistique issue d'un imaginaire personnel et guidée par les effets du texte qui sous-tend la mise en jeu (mise en je, donc, aussi) proposée à l'apprenant à partir de pièces (ou de fragments de pièces) dites d'auteurs » (Spanghero-Gaillard et Garnier, 2014 : 13).

Published in : LIU, Chan-Yueh (dir.), *Enseignement des langues et pratiques théâtrales. Oralité, mises en scène, technicité*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005878, doi : 10.17184/eac.9782813005878

3 Articulation entre théâtre et enseignement des langues : quelques axes de pertinence

3.1 Créativité

Afin d'approfondir l'articulation entre théâtre et enseignement, nous nous proposons de l'envisager depuis plusieurs axes de pertinence qui semblent constituer des leviers en faveur de l'utilisation du théâtre en classe de langue. Le premier est celui de la créativité, « capacité à réaliser une production qui soit à la fois nouvelle et adaptée au contexte dans lequel elle se manifeste », selon la définition de Todd Lubart (Besançon, Barbot et Lubart, 2011), et susceptible d'être stimulée par la pratique artistique[9]. *Comme le rappelle Sandrine Eschenauer : « Dans le champ de la pédagogie, la pensée créatrice est considérée comme une compétence transversale pour enseigner et/ou pour apprendre (Tardif et Dubois, 2013 ; Capron Puozzo, 2016) » (Eschenauer, 2019). Dans* l'ouvrage *Psychologie de la créativité*, publié en 2015 et co-signé par Todd Lubart, les auteurs, après avoir rappelé qu'ils s'appuient sur une conception occidentale de la créativité – un concept dont l'appréciation « peut varier selon la culture et l'époque » (Lubart *et al.*, 2015 : 24) –, expliquent que la créativité relèverait d'une combinaison de facteurs « cognitifs, conatifs, émotionnels et environnementaux » (27), parmi lesquels « des aspects spécifiques d'intelligence, de connaissance, de styles cognitifs, de personnalité, de motivation et de contexte environnemental » (25). Si l'on part des postulats énoncés dans ce livre, selon lesquels la créativité est notamment favorisée par la flexibilité – capacité « à se dégager d'une idée initiale pour explorer de nouvelles pistes » (37) –, la pensée divergente – capacité « à générer plusieurs possibilités » (29) –, un certain niveau de connaissances – qui « permettent, d'abord, de comprendre les situations et de ne pas réinventer ce qui existe déjà » (43) –, la prise de risque, la motivation intrinsèque (47-63) et l'émotion (65-86), alors on peut supposer que, dans le cas du théâtre, des activités non monolithiques suscitant à la fois la compréhension, la remise en cause, l'expression de soi et l'ouverture vers un infini de possibles aussi bien sémantiques qu'expérientiels, seraient particulièrement propices à la créativité. Cela suppose, en contexte pédagogique, de s'interroger sur la portée créative des activités théâtrales proposées et de ne pas considérer qu'en matière de créativité, toutes les activités théâtrales se valent.

3.2 Enaction

Un autre axe de pertinence est celui de l'enaction. Ce néologisme, fondé à partir du verbe anglais *to enact*, qui signifie « susciter », « faire advenir », renvoie à une conception de la connaissance incarnée, liée à l'expérience, à l'action, à l'environnement. Cette perspective cognitiviste développée notamment par Francisco Varela entend relier corps et esprit, capacités sensorielles et cognitives, comme il apparaît dans l'ou-

[9] « La créativité peut évoluer tout au long de la vie. Une première façon de développer ce potentiel est de promouvoir les expériences et situations favorisant les ressources nécessaires à la créativité : expériences d'ouverture à divers modes de pensée, espace de liberté, etc. Un autre axe de développement consiste à enseigner ou à former les personnes à la créativité, au moyen de programmes d'appropriation des techniques d'expression créative (à travers l'écriture, le dessin), ou des techniques de recherche d'idées (*Creative Problem Solving*, techniques de détour, pensée latérale) » (Maud Besançon et Todd Lubart, « Psychologie de la créativité », *Encyclopædia Universalis* [en ligne]). Selon Catherine Muller et Nathalie Borgé, l'introduction d'œuvres d'art dans la classe stimulerait la créativité des apprenants mais aussi des enseignants (Muller et Borgé, Nathalie, 2020 : 67).

Published in : LIU, Chan-Yueh (dir.), *Enseignement des langues et pratiques théâtrales. Oralité, mises en scène, technicité*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005878, doi : 10.17184/eac.9782813005878

vrage *L'inscription corporelle de l'esprit* que Francisco Varela, Evan Thompson et Eleanor Rosch publiaient en 1993 :

> Dans le programme enactif, nous mettons explicitement en question le présupposé – présent d'un bout à l'autre des sciences cognitives actuelles – selon lequel la cognition consisterait en la représentation d'un monde indépendant de nos capacités perceptives et cognitives. Nous ébauchons, afin de la substituer à ce présupposé, une conception de la cognition comme *action incarnée (embodied action)* [...]. (Varela, Thompson et Rosch, 1993 : 27)

Une conception enactive de la cognition implique un changement de paradigme qui place au cœur des apprentissages l'action et le corps. À cet égard, la pratique théâtrale, par son caractère performatif et expérientiel, est une stratégie pédagogique particulièrement adaptée. Selon Joëlle Aden, « l'expression théâtrale réconcilie toutes les formes de langage en remontant à la source de nos expériences sensorielles que cette forme artistique nous permet de revivre au travers de langues différentes dans une conception varelienne de la communication » (Aden, 2013 : 102).

3.3 Émotions

Le troisième axe de pertinence que nous voudrions évoquer ici est celui de l'émotion. Le théâtre, en tant qu'objet et pratique artistique, apparaît comme un facilitateur d'émotions, qu'il les suscite ou qu'il en permette l'expression[10]. La recherche a mis en avant l'importance des émotions dans les apprentissages. Solange Denervaud, Martina Franchini, Edouard Gentaz et David Sander expliquent ainsi :

- Les recherches sur les émotions, leurs bases cérébrales et leurs fonctions, invitent à remettre en cause l'idée selon laquelle les émotions entravent les apprentissages scolaires ; au contraire, même si les émotions peuvent en effet parfois interférer avec les apprentissages, les résultats expérimentaux suggèrent que bien souvent elles facilitent les processus cognitifs tels que l'attention et la mémoire, qui sont essentiels pour les apprentissages. De plus, le fait que les émotions soient centrales aux processus d'apprentissages suggère qu'il est important que l'élève soit en mesure de les connaître, de les réguler et de les utiliser, en et hors contexte scolaire. (Denervaud *et al.*, 2017 : 24)

Certaines activités théâtrales peuvent aider à réduire ou à contrôler les émotions qui entravent les apprentissages, telles que l'anxiété ou le stress (Narcy-Combes et Narcy-Combes, 2019 : 194). Par exemple, la pratique orale en lecture dramatique, c'est-à-dire avec appui d'un texte écrit, semble pouvoir diminuer le sentiment d'insécurité linguistique là où, comme le soulignent Jean-Paul et Marie-Françoise Narcy-Combes, les approches communicatives sont susceptibles d'augmenter la vulnérabilité psychologique des apprenants et leur anxiété langagière (Narcy-Combes et Narcy-Combes, 2019 : 196-197). Par ailleurs, comme le défend Isabelle Puozzo, la réalisation d'une

[10] « [...] selon l'hypothèse de Freud (1908/1959), les œuvres artistiques et littéraires permettrait ainsi à leurs auteurs d'exprimer des émotions telles que l'amour, la colère ou la tristesse » (Lubart *et al.*, 2015).

Published in : LIU, Chan-Yueh (dir.), *Enseignement des langues et pratiques théâtrales. Oralité, mises en scène, technicité*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005878, doi : 10.17184/eac.9782813005878

tâche créative favoriserait chez les l'apprenants l'émergence d'« émotions facilitatrices d'apprentissage » et la réduction d'« émotions parasites » (Puozzo, 2013). Enfin, inciter les apprenants à exprimer leurs émotions en classe par l'intermédiaire d'un support artistique, semble être à même de les accompagner dans le développement de compétences émotionnelles, présentées par la recherche comme une capacité à connaître, réguler et utiliser ses émotions (Denervaud *et al.*, 2017 : 24) et qui seraient « bénéfiques à la fois au bien-être et aux performances scolaires » (Denervaud *et al.*, 2017 : 20).

3.4 Motivation

Enfin, nous voudrions nous arrêter brièvement sur la question de la motivation dans les apprentissages. Comme le précisent Catherine Fréchette-Simard, Isabelle Plante, Annie Dubeau et Stéphane Duchesne :

- [La] motivation, essentielle dans la vie de tous les jours, est un atout incontournable à l'école, puisqu'un élève motivé fait des apprentissages plus durables, obtient des résultats scolaires plus élevés et persévère davantage à l'école qu'un élève démotivé (Deci et Ryan, 1985 ; Vallerand et Thill, 1993). En outre, la motivation de l'élève constitue l'un des plus forts prédicteurs de sa réussite scolaire, et ce, quel que soit son degré d'intelligence (Plante, O'Keefe et Théoret, 2013 ; Steinmayr et Spinath, 2009). Malgré l'importance reconnue de la motivation, son étude est complexifiée par le fait qu'il s'agit d'un construit abstrait qui ne peut être qu'inféré à partir des comportements observables de la personne (Vallerand et Thill, 1993). En effet, la motivation peut être conçue comme la force, interne ou externe, le moteur, qui précède un comportement ou une action (Vallerand et Thill, 1993 ; Ryan et Deci, 2000 ; 2017). (Fréchette-Simard *et al.*, 2019 : 500-501)

On peut se demander dans quelle mesure l'utilisation du théâtre en classe de langue est susceptible de favoriser chez les apprenants une « motivation intrinsèque » que les auteurs de cet article estiment être, à partir de la théorie de l'autodétermination, la forme de motivation la plus positive en ce qui concerne les apprentissages (507-508). Rappelons que si la motivation extrinsèque est liée à des contingences extérieures à l'individu, dans le cas de la motivation intrinsèque, l'apprenant effectue « une tâche ou une activité » « pour son propre plaisir ou par satisfaction personnelle » (Fréchette-Simard *et al.*, 2019 : 507-508). La potentialité motivationnelle de la pratique artistique résiderait probablement, en priorité, dans sa capacité à faire émerger l'univers personnel voire intime. Par ailleurs, la motivation serait liée à trois besoins fondamentaux, selon la théorie de l'autodétermination :

> Contrairement à la plupart des écrits qui considèrent la motivation comme étant un seul concept global, la théorie de l'autodétermination distingue différents types de motivations, qui se situent sur un continuum (Deci et Ryan, 2008a ; 2008b ; Ryan et Deci, 2017). […] Cette théorie prend appui sur la prémisse que tout comportement humain entend répondre à trois besoins psychologiques fondamentaux, essentiels pour se développer, s'actualiser et se sentir bien (Deci et Ryan, 1985 ; 2012). Un premier besoin

Published in : LIU, Chan-Yueh (dir.), *Enseignement des langues et pratiques théâtrales. Oralité, mises en scène, technicité*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005878, doi : 10.17184/eac.9782813005878

> est celui d'autonomie, lequel réfère à la perception d'agir librement, de faire ses choix et d'être à l'origine de ses actions. Un deuxième besoin est celui de compétence, qui consiste à interagir efficacement avec son environnement et à percevoir ses actions comme produisant des conséquences. Finalement, un troisième besoin est celui d'appartenance sociale, lequel renvoie à la perception d'être significativement lié aux autres et d'être accepté par eux (Deci et Ryan, 2008a, 2012 ; Guay, Vallerand et Blanchard., 2000 ; Pelletier et Vallerand, 1993 ; Ryan et Deci, 2000). (Fréchette-Simard *et al.*, 2019 : 507)

La pratique théâtrale en classe, par la liberté et la responsabilité qu'elle confère à l'apprenant dans la réalisation d'une tâche créative, par la possibilité qu'elle lui donne de maîtriser sa réalisation lorsque la phase de création suppose un temps de préparation, et enfin par sa dimension collective, semble entrer en résonnance avec ces trois besoins psychologiques fondamentaux identifiés par la recherche comme déclencheurs de motivation.

En conclusion, l'utilisation du théâtre en classe de langue peut revêtir de multiples formes, comme pratique de jeu, de lecture ou d'écriture, comme expérience de réception ou encore comme objet sur lequel on s'exprime. Selon le projet pédagogique, cette utilisation requiert des compétences théâtrales ou non, du matériel spécifique ou non. Elle s'inscrit dans un temps long ou un temps court, et pourra mobiliser la participation de professionnels du théâtre, ou non. Bref, le théâtre en contexte d'enseignement semble être à la portée de tous, enseignants comme apprenants, et présente, pour l'enseignement des langues, d'incontestables atouts, comme cela a été rappelé dans cette contribution. On se demandera finalement si son utilisation en classe ne tient pas, en priorité, à la façon dont sont appréhendés les apprentissages : une conception des apprentissages reconnaissant l'importance du corps, de l'expérience, des émotions, de la créativité et de la motivation intrinsèque, ne verrait-elle pas naturellement dans la pratique artistique, et en particulier le théâtre, de précieux alliés ?

Références bibliographiques

Aden, J. (2013). « De la langue en mouvement à la parole vivante : théâtre et didactique des langues », Langages, n° 192, 101-110.

Aden, J. et Eschenauer, S. (2020). « Une pédagogie enactive-performative de la translangageance en milieu plurilingue », Regards croisés sur le plurilinguisme et l'apprentissage des langues, 177-199.

Álvarez Domínguez, P. et Martín López, A. (2016). « El teatro como herramienta didáctica en la enseñanza de la historia de la educación contemporánea », RIDU, vol. 10, nº1, 41-51.

Besançon, M. et Lubart, T. « Psychologie de la créativité », *Encyclopædia Universalis* [en ligne], consulté le 31 août 2022.

Besançon, M., Barbot, B. et Lubart, T. (2011). « Évolution de l'évaluation de la créativité chez l'enfant de Binet à nos jours », *Recherches & éducations*, 5, 215-226.

Chaplier, C. et Lumière, É. (2020). « Introduction », Sens et émotions dans l'enseignement-apprentissage des langues-cultures, Les Langues Modernes, n° 2, 9-22.

Chestier, A. (2007). « Du corps au théâtre au théâtre-corps », Corps, n° 2, 105-110.

Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (CECR)*, Strasbourg / Paris : Conseil de l'Europe / Les Éditions Didier.

Published in : LIU, Chan-Yueh (dir.), *Enseignement des langues et pratiques théâtrales. Oralité, mises en scène, technicité*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005878, doi : 10.17184/eac.9782813005878

Conseil de l'Europe. (2001). Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer.

CONSEIL DE L'EUROPE. (2018). Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec des nouveaux descripteurs.

Denervaud, S., Franchini, M., Gentaz, E. et Sander, D. (2017). « Les émotions au cœur des processus d'apprentissage », *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 20-25.

Eschenauer, S. (2019). « Pourquoi et en quoi la créativité a-t-elle sa place en classe de langue(s) ? », Conférence de Consensus sur les Langues Vivantes (CNESCO) *De la découverte à l'appropriation des langues vivantes étrangères : comment l'école peut-elle mieux accompagner les élèves ?*, Paris,hal-0210374.

Fréchette-Simard, C., Plante, I., Dubeau, A. et Duchesne, S. (2019). « La motivation scolaire et ses théories actuelles : une recension théorique », Revue des sciences de l'éducation de McGill, 54 (3), 500-518.

Lubart, T., Mouchiroud, C., Tordjman, S. et Zenasni, F. (2015). *Psychologie de la créativité*, Paris : Armand Colin.

Muller, C. et BorgÉ, N. (2020). Aborder l'œuvre d'art dans l'enseignement des langues, Paris : Didier.

Narcy-Combes, J.-P. et Narcy-Combes, M.-F. (2019). Cognition et personnalité dans l'apprentissage des langues. Relier théories et pratiques, Paris : Didier.

Narcy-Combes, M.-F. (2006). « Littérature et didactique », Recherches en didactique des langues et des cultures [En ligne], 2.

Naugrette, C. (2016). *L'Esthétique théâtrale*, Paris : Armand Colin.

Ortel, Ph. (dir.). (2008). *Discours, images, dispositifs. Discours, images, dispositifs. Penser la représentation II*, Paris : L'Harmattan.

Puozzo, I. (2013). « Pédagogie de la créativité : de l'émotion à l'apprentissage », Éducation et socialisation [En ligne], 33.

Reuter, Y. *et al.* (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles : De Boeck.

Rykner, A. (2010) *Les Mots du théâtre*, Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.

Sanchez, L., Creissen, S. et Blanc, N. (2021). « Le théâtre à l'école en France : une potentialité au service des apprentissages ? », *Enfance*, n° 2, 161-175.

Schaeffer, J.-M. (2013). « La stase et le flux : l'expérience esthétique entre épiphanie et trace », Critique, n° 799, 1006-1016.

Spanghero-Gaillard, N. et Garnier, E. (2014). « Introduction », Pratiques théâtrales en classe de langue, Les Langues Modernes, n° 4, 11-15.

Vilar, R. et Artesero, S. (2010). « *Conversación con Juan Mayorga* », *Revista Pausa*, 32.

Published in : LIU, Chan-Yueh (dir.), *Enseignement des langues et pratiques théâtrales. Oralité, mises en scène, technicité*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005878, doi : 10.17184/eac.9782813005878