

Théâtre forum dans l'enseignement du français langue seconde

Pantaler, Nikolina

Master's thesis / Diplomski rad

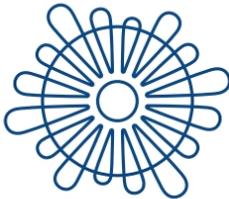
2024

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zadar / Sveučilište u Zadru**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:162:555228>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-06-30**



Sveučilište u Zadru
Universitas Studiorum
Jadertina | 1396 | 2002 |

Repository / Repozitorij:

[University of Zadar Institutional Repository](#)



zir.nsk.hr



DIGITALNI AKADEMSKI ARHIVI I REPOZITORIJI

Sveučilište u Zadru

Odjel za francuske i frankofonske studije

Sveučilišni diplomski studij

Francuski jezik i književnost; smjer: nastavnički

Nikolina Pantaler

FORUM KAZALIŠTE U NASTAVI FRANCUSKOGA KAO INOGA JEZIKA

Diplomski rad

Zadar, 2024.

Sveučilište u Zadru
Odjel za francuske i frankofonske studije
Sveučilišni diplomski studij
Francuski jezik i književnost; smjer: nastavnički

FORUM KAZALIŠTE U NASTAVI FRANCUSKOGA KAO INOGA JEZIKA

Diplomski rad

Student/ica:

Nikolina Pantaler

Mentor/ica:

izv. prof. dr. sc. Mirna Sindičić Sabljo

Zadar, 2024.



Izjava o akademskoj čestitosti

Ja, **Nikolina Pantaler**, ovime izjavljujem da je moj **diplomski** rad pod naslovom Forum kazalište u nastavi francuskoga kao inoga jezika rezultat mojega vlastitog rada, da se temelji na mojim istraživanjima te da se oslanja na izvore i radove navedene u bilješkama i popisu literature. Ni jedan dio mojega rada nije napisan na nedopušten način, odnosno nije prepisan iz necitiranih radova i ne krši bilo čija autorska prava.

Izjavljujem da ni jedan dio ovoga rada nije iskorišten u kojem drugom radu pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj, obrazovnoj ili inoj ustanovi.

Sadržaj mojega rada u potpunosti odgovara sadržaju obranjenoga i nakon obrane uređenoga rada.

Zadar, 18. ožujka 2024.

Résumé - Théâtre forum dans l'enseignement du français langue seconde

Dramaturge, metteur en scène et théoricien, Augusto Boal a créé la méthodologie novatrice du théâtre de l'opprimé en Argentine pendant les années 1960 et 1970. Cette approche révolutionnaire vise à libérer la parole des individus opprimés. Le théâtre-forum est une technique du théâtre de l'opprimé qui offre aux participants l'opportunité d'affiner leurs compétences de la communication, à la fois verbales et non verbales. Son intégration dans les classes de FLE découle de l'objectif global de faciliter l'apprentissage des langues étrangères, mettant en lumière des compétences linguistiques, la stimulation de la créativité et l'expression spontanée. Le but de ce mémoire de master est d'explorer de manière approfondie le thème central : le théâtre-forum dans l'enseignement du FLE. Après une introduction consacrée à l'apprentissage des langues étrangères, nous examinons le théâtre en tant qu'un outil dynamique d'apprentissage dans le contexte des classes de FLE. Cette section est suivie d'une analyse approfondie du théâtre de l'opprimé et du théâtre-forum. La pratique du théâtre-forum en classe de FLE offre aux apprenants la possibilité d'améliorer la prononciation et la diction, tout en acquérant une expérience collective et une meilleure compréhension de la scène et du public.

Mots clés : théâtre-forum en classe de FLE, Augusto Boal, enseignement par le biais du théâtre, théâtre de l'opprimé, jeu dramatique

Table de matières

1. Introduction.....	6
1.1. Révision historique des recherches	7
2. Comment enseigner une langue étrangère	10
2.1. Approche communicative	12
2.2. Interlangue	14
2.3. Enseignement en classe de FLE.....	15
3. Activités dramatiques en classe	18
3.1. Jeu dramatique	19
3.2. Drame procédural.....	20
3.3. Enseignement par le théâtre en classe de FLE.....	21
3.3.1. Études des œuvres théâtrales en classe de FLE	24
3.3.2. Jeu dramatique (jeu théâtral) en classe de FLE.....	25
3.3.3. Activités du jeu théâtral	27
4. Développement des compétences grâce à l'éducation théâtrale	29
4.1. Aisance à l'oral	30
4.2. Confiance en soi-même.....	31
4.3. Jeu comme outil de motivation dans le processus d'acquisition d'une langue étrangère	32
5. Augusto Boal et le théâtre de l'opprimé	34
5.1. Théâtre-forum	44
5.2. Théâtre-forum en classe de FLE	46
6. Avantages du théâtre-forum en classe de FLE.....	46
7. Atelier du théâtre-forum à l'Université de Zadar.....	48
8. Conclusion	51
9. Bibliographie.....	53
10. Annexe : les photos de l'atelier	60
11. Sadržaj.....	65
12. Abstract.....	65

1. Introduction

Le titre de ce mémoire de master « Théâtre-forum en classe de FLE » suggère l'exploration de l'intégration de la méthodologie du théâtre-forum dans le contexte de l'enseignement du FLE. Cette approche pédagogique implique l'utilisation du théâtre interactif comme un moyen d'engager les apprenants dans des situations linguistiques authentiques et de favoriser leur participation active. La recherche se focalise sur la manière dont le théâtre-forum peut être adapté et appliqué de manière efficace pour enrichir l'expérience d'apprentissage en classe de FLE, mettent en lumière ses avantages potentiels en termes de développement linguistique et de motivation des apprenants.

L'introduction révèle ainsi le domaine de l'enseignement des langues étrangères (FLE), mettant en avant l'évolution constante des approches pédagogique. Cette section, marquée par une analyse des travaux existants, constitue une base indispensable pour appréhender les dynamiques contemporaines en FLE.

La section suivante, intitulée « Comment enseigner une langue étrangère », s'attache à examiner les fondements théoriques, mettant en lumière l'approche communicative, la notion d'interlangue, et les spécificités de l'enseignement en classe de FLE. Ces éléments conceptuels établissent une base théorique, facilitant ainsi une transition fluide vers l'exploration du rôle du drame et du théâtre dans l'environnement éducatif.

Ensuite, nous examinons les activités dramatiques en classe de FLE, englobant le drame procédural. Puis, nous nous penchons sur l'enseignement par le théâtre, explorant les études des œuvres théâtrales, le jeu dramatique et les activités du jeu théâtral en classe de FLE.

La partie consacrée à Augusto Boal présente les concepts fondamentaux de son œuvre, du « théâtre de l'opprimé » au « théâtre-forum », offrant ainsi un éclairage sur la manière dont ces idées peuvent être intégrées dans le contexte spécifique de l'enseignement du FLE. La recherche explore également les avantages que les processus théâtraux peuvent apporter en classe de FLE, mettant en exergue le développement des compétences linguistiques, l'aisance à l'oral, la confiance en soi-même, et le jeu en tant qu'un vecteur de motivation.

Enfin, la recherche offre une incursion pratique avec l'atelier du théâtre-forum, proposant une dissection détaillée de la mise en œuvre concrète de ces concepts dans un contexte spécifique. La conclusion évalue les résultats obtenus en offrant une synthèse des implications pédagogique du théâtre-forum.

Finally, the motivation underlying this research resides in the desire to explore the application of theatrical concepts by Augusto Boal in the teaching of FLN. I hope that this investigation will result in a significant contribution, nourishing the intellectual exchanges and generating a growing interest in pedagogical innovation, particularly in the field of foreign language teaching.

1.1. Historical revision of researches

Scientists are interested in the subject of the application of theater in the educational process since decades, and their exhaustive analysis would go beyond the scope of this master's thesis. Consequently, we will focus on several of the most recent studies, some of which have been conducted in Croatia.

First of all, in the period from 2008 to 2010, the largest study that has been financed by the European Union is DICE (*Drama improves Lisbon key competences in education*). This two-year project explored the impact of dramatic phenomena and theater education on the development of five key competences: communication in the mother tongue, learning to learn, social and civic competences, initiative and entrepreneurship, and cultural awareness (Vukojević, 2016 : 80-81). The research was conducted by twelve partners: the lead partner (Hungary) and partners (Czech Republic, Netherlands, Norway, Palestine, Poland, Portugal, Romania, Serbia, Slovenia, Sweden and United Kingdom) with the participation of 4475 learners, aged from 13 to 16 years (Cziboly, 2015). The results of the research showed that students who participated in it achieved better school results than those who did not participate (Vukojević, 2016 : 81). Cziboly also reminds that learners who regularly participate in theater and drama activities are more empathetic, so they care for others and they are more capable of changing their point of view (2015). Then, they are better in problem resolution and in stress management. They are more tolerant towards minorities and foreigners.

Magalhaes Dos Reis in his study¹ (at the University of São Paulo, in Brazil) explores the possibility of adopting a practice of theater integrating text and play to encourage learners in FLN to improve their oral expression through authentic instructions

¹ It is important to emphasize that this study was in progress at the time of consulting this article, so, it did not have any conclusions.

(2008 : 154). Ces échanges visent à surmonter la crainte de parler et la peur des erreurs en utilisant des pratiques de communication dans des mises en scène et des jeux.

La recherche suivante, menée par Quiceno Ferero s'inscrit dans le cadre d'une recherche-action éducative, dont le but est de modifier une réalité sociale, notamment en milieu scolaire (2011 : 50). L'accent est spécifiquement mis sur la résolution d'un défi en classe de FLE. Pour capter l'attention d'un groupe de 504 apprenantes du Liceo Femenino Mercedes Nariño, l'intervention utilise l'arsenal des jeux sous deux aspects. La première partie vise à activer la consultation et la mémoire, afin de garantir que l'apprenante puisse suivre efficacement les instructions, la deuxième partie se concentre sur le développement du contenu linguistique et l'engagement de l'attention à travers divers mécanismes, favorisant une meilleure compréhension et maîtrise de la production orale dans la classe d'une langue étrangère. Dans sa recherche Quiceno Forero dit que « Les filles aiment bien faire face aux défis. Donc, elles sont engagées avec le développement de l'activité » (2011 : 81). L'un des caractéristiques mentionnées par Quiceno Forero concernant le niveau d'attention, est l'investissement dans les devoirs et des activités à les réaliser (2011 : 81-82). De plus, elle affirme que les apprenantes portent une attention particulière aux détails et aux instructions, faisant preuve de la responsabilité. La conclusion donne le résultat qu'il existe une relation étroite entre les exercices-jeux et la stimulation de l'attention, qui en effet, facilite ainsi le suivi correct des instructions et la condition lors du déroulement des activités en classe.

Balakrishnan et al., en outre, ont voulu d'identifier comment la technique du théâtre-forum menée dans la classe d'éducation morale pourrait améliorer l'efficacité de l'enseignement et renforcer l'objectif d'apprentissage d'éducation morale (2014 : 57). Ainsi, leur recherche décrit l'exploration de l'utilisation des techniques du théâtre-forum dans une école secondaire rurale, subventionnée par le gouvernement. Plus précisément, l'objectif était de découvrir comment cet outil pouvait améliorer l'apprentissage, son impact et son efficacité sur l'apprentissage des apprenants en classe. Les résultats de la recherche présentent que le théâtre-forum a réussi à stimuler le processus d'apprentissage en créant un environnement propice à l'apprentissage, à faciliter l'apprentissage expérientiel et à faciliter le co-apprentissage et le comportement moral (Balakrishnan et al., 2014 : 66-67).

Parmi d'autres, nous évoquons deux recherches menées en Croatie par Vukojević et Krivić et ses collaborateurs. D'un parte, Krivić et al. mènent l'atelier dans les écoles à Zagreb, avec des adolescentes sur le thème : prévention de la violence via Internet grâce à la méthode du théâtre-

forum. Au total, 361 adolescentes ont participé à la recherche (2014 : 3-4). L'accent se met sur le fait que les étudiants voient d'une manière intéressante le thème qui montre un problème qui leur est familier et proche et en même temps qu'ils favorisent ainsi la prise de conscience du problème. À travers du théâtre-forum, les participants inventent les dialogues, l'action et de différentes solutions de manière non-violente. Krivić et al. rappellent qu'il est important d'encourager les participants (2014 :21). De plus, pour ceux qui se sentent opprimés dans leur propre environnement, le théâtre-forum va les motiver à se défendre. Cette méthode enseigne les participants qu'ils ne doivent pas être des observateurs passifs, cependant ils peuvent réagir. Les participants de la classe dans laquelle le théâtre-forum a eu lieu, se sont montrés extrêmement positifs à l'égard du théâtre-forum et les enseignants ont souligné que c'était, jusqu'à présent la meilleure méthode, et surtout la plus efficace pour travailler sur le sujet : encourager la tolérance et la non-violence. Les participants ont également exprimé une attitude positive envers le projet et ils ont souligné que l'atelier du théâtre-forum les a aidés à prendre leur propre position avec plus de fermeté, surmonter leur appréhension et échanger leurs expériences. Le résultat final de cet atelier était la représentation devant le public (Krivić et al., 2014 : 12-13).

D'autre part, Vukojević, par revanche, dans son travail applique le modèle expérimental avec des groupes expérimentaux (2016 : 87). La recherche expérimentale a été menée dans sept écoles primaires de Zagreb. L'objectif principal de cette recherche est d'examiner si et de quelle manière l'application de procédures dramatiques dans l'enseignement de la langue croate en quatrième année de l'école primaire, affecte le développement des compétences de communication des apprenants, c'est-à-dire d'effectuer une vérification expérimentale du lien entre les procédures dramatiques et le développement des compétences de communication des apprenants. Dans un tel modèle de recherche, chaque groupe est le porteur de son facteur expérimental. Cela fonctionne simultanément avec les deux groupes de répondants. Dans ce travail, Vukojević utilise le nom de groupe expérimental (E) pour le groupe dans lequel l'application de procédures dramatique dans l'enseignement de la langue croate sera réalisée pendant trois mois, et le nom de groupe témoin (K) pour le groupe avec la forme traditionnelle (2016 :85). La recherche a été menée sans modifier le rythme, l'horaire et le programme habituels de l'enseignement, afin d'obtenir des résultats qui témoignent de l'efficacité et de l'adéquation des procédures dramatiques dans la pratique pédagogique quotidienne. Vukojević explique que les apprenants savaient qu'ils faisaient partie d'une expérience, cependant ils n'en connaissaient pas les objectifs, de sorte que cela n'affecterait pas leur attitude et leurs comportements pendant l'expérience (2016 :87). Les résultats obtenus montrent que

l'application de processus dramatiques dans l'enseignement de la langue croate a eu un effet positif sur le développement des compétences de la communication des apprenants. L'influence des processus dramatiques s'est avérée plus grande que celle des processus traditionnels. Les apprenants qui ont adopté le contenu pédagogique de la langue croate en appliquant des processus dramatiques, ont obtenu de meilleurs résultats à tous les niveaux de compétence en communication. Vukojević également ajoute que, les résultats de la recherche montrent que l'application de processus dramatiques dans l'enseignement de la langue croate, a un effet positif sur le développement des attitudes des apprenants à l'égard de l'enseignement de la langue croate, des tendances à l'égard des activités liées au théâtre et aux processus dramatiques (2016 :139).

2. Comment enseigner une langue étrangère

La capacité de communiquer est un élément essentiel pour un enseignement réussi (Roche, 2011 d'après Balakrishnan et Thambu, 2014 : 54). Apprendre une langue étrangère signifie,

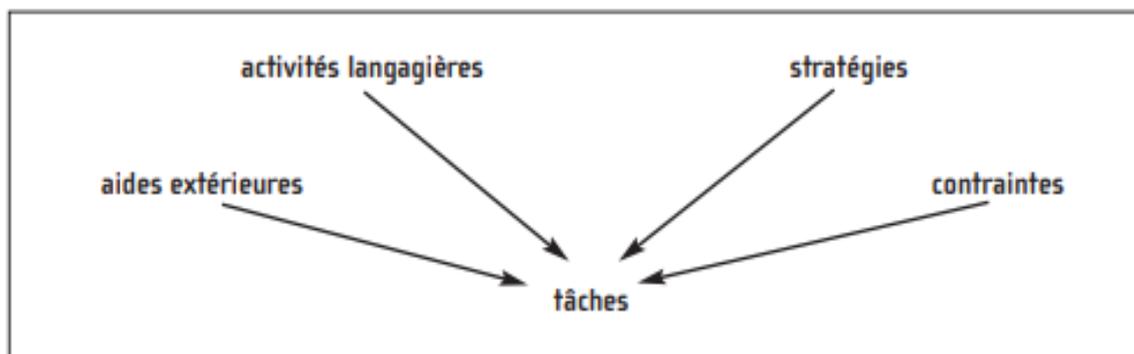
soit répéter ce que les autres disent sans en réfléchir, soit utiliser sa propre créativité pour apprendre et grandir. Par revanche apprendre à communiquer avec les autres en utilisant une langue étrangère veut dire vraiment apprendre une langue ? C'est juste la questionne que Enrica Piccardo se demande dans ses travaux de recherche qui abordent l'enseignement des langues étrangères et secondaires (2014 : 9). Pour enseigner une langue étrangère il faut avoir des méthodes et surtout les approches comment enseigner une langue étrangère autre qu'une langue maternelle, puis comment et de quelle manière approcher un apprenant pour lui faciliter l'apprentissage et finalement savoir le motiver. Piccardo dans ses travaux de recherche explique que « les méthodes se présentent comme des produits « clés en main que l'ensemble est censé appliquer dans sa classe » (2014 : 10). Selon lui, la première chose à retenir est que le langage consiste avant tout à se parler et à se comprendre. Lorsque nous apprenons une langue, nous apprenons également à communiquer. La deuxième chose qu'elle accentue est que la manière dont nous apprenons une langue dépend de la personne avec qui nous l'apprenons et de l'endroit où nous l'apprenons.

« L'apprentissage de la langue s'opère dans ce manuel de français langue étrangère par une succession d'activités langagières : d'abord compréhension de l'oral par l'écoute d'une conversation téléphonique enregistrée, puis interaction orale lors de la production d'un dialogue, sur le même sujet mais entre des interlocuteurs différents, compréhension écrite d'une petite annonce décrivant un logement à louer, production écrite sous la forme d'une lettre de vacances. » (Goullier, 2001 : 18)²

Photo 2. ³

² (Goullier, 2001 : 18). Disponible sur : <https://rm.coe.int/168069ce6d>.

³ (Goullier, 2001 : 19). Disponible sur : <https://rm.coe.int/168069ce6d>



Goullier explique que chaque activité langagière dans le manuel montre l'autonomie et que chaque exercice peut être exécuté différemment chaque fois qu'il est présenté aux apprenants. Comme un exemple, il dit qu'un « ... manuel ne suggère pas de commenter oralement le contenu de la conversation téléphonique entendue ... » (Goullier, 2001 : 18). Nous faisons différentes activités qui nous aident à pratiquer l'écoute. Même si certaines activités sont différentes, elles sont toutes liées car elles concernent toutes les conversations au téléphone. Également il faut mentionner que les apprenants apprennent de nouveaux mots et de façons de parler en fonction des instructions et des situations qu'ils pratiquent en classe.

Selon Goullier les activités sont pourvues de soutiens externes. En effet, le premier dialogue contribue à faciliter le deuxième dialogue (2001 :18). Donc, ils bénéficient aussi d'une grande aide avec les mots et les règles de grammaire. Goullier conclut que les tâches sont prévisibles et faciles à comprendre. Ensuite, il mentionne les contraintes possibles qui rendent la tâche de production orale en interaction plus complexe. Pour faciliter tout le processus d'apprentissage, les apprenants doivent se servir de stratégies. Les stratégies, nous aident à utiliser ce que nous déjà savons et que nous pouvons faire pour accomplir des tâches demandées. Selon Goullier, il y a deux exemples de stratégies ; préparation et planification. Avant d'écouter le dialogue, il faut se préparer de façon qu'il faille, premièrement, lire le texte qui est écrite (2001 : 19). Après avoir écouté, les apprenants peuvent planifier ce qu'ils veulent dire et utiliser les notes prises pendant le dialogue.

2.1. Approche communicative

Pour apprendre bien une langue étrangère et pouvoir s'en sortir, il faut communiquer et parler dans cette langue. Swarbrick déclare que Hymes est le premier à avoir popularisé la notion de

« compétence communicative » (1993 : 34)⁴. Donc, il s'agit d'une vision selon laquelle l'utilisateur de la langue non seulement maîtrise avec précision la grammaire et le vocabulaire de la langue cible choisie, mais qu'il sait également comment utiliser ces connaissances linguistiques de manière appropriée dans une gamme de situations sociales. L'approche communicative doit être entendue comme le moyen de la communication, en fait c'est la communication (Germain, 1993). Il n'a pas de communication sans grammaire, vocabulaire, etc., or si les apprenants ne parlent pas, ils ne peuvent jamais l'apprendre, c'est-à-dire transmettre un message. Germain conclut que la communication langagière est plus importante que la langue elle-même, surtout il souligne que la communication langagière « est définie non pas comme un système à maîtriser, mais comme une tâche à exécuter [...] » (1993 : 108).

« Si le but de l'enseignement d'une langue est bien de faire en sorte que l'apprenant soit capable de communiquer dans cette langue, de passer des messages, d'accomplir des actes de parole, l'utilisation de la langue sera fonctionnelle à cette communication. » (Piccardo, 2014 : 12)

Piccardo estime, également qu'utiliser le langage pour parler aux autres est important car il nous aide à apprendre, à communiquer et à nous comprendre, d'ailleurs cela est utile à la fois à l'intérieur et à l'extérieur de la classe (2014 : 12). Dans la classe d'une langue étrangère nous apprenons les choses de base qui nous aident à comprendre, par exemple, comment une langue étrangère fonctionne ou comment former des phrases. Or dans la rue, ou dans un pays étranger de la langue cible, nous apprenons vraiment cette langue. Nous apprenons la langue de la rue et nous devons nous débrouiller avec des connaissances que nous possédons. Cependant, « ...certaines expressions peuvent véhiculer des intentions de communications différentes... » (Piccardo, 2014 : 12).

« Avec l'approche communicative on cherche à faire entrer la vie réelle dans la classe, c'est-à-dire on organise l'enseignement/apprentissage autour de situations de la vie réelle, ce qui est souvent visible aussi en lisant les titres des chapitres des manuels. » (Piccardo, 2014 : 12)

Enfin, la fonction essentielle réside dans l'utilisation du langage dans les processus communicatifs qui convergent vers la configuration de la culture d'une communauté (Boas, 1911 : Sapir, 1933 d'après Tusón Valls, 2009 : 226). Par la suite Boas considère important la

⁴ « ... un linguiste-anthropologue qui analysait depuis de nombreuses années les événements de parole dans les sociétés traditionnelles, illustre un élargissement définitif de la notion de ce que signifie « connaître une langue, que nous devons à la nouvelle discipline de la sociolinguistique » (Swarbrick, 1993 : 34).

participation aux interactions verbales spontanées et de les analyser comme un moyen de compréhension véritable d'une langue étrangère et par conséquent, la culture du groupe qui l'emploie (1911, d'après Tusón Valls, 2009 : 226).

2.2. Interlangue

Larry Selinker propose le concept de l'interlangue pour désigner de manière précise le système linguistique non natif, établissant une distance entre celui-ci et les systèmes de la langue maternelle et de la langue cible (1972, d'après Baralo, 2003 : 33). L'interlangue est un concept théorique, confirme empiriquement, développe en tant que le résultat d'une approche cognitive des langues, ou une importance primordiale est accordée aux processus cognitifs internes d'un apprenant et à sa contribution active au processus d'apprentissage, conduisant à la mise en œuvre de diverses stratégies d'apprentissage (Šarić, 2016 : 233). Par la suite, les études sur l'interlangue cherchant à dévoiler ce qui se passe dans l'esprit de l'individu qui apprend, ce que contient « le processus cognitif interne » qui traite et utilise l'information linguistique perçue et reproduit dans ses réponses. La construction de l'interlangue, à travers les processus internes d'apprentissage, est abordée par de différentes théories explorant l'acquisition des langues étrangères (Baralo, 2003 : 34).

Stephen Pit Corder soutient que l'étude de l'interlangue consiste en l'investigation des systèmes linguistiques des apprenants d'une langue, ou simplement, en l'étude du langage des apprenants de langues (1981 : 56). Par contre, Baralo rappelle que dans la construction des connaissances interlinguistiques interviennent trois processus fondamentaux, qui font l'objet de trois approches théoriques spécifiques en relation avec l'apprentissage et l'enseignement : le processus de l'intrant (*input*), qui sélectionne, organise et systématise l'information provenant de l'environnement ; le processus de l'assimilation (*intake*), qui incorpore les nouvelles informations au système ; et le processus de la production (*output*) qui facilite la compréhension et l'expression dans la langue cible (2003 :33).

L'étude de la connaissance de l'interlangue se focalise principalement sur l'analyse des erreurs (Fernández López, 1995 : 207). En conséquence, Richards propose que les origines de ces erreurs pouvaient être classées en deux catégories : erreurs interlinguistiques et erreurs interlinguistiques et de développement (1974 d'après Chen, 2016 : 48). Les erreurs interlinguistiques résultant d'une interférence interlinguistique ou d'un transfert négatif de la

langue maternelle de l'apprenant, reflétant l'application inappropriée de la connaissance de la langue maternelle à l'apprentissage de la langue cible. Le second type d'erreurs ayant leur origine dans la structure même de la langue cible, découlant d'hypothèses incorrectes de la part de l'apprenant et de la surgénéralisation des règles grammaticales de la langue cible.

Enfin, il faut distinguer les deux termes linguistiques « erreur » (*error* en anglais) et « faute » (*mistake* en anglais) (Cheng, 2015 : 639). En bref, la faute, se réfère généralement à une défaillance dans l'exécution, qui pourrait survenir accidentellement en raison d'un lapsus du locuteur, ou même d'une diminution de l'attention (Ellis, 2012 d'après Cheng, 2015 : 639). En d'autres termes, les hésitations dans le discours, les glissements linguistiques et les violations occasionnelles des règles ne sont pas causés par un manque de connaissance, mais par des imperfections transitoires telles que des négligences dans le processus de production du langage (Tarone et al., d'après Cheng, 2015 : 640). En revanche, les erreurs sont des déviations systématiques du langage dans le processus d'acquisition de la L2 par l'apprenant Corder (1967, d'après Cheng, 2015 : 640).

2.3. Enseignement en classe de FLE

La langue est l'un des éléments significatifs qui impactent les activités de communication internationale (Ahmadi, 2018 : 116). L'enseignement des langues avant le XXe siècle peut être caractérisé de manière plus précise comme une « tradition », qui sous diverses manifestations et adaptations, a été pratiquée à l'échelle mondiale, persistant jusqu'à nos jours (Brown, 1941 : 27).

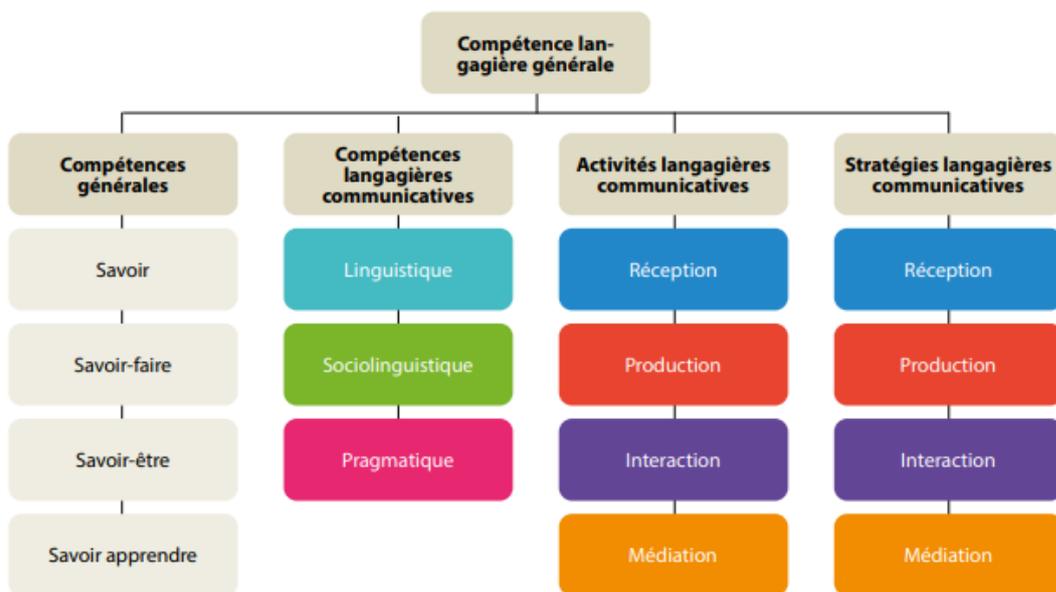
D'un côté, Criado Sánchez et al. postulent que l'apprentissage d'une langue étrangère est analogue à d'autres formes d'acquisition des compétences cognitives, telles que la géométrie ou les mathématiques, en termes de processus mentaux et de la représentation des connaissances impliquées (2009 : 93). De surcroît, les méthodes d'enseignement des langues secondes exigent une séquence répétitive dans l'organisation des matériels. Ainsi, les méthodes déductives commencent généralement par des activités de nature cognitive, en effet, expliquer et mémoriser les règles grammaticales, tandis que le reste d'activités tourne autour d'objectifs et certains peuvent inclure la pratique avec des exemples linguistiques pertinents (Criado Sánchez, et al., 2009 : 95).

D'autre côté, Criado présente le modèle d'activités connu sous le nom de « présentation-pratique-production », sur lequel de nombreux manuels d'enseignement des langues étrangères ont basé leur structure (2013 : 98). Comme le souligne Criado « PPP » est une stratégie pour enseigner les éléments linguistiques qui semble être plus appropriée pour le contexte d'enseignement des langues destinées aux adultes. Le modèle PPP s'est avéré utile car il s'adopte bien à l'enseignement des structures suivantes : expression orale a la phase P1 (présentation), exercices pratiques ou pratique contrôlée a la phase P2 (pratique) et transfert des structures précédemment étudiées a des situations différentes a la phrase P3 (production) (Criado, 2013 : 98). Donc, les trois phases du PPP déjà représentées, Criado (2013 : 100) les explique de la manière suivante :

1. La phase initiale ; présentation (P1), dans laquelle l'enseignant contrôle largement le processus d'enseignement/apprentissage. Les matériaux contiennent tous les éléments linguistiques et les structures ciblées dans l'unité. Tout d'abord, l'enseignement ou le manuel fournit l'explication derrière la construction des structures spécifiques ou la signification des mots. Enfin, également appelée « apprentissage par découverte », car les apprenants reçoivent du professeur/manuel le vocabulaire contextualisé dans des textes oraux ou écrits à partir desquels ils déduisent les règles et les significations sous-jacentes.
2. La deuxième étape ; pratique (P2), qui reflète toujours un niveau élevé de contrôle de la part de l'enseignement en ce sens qu'elle vérifie la compréhension correcte des apprenants des éléments présentes dans la première étape. Ces activités visent à atteindre la précision des formes afin que la fluidité puisse être atteinte dans les activités de production. Les activités cherchent à atteindre les objectifs linguistiques présents dans la phase initiale (P1), suivant les modèles auxquels les apprenants doivent se conformer.
3. La troisième étape ; production (P3), vise à accroître la fluidité dans l'utilisation linguistique, précisément grâce a des activités plus autonomes et créatives. Les stratégies pour atteindre cet objectif reposent sur une utilisation plus libre des structures présentes. Le type d'activités dans la phase de production peut impliquer des discussions, des débats, des jeux de rôle, des activités de résolution de problèmes, etc.

Finally, for each teacher to be up to date with all the means of teaching a foreign language (in this case, it is French), we use *Le cadre européen commun de références pour les langues* (2001). In short, the CEFR « enlarges the perspective of language teaching in several ways, notably by its conception of the user/learner as a social actor, constructing meaning in interaction, and by the development of notions of mediation and plurilingual and pluricultural competences » (CEFR, 2001 : 14)⁵.

Photo 1 – Structure du schéma descriptif du CERC⁶



L'objectif principal n'est ni simple ni unique, il y en a plusieurs, comme nous pouvons observer dans l'image au-dessus. L'image montre un schéma descriptif du CECR et elle présente les éléments généraux du langage. En outre, le premier objectif du CECR est de « fournir un métalangage descriptif pour traiter de la compétence langagière » (CECR, 2001 : 27). La

⁵ « Le succès du CECR vient justement de ce qu'il englobe à la fois les valeurs éducatives, un modèle clair de compétences liées à la langue et à son usage, et des outils pratiques sous la forme de descripteur qui facilitent l'élaboration des programmes et la définition des organisations de l'enseignement et de l'apprentissage » (CECRL, 2001 : 14)

⁶ Extrait de la publication du projet ECEP : Piccardo E. et al. Parcours d'évaluation, d'apprentissage et d'enseignement à travers le CECR, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2011. Disponible sur : https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/2011_09_19_ecep_franzoesisch_web.pdf.

compétence⁷ générale langagière englobe, en tout, quatre éléments ; compétences générales, compétences langagières communicatives, activités langagières communicatives et stratégies langagières communicatives. Le CECR remplace le modèle traditionnel des quatre compétences (écrire, lire, parler et écouter) qui s'est avéré de plus en plus inadéquat pour saisir la réalité de la communication avec des activités langagières communicatives et des stratégies (2001 : 33).

3. Activités dramatiques en classe

Par le jeu, le mouvement, le langage, la parole, la musique et l'espace, les activités dramatiques sont adaptées aux caractéristiques développementales et individuelles des apprenants. Elles encouragent simultanément le développement du langage, des compétences de communication, des compétences sociales, ainsi que des capacités cognitives et développement émotionnel (Gavrilović Smolić, 2019 : 84). En effet, Gavrilović Smolić accentue que chaque activité dramatique ne mènera pas et ne devrait pas mener à une représentation devant le public (2019 : 85). Cependant, elle retrace que jouer des rôles et des jeux dramatiques, répéter et appliquer activement du matériel linguistique dans de différentes situations et de différentes manières, les apprenant développent la capacité d'écouter et de comprendre ce qui est la base de l'apprentissage d'une langue étrangère (2019 : 85). Étant donné qu'ils se concentrent sur les activités et les jeux, et non sur la langue elle-même et l'expression du langage, ils acquièrent de grandes quantités de contenu linguistique. Donc, ils apprennent par le jeu sans en être conscients. L'expression dramatique, d'ailleurs, ouvre la porte du monde de l'imagination dans lequel l'apprenant imagine des situations et des personnages qu'il incarne. L'apprenant peut parvenir à une expression et une communication plus libre, à la fois linguistiquement et par le mouvement dans l'espace, ce qui lui assurera la sécurité et facilitera une véritable communication (Gavrilović Smolić, 2019 : 87).

En créant de mondes, de personnages et d'évènements fictifs au cours d'activités dramatiques, les apprenants développent de l'imagination (Topolovčan et al., 2019 : 160). Dans la recherche

⁷ « Dans le CECR « compétence » est un terme comprenant la capacité à accomplir des activités langagières communicatives (« Je peux (faire) ») tout en s'appuyant sur les compétences à la fois générales et langagières (linguistique, sociolinguistique et pragmatique) et en activant les stratégies communicatives appropriées » (CECR, 2001 : 35).

de Toplovčan et al., se présente le fait que la perception, la confiance en soi et de ses possibilités peuvent être influencées par les réalisations dans le cadre de diverses activités dramatiques, mais aussi par certaines circonstances et caractéristiques du contexte dans lequel elles se déroulent (2019). En outre, elles estiment que le drame et les activités dramatiques sont le contexte dans lequel les apprenants font face aux problèmes qu'ils doivent résoudre et acquérir : remarquer les problèmes, les observer et analyser sous différents points de vue, planifier et trouver des moyens de les résoudre. À la lumière de cette les activités dramatiques sont un moyen par lequel les apprenants peuvent se servir de leurs expériences émotionnelles négatives, afin de mieux les comprendre et de les maîtriser facilement, pour que leurs réponses émotionnelles deviennent sociales appropriés recherche (Toplovčan et al., 2019 : 162). Ainsi, analysant les émotions de personnages dramatiques, les apprenants acquièrent des connaissances sur un large éventail de réaction émotionnelles dans ce processus (Toplovčan et al., 2019 : 162).

3.1. Jeu dramatique

Dans son œuvre *Jeu dramatique et développement personnel* (1990), Dominique Oberlé donne la définition du jeu dramatique. Elle dit que le jeu dramatique :

« [...] s'engager dans une fiction dans laquelle, avec d'autres, on développe une improvisation, à partir d'une intention de départ, qui précise un lieu et des personnages amenés à interagir au cours de la situation. [...] L'activité du jeu dramatique ouvre le temps et l'espace d'une illusion, [...] car elle se développe à partir du projet des joueurs. » (1996 : 6)

L'imagination et des idées de joueurs entament le jeu dramatique, donc, les participants doivent être créatifs. Elle explique que les participants du jeu dramatique disent que tout est possible, donc, l'intention est de faire l'impossible en premier lieu. Selon Oberlé (1990 : 21), le jeu dramatique se développe à travers d'actions individuelles en transformant des scènes en comportement et en actions. Une relation normale entre fantasme et réalité dans une telle expérience sera changé. Le jeu se profile comme un espace d'expérimentation, à la fois individuelle et collective. L'engagement dans un jeu improvisé avec d'autres, stimule la mise à jour des mécanismes de défense et des schémas inconscients, ouvrant ainsi des possibilités d'incarner des rôles différents et d'établir de nouvelles relations interpersonnelles (Oberlé, 1990 : 21). D'ailleurs, Oberlé (1990 : 26) souligne qu'il s'agit de la capacité de l'imaginaire à

s'épanouir sans forcément s'opposer au réel. Fondamentalement, l'aire de jeu représente un domaine où l'imaginable aspire à se concrétiser à travers l'action, établissant ainsi une synergie bénéfique entre l'imagination et le réel.

Finalement, le jeu dramatique est juste ce que son nom représente, le jeu. Il s'agit d'un jeu qui commence dans l'esprit de chaque participant, quand il est créatif et quand il libère son imagination de manière à croire que tout est possible.

3.2. Drame procédural

Le drame procédural en tant que méthode pédagogique complexe, est un genre qui en comprend divers procédures et techniques pédagogiques dramatiques ayant le potentiel de relier de manière aisée les contenus des différentes matières du processus d'enseignement (O'Toole, 1992 d'après Novak, 2019 : 115). Le drame procédural est décrit comme un drame pour l'éducation, un drame en devenir et un drame qui grandit (Gruić, 2002 d'après Ivnik, 2023 : 38). Le nom de drame procédural repose sur la caractéristique essentielle de cette forme de théâtre pédagogique à savoir que la renaissance du monde dramatique s'effectue à travers d'un processus (Vukojević, 2016 : 43). De plus, Gruić explique le drame procédural comme une méthode dramatique dans laquelle les participants, avec ou sans une personne qui les guide, entrent dans un monde imaginaire en utilisant des techniques dramatiques tout en atteignant des objectifs éducatifs et /ou créatifs (2002 d'après Ivnik, 2023 : 37).

Étant donné que le drame procédural ne vise pas à créer la pièce de théâtre, il n'est pas joué devant le public et il est composé d'épisodes (Novak, 2019 : 114). Novak souligne que la structure du drame procédural offre à l'apprenant un espace pour y participer, réaliser le rôle passif de l'objet et maximise le rôle actif du sujet. Donc, le drame procédural met les apprenants dans une relation active et directe avec le contenu d'apprentissage, dans lequel, pendant le processus d'enseignement, leur propre engagement intellectuelle, verbal, physique et émotionnel est fortement encouragé, qui deviennent partie intégrante de l'apprentissage et leur propre expérience vivante et authentique (Novak, 2019 : 114).

À la lumière de cette étude, Novak fait remarquer que le drame procédural problématise des contenus thématiquement différents, ce qui le rend idéal pour une application dans le processus d'enseignement (2019 :115). Puis, Novak énumère quelques caractéristiques du drame

procédural ; tous les apprenants participent simultanément à la création du monde imaginaire, il est permis d'interrompre le cours d'action du monde dramatique imaginé (les entrées et sorties du monde dramatique sont permis) ce qui est spécifique est l'ouverture aux idées des apprenants et finalement la personne qui guide est activement engagée (2019 : 115-116). Dans la majorité de cas, l'enseignant est celui qui initie le plus souvent le passage d'un épisode à l'autre.

Comme le dit O'Neill les participants improvisent, et surtout ils sont guidés à travers de diverses tâches, et par leurs actions, ils créent et ils construisent le monde des événements dramatiques (1995 d'après Vukojević, 2016 : 43). Vukojević parle de la participation du meneur du drame lui-même et du monde qui se construit comme une des spécificités importantes du drame procédural. Une telle procédure dramatique s'appelle : meneur dans le rôle, créé par Dorothy Heathcote (Vukojević, 2016 : 43).

3.3. Enseignement par le théâtre en classe de FLE

Le lien entre la formation et le théâtre est très proche. Tout au long de l'histoire, le théâtre a été étroitement associé à l'enseignement des langues, offrant des exemples sur la manière dont la langue devrait être parlée et utilisée dans l'enseignement (Aagnaou, 2022 : 6). Également, à l'époque de la Renaissance, nous observons une propension accrue en faveur des structures dialoguées, résultant du mouvement pédagogique renouvelé, dont l'objectif principal était l'instruction du latin (Aagnaou, 2022 : 6). Par ailleurs, Aagnaou explique que même les jésuites adoptaient une perspective utilitariste à l'égard du théâtre, le considérant comme un instrument pédagogique visant à cultiver et à développer les capacités comme un moyen de récompenser et de former l'apprenant. À ce propos, la mise en scène théâtrale est ainsi envisagée comme une finalité en elle-même, destinée à éveiller et à cultiver le sens esthétique (Aagnaou, 2022 : 6).

Byram et Fleming dans son livre *Learning in intercultural perspective : approaches through drama and ethnography*, signalent que le théâtre en tant que l'art fonctionne de manière paradoxale en rapprochant les participants par un engagement émotionnel, tout en maintenant une distance parce que le contexte est fictif (1998). De plus, le théâtre implique des actions superficielles pour capturer les valeurs implicites. De cette manière, il offre un contexte pour l'exploration des valeurs culturelles, tant les nôtres que celles des autres. Byram et Fleming

estiment que le pouvoir du théâtre réside précisément dans le fait qu'il reflète quelque chose de la réalité.

De manière similaire, Hamid Mohamed précise que le théâtre peut contribuer activement et directement au progrès social et à l'enrichissement culturel. Son objectif principal présente un reflet de la vie réelle d'individus intellectuellement et moralement développés qui ont la capacité de résoudre des problèmes de la société. L'utilisation du théâtre en classe est encore une technique nouvelle, qui s'utilise dans l'acquisition d'une langue étrangère (Hamid Mohamed, 2008 : 178).

Hamid Mohamed souligne l'importance du théâtre dans l'enseignement de la langue française. Il dit que toutes les valeurs que les enseignants souhaitent promouvoir dans l'enseignement de l'expression orale, ont un lien historique avec le théâtre. De plus, à travers d'âges, toutes les formes de communication entre individus, quelle que soit la tâche spécifique à accomplir, impliquent l'expression orale et les gestes physiques. Par ailleurs, des concepts tels que l'imitation, la mémorisation et l'application du langage dans des situations réelles sont des principes fondamentaux partagés tant par l'enseignement de l'expression orale que par le théâtre (Hamid Mohamed, 2008 : 182). Hamid Mohamed mentionne aussi le spectateur qui est, en même temps, un acteur, et que les apprenants alternent entre jouer les rôles d'acteur et d'observateur (2008 : 182). Il l'explique dans la manière suivante ; les apprenants s'engagent dans des dialogues et des jeux de rôle interactifs, et même ceux qui ne participent pas activement apportent leur contribution à travers de leurs observations et commentaires. Hamid Mohamed ajoute qu'au théâtre, un acteur parle à un autre acteur sur scène, toutefois le message atteint le public, dont les réactions peuvent influencer la performance. Le public traditionnellement passif devient un élément actif de la dynamique de communication (Hamid Mohamed, 2008 : 182).

« Une classe de FLE par l'approche théâtrale est un groupe de travail réunissant enseignant et apprenants travaillant ensemble pour réaliser une tâche collective. [...] Au théâtre, les comédiens, en dépit du degré de leur niveau linguistique, travaillent en groupe, échangeant des idées, s'aident [...]. » (Hamid Mohamed, 2008 : 183)

La mise en scène est considérée, selon Agnaou, comme un objectif autonome, visant à s'attaquer aux préoccupations actuelles et à explorer les subtilités de la condition humaine, y compris les choix que font les gens et les limites qu'ils rencontrent (2022 : 6). De plus, Agnaou parle de l'apprentissage de la langue étrangère à travers du théâtre, précise que l'enseignement

des langues étrangères a évolué vers une approche orientée vers l'action, intégrant des techniques de simulation telles que des exercices comme de brefs scénarios et des jeux de rôle. Agnaou, explique que l'objectif est d'exposer les apprenants à diverses situations où ils ont besoin de l'usage de la langue étrangère (2022 : 9). Ces exercices créatifs encouragent l'application du vocabulaire et des structures linguistiques précédemment appris, ce qui contribue à l'amélioration générale du processus d'apprentissage.

Irina Postolachi-Josan dit qu'en classe de FLE, lorsque nous travaillons avec des textes théâtraux, avec des histoires fictives, nous commençons par l'interaction entre personnages, donc, le processus ou les apprenants commencent à lire le texte à haute voix (2013 : 15). Elle conseille de diviser le texte en parties plus petites, car la segmentation du texte facilite l'analyse des phrases et la compréhension. Elle conclut que la division du texte, et la lecture à haut voix, donnent aux apprenants une prononciation précise (2013 : 16). Après la lecture initiale, les apprenants se lancent dans des lectures multiples ou répétées, qui leur permet de mémoriser le texte. Selon Postolachi-Josan, une telle pratique sert à divertir, à se libérer, même à les encourager à réfléchir à la signification sociale du contexte. De ce fait, le théâtre en classe de FLE offre la familiarité avec la langue étrangère et augmente son intégration dans le processus d'enseignement du FLE.

Cocton décrit, par revanche le déroulement d'une séance qui s'organise et prépare dans la classe de FLE (2013). Selon l'article, il existe quatre composants de la session ; « brise-glace (5 minutes), échauffement (15 minutes), jeu théâtrale (25 minutes) et échange (10 minutes) » (Cocton, 2013 : 75).

- a. La première étape, le brise-glace, dure cinq minutes et elle sert d'activité initiale pour créer une atmosphère positive dans la classe. Pour l'objet, l'activité vise à dynamiser les apprenants et à les aider à se connaître. De cette manière, les apprenants développent un sentiment d'appartenance au groupe.
- b. Puis, l'échauffement qui dure quinze minutes. Cette deuxième phase aide les apprenants à se lancer dans le processus d'apprentissage et à préparer leur esprit à des activités plus intensives. Avec des diverses activités d'échauffement, les apprenants passent progressivement à un état d'esprit d'apprentissage. De plus, dans cette phase, il inclut des activités telles que des exercices de prononciation, des exercices de vocabulaire ou

de simples dialogues.

- c. Ensuite, la pièce de théâtre dure 25 minutes et c'est la partie principale. Ce segment permet aux apprenants d'appliquer ce qu'ils ont appris dans un contexte plus dynamique et engageant. Cela leur offre la possibilité d'utiliser la langue française de manière créative (Cocton, 2013). « La coaction met les compétences de chacun en commun pour aboutir à un résultat ».
- d. Finalement, la dernière étape qui est l'échange. Cette phase favorise la communication et l'interaction entre les étudiants. Les étudiants ont la possibilité de discuter de leurs expériences, de poser des questions et de fournir des commentaires. Cela renforce également le sentiment de cohésion de groupe et encourage l'expression en français.

Le but de l'enseignement via le théâtre-forum n'est pas d'amener les étudiants à mémoriser par cœur des faits et des principes moraux. L'objectif est plutôt de les engager activement dans l'exploration de dialogues ouvertes, la praticité des situations du monde réel, l'acquisitions de connaissances, la pensée créative, la prise de conscience et finalement la transformation de leur comportement (Mahayudin et al., 2020 : 316).

3.3.1. Études des œuvres théâtrales en classe de FLE

Rimac Jurinović et Gruić expliquent que les représentations sur scène à l'école étaient initialement associées à l'apprentissage, à l'enseignement et à la pratique de la parole, de la rhétorique et du langage avec l'objectif principal d'étudier et de comprendre la littérature (2018 : 420). De plus, selon leurs avis, le théâtre, en tant que genre littéraire, partage des similitudes avec romans, nouvelles, épopées et même chansons. La distinction réside dans la manière dont ces récits sont présentés. Tout au long de l'histoire, le théâtre a été considéré comme un moyen de donner forme à des expériences personnelles, de transmettre de la sagesse et de transmettre de leçons (Rimac Jurinović, et al., 2018 : 420). La problématique dans leur travail est la faible représentation d'activités dramatiques dans la classe de la langue croate.

D'ailleurs, si le théâtre est un texte, il faut affirmer qu'il est une création qui peut être facilement comprise par une analyse écrite ou textuelle (Wei, 2009 : 39). Wei raconte qu'essentiellement, chaque pièce implique deux niveaux de communication ; le premier par l'auteur et le second à travers de dialogues des personnes (2009 : 39). Wei explique qu'au lieu de lire passivement un texte de théâtre, uniquement pour le comprendre, les apprenants s'engagent dans une lecture plus active, indépendante et innovante. Une telle interprétation esthétique des textes conduit à la compréhension d'éléments dramatiques uniques et de les utiliser comme base pour étudier ces textes et acquérir des compétences linguistiques (Wei, 2009 : 39).

3.3.2. Jeu dramatique (jeu théâtral) en classe de FLE

« Le jeu théâtral consiste en une interprétation fidèle au texte choisi » (Laidoudi, 2020 : 105). Le jeu dramatique a un double objectif : il vise à accroître la compréhension des participants des éléments fondamentaux du théâtre, tels que le développement des personnages, les conventions théâtrales, la dynamique des dialogues et des situations et les interactions de groupe (Laidoudi, 2020 : 106). De plus il cherche à susciter un sentiment de liberté physique et émotionnelle qui peut potentiellement s'étendre à la vie personnelle d'individus (Pavis, 1996 : 265-266).

Selon Laidoudi dans une salle de classe où le français est enseigné comme une langue étrangère, les apprenants reçoivent un texte dialogué avec lequel ils travaillent (2020 : 106). Ils mémorisent les répliques pour les interpréter plus tard devant un public. En outre, les élèves participent à la création d'une toile de fond qui imite les décors. Cette représentation concrète du scénario à travers l'utilisation d'accessoires et de costumes donne une valeur significative, car l'engagement théâtral vise à stimuler la pensée créative et l'originalité (Laidoudi, 2020). Laidoudi présente le fait que pour l'intégration d'activités théâtrales, la présence d'un groupe d'apprenants est la première condition préalable. S'il y a beaucoup d'apprenants, l'enseignant a la possibilité de les diviser en sous-groupes plus petits. Chaque groupe choisit un texte à présenter de manière théâtrale, conduisant à la création de diverses scènes courtes ancrées dans une gamme de textes (Laidoudi, 2020 : 207). Bien que le public soit un élément fondamental de toute présentation théâtrale, avoir un public est crucial pour la représentation finale dans le théâtre de l'école (2020 : 109). Par ailleurs, Laidoudi énumère quelques avantages du jeu

théâtral dans un cours de FLE (2020 : 111). Elle dit que ce type de créativité en classe fait que les apprenants adoptent des personnalités alternatives qui les protègent de la critique du jugement. Surtout, les apprenants se trouvent dans un environnement de classe qui est bien positif, puis ce type de classe, développe des compétences diverses chez les apprenants. Même si le théâtre s'appuie souvent sur des documents écrits qui ne représentent pas pleinement les nuances du langage parlé, il joue toujours un rôle essentiel dans l'amélioration de la compétence orale. Laidoudi souligne que les apprenants mémorisent diverses structures linguistiques et les appliquent ensuite dans divers contextes. D'ailleurs les expressions non verbales sont parfaitement intégrées à la communication verbale, tandis que les erreurs de prononciation sont identifiées et corrigées (Laidoudi, 2020 : 111).

L'incorporation du jeu dramatique en classe de FLE est l'une de ces méthodes qui a été reconnue pour son potentiel à révolutionner l'enseignement de la langue française. Dans son ouvrage, Hélène Augé explore le domaine de la pédagogie linguistique et de la dynamique de groupe (1981). Elle propose une exploration complète de la promotion de compétences de communication efficaces à travers des jeux et des exercices interactifs. Les recherches d'Augé mettent l'accent sur l'interaction de la dynamique de groupe et de développement de la maîtrise du discours parlé. D'ailleurs, sa recherche incarne un discours académique, le processus d'acquisition du langage et son lien direct avec les interactions de groupe dynamiques. Son étude souligne l'importance de la pédagogie interactive, proposant un examen scientifique des techniques innovatrices qui propulsent les apprenants vers une communication efficace et une expression créative.

Le recours au jeu dramatique, caractérisé par des activités de jeu, représente un changement de paradigme pédagogique dans le domaine de l'enseignement de la langue française. Cette approche va au-delà de l'enseignement traditionnel des langues en capitalisant sur le pouvoir de la créativité, de l'interactivité et de l'apprentissage expérientiel.

Gavrilović Smolić présente quelques exemples de jeux dramatiques et leurs applications (2019 : 89). Premièrement, c'est les jeux de rencontres. Ce jeu commence par de simples scènes d'introduction : Bonjour ! Quel est ton nom ? Mon nom est..., etc. Gavrilović Smolić retrace que les tâches peuvent être différentes, par exemple : les apprenants se présentent dans un rôle tout autre (ils peuvent imaginer qu'ils sont quelqu'un d'autre) avec leur propre nom ou un autre, leur personnage ou un personnage imaginaire, comme un personnage de l'histoire, les

possibilités sont nombreuses (2019 : 90)⁸. Deuxièmement, le jeu suivant est *pass it on* (faire passer quelque chose à quelqu'un). Le jeu commence par faire passer un objet, par exemple des balles. Assis en cercle, les apprenants font passer la balle. L'objectif est d'établir le contact visuel avec la personne à qui la balle est passée et lui donner une tâche : faire passer la balle et saluer, ou faire passer la balle et dire une phrase courte, etc. Ensuite les jeux avec de la musique. En même temps, le mouvement peut être accompagné d'une prononciation rythmée de mots, et de phrases données : lentement, rapidement, fort, etc. (Gavrilović Smolić, 2019 : 90-91).

Quiceno Forero également donne des exemples pour des jeux que les enseignants peuvent utiliser en classe de FLE (2011). Selon lui, ce sont des jeux qui visent à cultiver des thématiques liées à la langue française. Entre autres, ce sont : jeux d'intégration, théâtre image, jeux d'improvisation, jeux de rôles, circule d'énergie (Quiceno Forero, 2011 : 73-74)⁹.

3.3.3. Activités du jeu théâtral

La participation aux activités théâtrales s'avère être une ressource pédagogique pour les enseignantes de langues, car elle améliore considérablement la maîtrise de la langue orale

⁸ Les structures linguistiques nécessaires pour faire du shopping, voyager, aller au cinéma ou au théâtre, etc. se pratiquent à travers de courts dialogues. Avec de l'imagination, de la créativité et la participation des apprenants, la classe devient facile un caissier dans un magasin, un théâtre ou un cinéma, ou quelque chose de similaire (Gavrilović Smolić, 2019).

⁹ Quiceno Forero donne des explications des jeux énumérés : le premier jeu, le jeu d'intégration, il faut former des groupes en laissant une personne à l'extérieur qui agit en tant comme un meneur (2011). Cette personne donne des instructions pour toucher différentes parties du corps, cependant cette action se réalise sur le corps d'une autre personne. Par exemple, toucher une main avec une main, un pied avec un pied, et ainsi de suite. Alors, le jeu dénommé le théâtre image. Quiceno Forero explique qu'il faut former des couples. Donc, une personne endosse le rôle du sculpteur et l'autre de la sculpture. Le sculpteur imagine une scène et sans la toucher, la guide pour exécuter les actions nécessaires afin de représenter cette scène (l'utilisation d'impératifs). Ensuite, dans le jeu de rôles, les apprenants sont amenés à inventer des personnages en se basant sur une situation particulière. Ils doivent fournir les accessoires et les vêtements nécessaires pour incarner ces personnages. Finalement le jeu de la circulation d'énergie. L'énergie du groupe est partagée à travers d'une syllabe et un mouvement que les apprenants répètent. Quelqu'un initie le processus en effectuant un mouvement que les autres doivent imiter tout en disant la syllabe. Le départ eut être donné par n'importe quel apprenant et chaque apprenant suit à tour de rôle (Quiceno Forero, 2011 : 73-74).

(Abdul Hakeem, 2020 : 79). En effet, selon Abdul Hakeem, l'activité théâtrale aide les apprenants à s'exprimer sans peur en parlant une langue étrangère. De plus, la pratique du théâtre permet aux apprenants de communiquer par divers moyens, notamment par le langage corporel, plutôt que de mettre l'accent seulement sur l'expression verbale (Abdul Hakeem, 2020 : 81).

« Avec les activités théâtrales, on peut développer toutes les compétences linguistiques, en ce qui concerne la courte mise en scène. On travaille sur les quatre compétences de la langue, la compréhension écrite en lisant le texte. Un travail de l'écriture pour personnaliser l'œuvre. Puis, en mémorisant le texte, les apprenants travailleront la diction. Après, l'interaction orale, avec les exercices de préparation au jeu d'acteur, l'écoute est toujours sollicitée. » (Abdul Hakeem, 2020 : 81)

Le jeu dramatique, une activité de groupe principalement centrée sur l'improvisation, intègre des éléments théâtraux tels que la représentation de personnages, la mise en situation et l'engagement dans des actions. Cette forme de dramatisation offre diverses possibilités aux apprenants de participer à des activités de communication (Abdul Hakeem, 2020 : 89).

Christiane Page (2001 : 175) estime que le théâtre, sous forme de jeu dramatique, sert de domaine où se déroule l'exploration symbolique des problèmes humains. En plus, il distingue trois formes de jeux : premièrement c'est l'aspect ludique qui place l'apprenant dans une situation expérimentale, lui permettant de modifier son rapport au monde et d'affirmer son influence sur la réalité. Ensuite, c'est la facette de l'activité éducative, qui favorise la croissance personnelle et encourage les individus à explorer et à améliorer simultanément leurs capacités d'expression et de communication. Finalement Page (2001 : 175) présente la dimension de l'activité artistique qui implique une exploration du théâtre à travers les processus d'élaboration d'une œuvre dramatique.

« [...] l'art revivifie notre attitude à l'égard des circonstances et des exigences de l'expérience ordinaire [...], l'expérience esthétique est l'expérience dans laquelle la créature toute entière s'investi. » (Shusterman, 1991 cités par Page, 2001 : 175).

Rappelons que le jeu dramatique est une improvisation et chacun est libre d'improviser autant de fois que nécessaire, pour être préparé pour chaque situation que nous ne pouvons pas prévoir. Avant de commencer, les apprenants donnent des propositions selon leur vision du monde. Cependant, les apprenants qui jouent doivent se préparer. Les participants forment progressivement des groupes et ils se préparent à participer à un jeu qu'ils approuvent collectivement (Page, 2001 : 177). Page explique le but principal ; les apprenants

approfondissent ensemble les questions essentielles liées au rôle de l'individu au sein de la société et du monde en général. Le produit final, donc, est un jeu conçu pour défier l'imagination individuelle et collective en mettant en scène des scénarios devant un public. Il s'agit d'assumer des rôles fictifs et d'explorer comment les individus s'adoptent à ces situations fictives. Le jeu se déroule dans une structure spatio-temporelle bien définie et sécurisé (Page, 2001 : 179). Grâce aux interactions et aux discussions avec les autres, les apprenants affinent leurs propres pensées, les mettant au défi de poursuivre un objectif commun : créer un récit dans lequel l'ensemble du groupe peut s'engager (Page, 2001 : 181-182).

4. Développement des compétences grâce à l'éducation théâtrale

L'objectif fondamental de l'apprentissage d'une langue étrangère est de s'exprimer et d'influencer les autres (Cocton, 2013 : 74). Comment le dit Pierra, il ne s'agit pas simplement de la compréhension du système linguistique mais d'utiliser la langue dans un contexte étranger (2001). Par contre, Cocton mentionne la spontanéité comme une des compétences (2013 : 77). Elle l'explique comme la maîtrise de l'expression orale et comme une action volontaire. L'action volontaire est décrite comme la compétence observable dans le niveau d'engagement de l'apprenant. De plus, les apprenants découvrent leur propre créativité. Cocton estime que dans ce contexte d'improvisation, les apprenants ne peuvent pas prédire exactement ce que les autres feront, diront ou penseront pendant une action. Ils doivent écouter activement, s'adapter pour co-créeer un scénario réel (2013 : 78).

En effet, les apprenants développent simultanément leurs capacités cognitives, et ils améliorent leur régulation émotionnelle, adoptent des formes de réaction et de comportements émotionnellement adéquates. L'engagement émotionnel lors d'activités dramatiques les aide à mieux se souvenir du contenu lié à ces activités, mais aussi à avoir une meilleure mémoire en général (Topolovčan et Rukavina Kovačević, 2019 : 162).

En ce qui concerne le développement des compétences, Vukojević mentionne l'amélioration des capacités d'expression orale et expressive, le développement de la créativité, la capacité à résoudre des problèmes de manière autonome, la réduction de la violence dans le groupe, l'augmentation du sens des responsabilités, l'encouragement la pensée critique, et développer l'empathie (2016 : 35).

4.1. Aisance à l'oral

Selon la majorité, ce phénomène révèle d'une nature phonétique et est lié aux difficultés rencontrées par une personne lors de la communication, notamment les hésitations, les pauses et les reprises au cours d'une expression orale (Faerch et al., 1984 ; Palmer, 1917 et 1921 ; Towell et al., 1996 ; Wood, 2001 d'après Germain et al., 2004 : 1). En revanche, conformément à certains chercheurs, l'aisance est parfois conceptualisée de manière plus globale, en relation avec la facilité avec laquelle une personne communique, particulièrement en ce qui concerne la rapidité du débit, exprimée par le nombre de syllabes produites dans un intervalle de temps spécifique (Fillmore, 1979 ; Hedge, 1993 ; Leeson, 1975 ; Lennon, 2000 d'après Germain et al., 2004 : 1-2). CECR (2001 : 148) explique l'aisance comme « l'interprétation la plus large comprendrait la « précision », la « souplesse » et, dans une certaine mesure, le « développement thématique » et la « cohérence/cohésion » ». Selon CECR ceux sont quelques caractéristiques de l'aisance : créer des déclarations avec des hésitations et des pauses occasionnelles, maintenir de longs discours et conversations et s'exprimer avec facilité et spontanéité. L'aisance s'avère ainsi être un élément inhérent à la communication (Germain et al., 2004 :5). Enfin, l'aisance à communiquer se définit comme la capacité à établir aisément des liens entre les éléments de la communication, englobant les aspects linguistiques et pragmatiques, au sein d'une situation de communication donnée (Germain et al., 2004 : 6).

Photo 3 – Aisance à travers de niveaux d'apprenant¹⁰

¹⁰ Consulter sur : <https://rm.coe.int/cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues-apprendre-enseigne/1680a4e270> (CECR, 2001 : 148).

Aisance	
C2	Peut s'exprimer longuement avec un débit naturel et ne nécessitant aucun d'effort. Ne s'arrête que pour réfléchir au mot juste qui exprimera précisément sa pensée ou pour trouver un exemple ou une explication appropriés.
C1	Peut s'exprimer avec aisance et spontanéité presque sans effort ; seul un sujet conceptuellement difficile est susceptible de gêner le flot naturel et fluide du discours.
B2	Peut communiquer avec spontanéité, montrant souvent une remarquable aisance et une facilité d'expression, même pour exprimer des énoncés complexes assez longs.
	Peut parler relativement longtemps avec un débit assez régulier bien qu'il(elle) puisse hésiter en cherchant des tournures et des expressions ; on remarque peu de longues pauses. Peut communiquer avec un tel degré d'aisance et de spontanéité qu'une interaction régulière avec des locuteurs de la langue cible est tout à fait possible sans imposer d'effort de part et d'autre.
B1	Peut s'exprimer avec une certaine aisance. Malgré quelques problèmes de formulation ayant pour conséquence pauses et impasses, est capable de continuer à parler efficacement sans aide.
	Peut discourir de manière compréhensible, même si les pauses pour chercher ses mots et ses phrases et pour faire ses corrections sont très évidentes, particulièrement dans les séquences plus longues de d'expression libre.
A2	Peut se faire comprendre dans de brèves interventions, même si la reformulation, les pauses et les faux démarrages sont très évidents.
	Peut construire des phrases sur des sujets familiers avec une aisance suffisante pour gérer des échanges courts et malgré des hésitations et des faux démarrages évidents.
A1	Peut se débrouiller avec des énoncés très courts, isolés, généralement stéréotypés, avec de nombreuses pauses pour rechercher des expressions, pour prononcer les mots ou utiliser des signes moins familiers et pour remédier à la communication.
Pré-A1	Peut se débrouiller en prononçant des phrases très courtes, isolées et répétées, à l'aide de gestes et en demandant de l'aide quand cela est nécessaire.

4.2. Confiance en soi-même

« La confiance en soi semble être un des éléments fondateurs du fait d'oser parler » (Hocq, 2001 :8). Agnaou considère le théâtre comme un moyen de croissance personnelle qui améliore l'expression physique, la communication verbale, les capacités émotionnelles et intellectuelles (2022 : 13). Ainsi, l'engagement théâtral n'est qu'une quête technique mais un effort créatif collectif qui se déroule dans un contexte social défini par la confiance, l'attention et le respect mutuel.

« L'activité théâtrale est un moyen de travailler la confiance en soi des apprenants ; Elle leur donne la chance d'habituer à surmonter la peur dans des situations déterminées (face à un public). » (Abdul Hakeem, 2020 : 81)

Cocton signale l'importance de l'investissement personnel qui aide les apprenants à développer une nouvelle confiance en soi (2013). Elle raconte que à la fin de chaque semestre, les

apprenants sont invités à évaluer le cours, et la majorité d'apprenants ont cité la confiance comme élément clé à retenir. Ils ont mentionné que la confiance leur donne la capacité d'être plus créatifs et de devenir quelqu'un qui n'est pas timide du tout devant le public. De plus, cela leur a donné de la confiance dans leur capacité à exprimer leurs émotions avec et sans langage. Suivant la même idée, Hocq explique que la confiance en soi et l'estime personnelle sont constamment impliquées lors de l'exercice de l'expression orale, forcément dans le cadre de l'apprentissage dans le contexte d'une langue seconde (2004 : 91).

4.3. Jeu comme outil de motivation dans le processus d'acquisition d'une langue étrangère

La clé du succès dans l'apprentissage des langues étrangères est la motivation ; ainsi c'est juste la motivation qui rend l'apprentissage et l'enseignement plus faciles, beaucoup plus efficaces et agréables (Walczak, 2009 : 260). Walczak estime que les jeux améliorent l'apprentissage des langues de tel sort que les apprenants n'ont pas vraiment l'impression d'étudier, mais cela peut plutôt être considéré comme l'apprentissage par le divertissement (2009 : 267).

Berne explique que le jeu est une série de transactions ultérieures complémentaires évoluant vers un objectif bien défini qui donne un résultat prévisible (1964). Selon sa théorie, le jeu est par nature très proche des situations réelles et parfois indissociable de celles-ci. D'ailleurs il dit que le jeu, grâce à la dichotomie (un problème fictif et de réels efforts pour le résoudre), permet de simuler un contexte socioculturel, en d'autres termes, de jouer avec différents comportements, de s'ajuster, puis, de rejouer. Ce qui est difficile ou impossible à corriger dans la vie peut être joué plusieurs fois dans le jeu, en élaborant les stratégies nécessaires pour éviter le conflit (Berne, 1964).

Selon les résultats de la recherche, utilisant le modèle du jeu social pour améliorer la motivation dans l'apprentissage des langues étrangères, se mettent l'accent sur la création d'un contexte social dynamique et intellectuellement motivant (Vladimirovna Asmolovskaya et Abrarovich Valeev, 2019 : 3). Cela implique la présentation aux étudiants des sujets ou des problèmes stimulants qui favorisent la résolution de problèmes et encouragent l'engagement actif en classe. Le modèle du jeu social a le potentiel de servir de facteur de la motivation efficace pour les étudiants. En outre, le jeu améliore la communication, avance des capacités intellectuelles,

des compétences interpersonnelles, la capacité d'apprendre dans un contexte social, y compris le travail d'équipe, le soutien mutuel et le sens de la responsabilité. Également s'accroît que le développement de compétences permet de comprendre et de s'adapter aux aspects distinctifs de traditions comportementales et de l'étiquette de la communication (Asmolovskaya et Valeev, 2019 : 4).

Le jeu offre une possibilité presque illimitée de créer des situations fictives, des problèmes, en effet tout ce qui est nécessaire pour une activité verbale et non verbale (Kharapudko et al., 2019 : 39). De plus, le besoin de commenter ses propres actions et celles des autres, d'interagir au sein du groupe, de s'opposer, d'être d'accord, d'exprimer son opinion, tout cela sert de base au développement des compétences vocales et des stratégies de communication nécessaires pour entamer et maintenir un dialogue (Kharapudko et al., 2019 : 39). Kharapudko et al. dans leur étude précisent que dans les méthodes modernes d'enseignement d'une langue étrangère, l'activité ludique dans le processus d'apprentissage effectue les tâches ; pédagogique, éducative, divertissante, communicative, relaxante, psychologique et développementale (2019 : 40).

« Les jeux de théâtre donnent un contexte réel dans lequel les élèves puissent améliorer leur performance en langue étrangère. » (Quinceno Forero, 2011 : 82)

Lynda Quinceno Forero estime que dans le cadre d'exercices-jeux, il a été noté que, les apprenants démontrent leur capacité à communiquer et à saisir des concepts simples dans une langue étrangère (2011 : 84). S'engager dans des jeux dans une situation spécifique oblige les apprenants à respecter des règles de la participation. Cette expérience incite les apprenants à reconnaître leurs capacités et à les tester dans le monde du jeu, sachant qu'ils pourront appliquer les mêmes compétences à leurs situations réelles à l'avenir. Les premières étapes du processus d'apprentissage n'exigent pas forcément que les apprenants utilisent parfaitement les structures grammaticales. Le contexte, les aide à découvrir les règles de la grammaire et, en outre, à comprendre la signification des mots dans la langue étrangère. En plus, il est démontré que les jeux ont le potentiel de recréer des contextes linguistiques simulant des situations courantes (Quinceno Forero, 2011 :87).

« Les jeux de théâtre fonctionnent comme un contexte spécifique où l'élève peut s'exprimer en utilisant d'autres langages qui lui permet activer autres aspects pour améliorer sa performance académique. » (Quinceno Forero, 2011 : 88)

5. Augusto Boal et le théâtre de l'opprimé

Le créateur du théâtre de l'opprimé est Augusto Boal, dramaturge brésilien. Il est né au Brésil et il y est décédé. Il reçoit le Prix d'Honneur d'Art Dramatique décerné par l'Institut du théâtre de Barcelone en 1997. Les premières manifestations du théâtre de l'opprimé ont eu lieu au Brésil au début des années soixante-dix, présentées aux paysans et aux groupes peu formés culturellement, qui pouvaient ainsi avoir accès à cette information (MCNBibliografias, 2011)¹¹.

L'idée principale du théâtre de l'opprimé est d'créer un théâtre interactif destiné à transformer la vie des spectateurs en devenant des interprètes, mettant en scène des solutions aux problèmes sociaux. Boal a écrit le livre *Teatro del oprimido y otras poéticas políticas* (Théâtre de l'opprimé, 1974), qui était publié pour la première fois à Buenos Aires en 1973. Le théâtre de l'opprimé représente le changement dans la perspective : les spectateurs passifs deviennent des acteurs, ou mieux dire, les transformateurs de l'action dramatique (Boal, 1974). Dans la préface de son livre Boal dit qu'à travers du théâtre nous n'étudions pas l'histoire du théâtre, mais nous étudions l'histoire de l'humanité (1974 : 10). Par ailleurs, nous découvrons que nous pouvons changer nous-même et changer et le monde.

Le théâtre est une imitation du monde, autant que le monde est l'imitation d'idées, ainsi, le théâtre est l'imitation de l'imitation (Boal, 1974 :27). Dans son livre, il nous donne la description de la philosophie d'Aristote et ce qu'il a pensé de l'art et du théâtre. Il mentionne la tragédie et il dit que la tragédie imite le comportement des humains, donc, il s'agit du comportement et pas des activités qu'ils font. Le théâtre n'est pas simple présentation de ce qu'il existe déjà, par contre il est ce qu'il va devenir (Boal, 1974 : 49).

Le chapitre intitulée « Poétique de l'opprimé », Boal explique que le théâtre premièrement était construit de gens libres qui chantaient en plein air (1974 : 120). Cela étant la situation a changé et les classes puissantes ont pris possession du théâtre. Tout d'abord, ils ont partagé des gens, en séparant des acteurs et des spectateurs. Les opprimés ont libéré eux-mêmes de ce vieux système. Les spectateurs commencent à acter de nouveaux, ensuite, il faut éliminer la propriété privée des personnages par les acteurs individuels : le système « joker » (Boal, 1974 : 120).

¹¹ Disponible sur : <https://www.mcnbiografias.com/app-bio/do/show?key=boal-augusto>

Avec la réforme présentée, Augusto Boal fait des expérimentaux avec le théâtre dans l'année 1973 au Pérou (Boal, 1974 : 120). Le projet nommé ALFIN avait deux objectifs principaux : alphabétiser à la fois la langue première et l'espagnol, sans l'abandonner la première au profit de la seconde et alphabétiser toutes les langues possibles, notamment celles artistiques, comme le théâtre, la photographie, les marionnettes, le cinéma, le journalisme, etc¹². Boal souligne l'importance de l'utilisation du théâtre comme la langue, capable d'être utilisé par chaque personne, avec ou sans talent artistique (1974 : 122). Il a essayé de montrer concrètement comment le théâtre peut aider aux opprimés, pour qu'ils puissent s'exprimer et qu'en utilisant ce nouveau langage, cela pourrait les aider à découvrir de nouveaux concepts.

Le projet ALFIN introduit le nouveau concept qui est aussi une sorte de langage, la photographie. Par conséquent, l'idée était de demander les questions en espagnol et y répondre en utilisant une photographie. Par exemple, la question était : où habites-tu ? (Boal, 1974 : 123). Boal explique qu'ils devaient répondre avec une réponse photographique, autrement dit, c'est, en effet, la photo de l'endroit où ils vivaient. La photo représente le moyen pour découvrir la vraie situation et les conditions de vie de toute la communauté ou d'un groupe social. Un des exemples que Boal donne dans son livre; un homme a pris une photo d'une rivière (1974 : 124). Il s'agit de la rivière qui traverse par Lima, et qui déborde à certaines périodes de l'année. Cela rend la vie là-bas extrêmement dangereuse, ce qui entraîne des pertes de vies humaines. Lorsqu'un homme répond à la question avec cette image, il exprime fondamentalement une angoisse et la peur pour son enfant qui peut facilement tomber et se noyer dans la rivière (Boal, 1974 : 124).

La poétique du théâtre de l'opprimé se concentre sur l'action elle-même, le spectateur change l'action dramatique, il essaie de trouver des solutions, discuter des projets de changement. En bref, le spectateur s'entraîne à l'action dans son quotidien. Dans ce cas spécifique, le théâtre n'est pas forcément révolutionnaire, par contre, il est une tentative pour la révolution. Ce type

¹² En 1973, le gouvernement révolutionnaire du Pérou a lancé une campagne nationale d'alphabétisation appelée Opération Alphabétisation Intégral, avec l'objectif d'éradiquer l'analphabétisme. Nous estimons que sur une population de 14 millions dans le pays, entre 3 et 4 millions sont illettrés ou semi illettrés. Dans n'importe quel pays, la tâche d'apprendre à lire et à écrire à un adulte représente un grand problème. Au Pérou le problème est amplifié en raison du grand nombre de langues et de dialectes parlés par la population. Des études récentes soulignant l'existence d'au moins 41 dialectes des deux langues principales, outre l'espagnol, que sont le quechua et l'aymara. Des recherches menées dans la province de Loreto, au nord du pays, ont vérifié l'existence de 45 langues différentes dans cette région. Cette grande variété de langues a peut-être contribué à faire comprendre aux organisateurs d'ALFIN que les analphabètes ne sont pas des gens incapables de s'exprimer, par contre ils sont des gens incapables de s'exprimer dans une langue particulière qui dans ce cas est l'espagnol. En apprenant une nouvelle langue, une personne acquiert une nouvelle façon de connaître la réalité et de transmettre cette connaissance aux autres (Boal, 1974 : 121).

de technique nous offre un spectateur libre, qui peut intervenir quand il le veut. N'importe pas que l'action soit fictive, ce qui importe est qu'il s'agit de l'action quelconque, car la passivité n'est pas permise (Boal, 1974 : 123).

Le premier mot du vocabulaire théâtral, la principale source de son et de mouvement est le corps humain (Boal, 1974 : 127). Ainsi, Boal ajoute que pour maîtriser les moyens de production théâtrale, l'homme doit d'abord maîtriser son propre corps, bien le connaître, afin d'être capable de le rendre plus expressif.

Selon Boal le projet de la transformation du spectateur en acteur peut être systématisé en quatre étapes (1974 : 127) :

1. Première étape : connaître le corps. Il existe bien d'exercices qui aident à connaître mieux son corps, ses limitations et ses possibilités.
2. Deuxième étape : rendre le corps expressif. Nous faisons cela avec une série de jeux par lesquels on commence à s'exprimer en abandonnant d'autres formes d'expression plus courantes et habituelles.
3. Troisième étape : théâtre comme le langage. Nous commençons à pratiquer le théâtre comme un langage vivant et présent, et non comme un produit fini.

3.1. Premier degré : dramaturgie simultanée – les spectateurs écrivent simultanément le jeu aux acteurs.

3.2. Deuxième degré : théâtre de l'image - les spectateurs interviennent en parlant à travers des images faites avec le corps des acteurs.

3.3. Troisième degré : théâtre-forum – les spectateurs interviennent directement dans l'action dramatique et ils actent.

4. Quatrième étape : théâtre comme un discours. Une forme simple dans lesquelles le spectateur-acteur crée des spectacles selon son besoin d'aborder certains thèmes ou de répéter certaines actions (par exemple : théâtre invisible, théâtre photo – romance, théâtre mythique, etc.).

Première étape : Connaître son corps

Boal (1974 : 128) présente les étapes du projet qu'il a fait avec de paysans, donc, dans la plupart des cas, les paysans n'ont jamais entendu parler du théâtre, et s'ils ont en entendu, leur

conception du théâtre est probablement tout autre que la nôtre d'aujourd'hui. Pour cette raison, l'expérience théâtrale devrait commencer par des corps des gens qui y participent. Il existe des exercices qui aident à connaître son propre corps. Comme un exemple qui donne Boal (1974 : 128) nous comparons la structure musculaire d'un dactylographe avec un veilleur de nuit dans une usine. Le premier, d'un côté, accomplit son travail assis sur une chaise, les bras et les doigts sont les seules parties du corps qui sont actifs. Le gardien, de l'autre côté, doit marcher sans cesse pendant huit heures et il, lui-même développera, par conséquent, des structures musculaires. Cette première étape sert aux paysans d'étudier et d'analyser leur corps pour voir, comprendre et sentir à quel point leur corps est utilisé pour quel travail. Boal (1974 : 130) offre quelques exercices :

1. Course au ralenti ; les participants sont invités à courir une course avec le but de perdre, ce qui est le dernier est le vainqueur. Boal l'explique dans la manière qu'en se déplaçant au ralenti, le corps trouvera son centre de gravité. Les participants ne doivent jamais interrompre le mouvement ni rester immobiles, cependant ils doivent également faire le pas le plus long possible et leurs pieds doivent s'élever au-dessus du niveau des genoux. L'effort nécessaire pour garder son équilibre dans chaque nouvelle position est intense.
2. Course jambes croisées ; les participants se met en couple, s'embrassent et entrelacent leurs jambes (la gauche de l'un avec la droite de l'autre et vice versa). Dans la course, chaque paire agit comme s'il s'agissait d'une seule personne, comme si son partenaire était sa jambe. La « jambe » ne bouge pas seule, elle soit être mise en mouvement par son pair.
3. Course de monstres ; des « monstres » à quatre pattes. Chacun embrasse la poitrine de son partenaire mais en position inversée ; de sorte que les jambes de l'un s'ajustent autour du cou de l'autre, formant ainsi un monstre sans tête à quatre pattes. Finalement les monstres courent une course.
4. Course de roues ; les paires forment des roues. Chacun saisissant les chevilles de l'autre et ainsi faisant une course de roues humaines.
5. Hypnose ; les couples se font face. L'un met sa main à quelques centimètres du nez de son partenaire, qui doit garder cette distance. Le premier commence à bouger sa main dans toutes les directions, de haut en bas, de gauche à droite, lentement ou plus vite, tandis que l'autre bouge son corps afin de maintenir la même distance entre son nez et la main de son partenaire. Lors de ces mouvements la personne est contrainte d'adopter

des positions corporelles qu'elle n'adopte jamais dans sa vie quotidienne, reformant ainsi permanente ses structures musculaires.

6. Match de boxe ; les participants sont invités à boxer. Par contre, ils ne peuvent pas se toucher de tout. Chacun doit se battre réellement mais sans toucher son partenaire, qui soit néanmoins réagir comme s'il avait reçu chaque coup.
7. Dans l'ouest ; est une variante des exercices précédents. Les participants improvisent une scène typique des mauvais films occidentaux avec le pianiste, le jeune cow-boy fanfaron, les danseurs, les ivrognes, les méchants qui entrent en frappant dans les portes du salon, etc. Toute la scène se déroule en silence. Les participants ne sont pas autorisés à se toucher, mais ils doivent réagir à chaque geste ou action. Par exemple, une chaise imaginaire est lancée contre une rangée de bouteilles (également imaginaires) dont les morceaux volent dans toutes les directions et les participants réagissent à la chaise, aux bouteilles qui tombent, etc. À la fin de la scène, tous doivent s'engager dans un combat mêlé, ouvert à tout le monde.

Deuxième étape : Rendre le corps expressif

Dans la deuxième étape, l'intention est de développer la capacité d'expression du corps (Boal, 1974 : 131). Parce que, généralement, nous cherchons à exprimer nos désirs verbalement, négligeant souvent le développement de notre expression corporelle. Les participants sont invités à « jouer » et pas à « interpréter ». Boal donner un exemple ; dans le jeu ; des morceaux de papier contiennent des noms d'animaux, mâles et femelles, et ils sont distribués, un à chaque participant. Pendant dix minutes, comme l'explique Boal, chacun essaie de donner une impression physique et corporelle de l'animal nommé sur son morceau de papier. Il est interdit de parler ou de faire des bruits suggérant l'animal. La communication doit s'effectuer entièrement à travers le corps. Après les dix premières minutes, chaque participant doit trouver son pair parmi les autres qui imitent les animaux, puisqu'il y aura toujours un male et une femelle pour chacun. Lorsque deux participants se sont trouvés, ils forment un couple et ils quittent la scène. Le jeu est terminé un fois quand tous les participants trouvent leur partenaire grâce à une communication purement physique, sans utilisation de mots ou de sons reconnaissables. Dans ce jeu, l'importance se met sur l'expression à traves du corps humain, ce à quoi ils ne sont pas habitués. Sans s'en rendre compte, ils donneront en fait une « représentation dramatique ».

Troisième étape : le théâtre comme un langage

Boal retrace que la troisième étape est divisée en trois parties, chaque participant représente un degré différent de la participation (1974 : 133). Le spectateur peut intervenir dans l'action, abandonnant sa condition d'objet et assumant pleinement le rôle de sujet. La troisième étape se concentre sur le thème à discuter et favoriser la transition de la passivité à l'action (Boal, 1974 : 134).

1. Première partie Boal dénomme « la dramaturgie simultanée ». Il s'agit de la première improvisation faite par un spectateur, qui intervient sans sa présence physique sur la scène. Les acteurs peuvent improviser à l'aide d'un scénario préparé à l'avance, qu'ils pouvaient aussi composer directement sur scène. En tout cas, le spectacle gagne en théâtralité si la personne qui a proposé le thème est présentée dans le public. Après avoir commencé la scène, les acteurs la développent jusqu'au point où le problème principal atteint une crise et a besoin d'une solution. Ensuite, les acteurs arrêtent le spectacle et demandent au public de proposer des solutions. Ils improvisent immédiatement toutes les solutions proposées, et le public a le droit d'intervenir, de corriger les actions ou les paroles des acteurs, qui sont tenus de se conformer strictement aux instructions du public. Ainsi, pendant que le public « écrit » l'œuvre, les acteurs la jouent simultanément. Les pensées du spectateur sont discutées théâtralement sur scène avec l'aide des acteurs. Toutes les solutions, les suggestions et les opinions sont révélées sous forme théâtrale. Un exemple que Boal présente ; une femme à Lima a proposé un thème controversé. Elle a trouvé un document et comme elle est illettrée, elle ne savait pas de quoi il s'agissait. Elle a demandé à sa voisine de le lire. Il s'agissait d'une lettre amoureuse à son mari. La femme est en colère et elle veut la vengeance. À ce point, l'action est interrompue et la participante qui interprétait la femme a demandé aux spectateurs ce que la femme doit faire par rapport à son mari. Les acteurs écoutaient des différentes suggestions et ils les mettaient en scène selon les instructions données par le public. Toutes les possibilités ont été essayées. Boal donne des solutions suggérées dans ce cas particulier. Quelques exemples des idées proposées : pleurer pour le culpabiliser, abandonner la maison et laisser son mari seul en guise de punition, verrouiller la maison pour que le mari doive s'en aller. Finalement la dernière solution était acceptée par le public : une femme a dit qu'elle doit le battre énormément fort

utilisant un bâton, et après, lui servir le dîner avec beaucoup d'affection et lui pardonner. Cette forme du théâtre, crée de l'enthousiasme chez les spectateurs, dans la mesure où ils veulent intervenir et proposer la solution du déroulement suivant de l'action. Les spectateurs peuvent tout changer et les acteurs doivent acter et bien présenter chaque idée proposée (Boal, 1974).

2. Deuxième partie est nommé « le théâtre de l'image ». Le spectateur doit y participer directement. Il a demandé de s'exprimer sur un certain thème d'intérêt commun que les participants souhaitent aborder. Le participant est invité à exprimer son opinion, sans parler, n'utiliser que le corps, de manière que leur opinion et les sentiments deviennent évidents. Il doit utiliser les corps des autres aussi comme s'il était un sculpteur et que les autres étaient en argile. Il doit déterminer la position de chaque corps jusque dans les moindres détails de leurs expressions faciales. Il n'est quand même autorisé à parler sous aucun prétexte. Après avoir organisé ce groupe de statues, il est autorisé à engager une discussion avec les autres participants afin de déterminer si tous sont d'accord avec son opinion « sculpté ». Chaque mot a une dénotation qui est la même pour tous, cependant il a aussi une connotation qui est unique pour chaque individu. À travers du théâtre de l'image, il ne faut que s'exprimer avec les images, sans parler. Les participants montrent avec une image ce qu'ils pensent (Boal, 1974 :137).
3. Troisième partie est « le théâtre-forum ». C'est la dernière étape et les participants doivent intervenir de manière décisive dans l'action dramatique et la modifier. Premièrement, les participants sont invités à raconter une histoire contenant un problème politique ou social difficile à résoudre. Ensuite, un *sketch* de 10 ou 15 minutes décrit ce problème et la solution est discutée est improvisé ou répété, puis présenté. Un fois le *sketch* termine, les participants sont invités à exprimer leur accord ou désaccord concernant la solution présentée. À ce moment, chaque participant du public a le droit de remplacer n'importe quel acteur et de diriger l'action dans la direction qui lui semble la plus appropriée. L'acteur déplacé s'écarte, mais il reste prêt à reprendre l'action dès que le participant estime que sa propre intervention est terminée. Les autres acteurs doivent faire face à la situation nouvellement créée, en réagissant instantanément à toutes les possibilités qu'elle peut présenter. Les participants qui choisissent d'intervenir doivent poursuivre les actions physiques des acteurs remplacés ; ils doivent effectuer le même type de travail ou d'activités réalisés par les acteurs qui étaient à leur place. N'importe qui peut proposer n'importe quelle solution, mais cela doit être fait sur

scène, en travaillant, en jouant, en faisant les choses, et non dans le confort de son siège. Dans le théâtre-forum, Boal accentue qu'aucune idée n'est imposée ; le public a la possibilité d'examiner toutes les idées, de répéter toutes les possibilités et de les vérifier dans la pratique théâtrale. Le rôle du théâtre n'est pas de montrer le chemin correct, mais d'offrir les moyens par lesquels tous les chemins possibles peuvent être examinés. Le spectateur-acteur pratique un acte réel même s'il le fait de manière fictive. Dans ses limites fictives, l'expérience est concrète. Le théâtre-forum suscite chez le spectateur le désir de pratiquer dans la réalité l'acte qu'il a fait au théâtre. La pratique de ces formes théâtrales crée une sorte de sentiment d'incomplétude qui cherche à se réaliser dans une action réelle (Boal, 1974 : 142).

Quatrième étape : le théâtre comme un discours

1. Le théâtre comme « un discours », représente dans la première place le théâtre de journaux. Il consiste en plusieurs techniques simples pour transformer des informations quotidiennes, ou tout autre matériel non dramatique en représentations théâtrales. Par exemple : lecture simple, lecture croisée, lecture complémentaire, lecture rythmée, action parallèle, improvisation, historique, renforcement, concrétion du résumé, texte hors contexte (Boal, 1974 : 146 - 147).
2. « Le théâtre invisible » consiste de la représentation d'une scène dans un environnement autre que le théâtre, devant des personnes non-spectateurs. Le lieu peut être un restaurant, un trottoir, un marché, un train, une file de personne, etc. Les personnes qui sont les témoins de la scène sont celles qui sont là par hasard. Pendant le spectacle, ces gens ne doivent pas avoir la moindre idée qu'il s'agit d'un « spectacle », car cela les ferait des spectateurs. Ce type de théâtre a besoin de préparation auparavant avec un texte complet ou un scénario simple. Il faut répéter bien de fois la scène pour que les acteurs puissent intégrer dans leur jeu et leurs actions. Lors de la répétition, il faudra également inclure toutes les interventions imaginables des spectateurs. Les gens à proximité sont y aussi impliqués et ses effets durent longtemps après la fin du *sketch*. Donc, Boal décrit la scène qui se trouve dans un restaurant d'un hôtel où logeaient les agents d'alphabétisation d'ALFIN (1974 : 147). Les acteurs sont assis dans les tables séparés. Après avoir mangé la nourriture, ils commencent à se plaindre et ils deviennent bruyants pour détourner l'attention des autres clients qui se trouvent également dans le

restaurant. Très rapide, le restaurant se transforme en public. Il est toujours très important que les acteurs ne se révèlent pas. Sur ce concept repose l'invisible nature de cette forme de théâtre. C'est précisément cette qualité invisible que fera que le spectateur agira librement et pleinement, comme s'il vivait une situation réelle, après tout, il s'agit d'une situation réelle (Boal, 1974 : 148 – 151).

3. « Le photo-roman », est un concept populaire dans de nombreux pays d'Amérique Latine (Boal, 1974 : 151). Il s'agit d'une sous-littérature au plus bas niveau imaginable, qui sert en outre, toujours de véhicule à l'idéologie des classes dirigeantes. La technique consiste à lire aux participants les lignes générales de l'intrigue d'un photo-roman sans leur dire la source de cette intrigue. Puis, les participants sont invités à jouer le rôle dans l'histoire. Enfin, l'histoire jouée est comparée à l'histoire telle qu'elle est racontée dans le photo-roman, et les différences sont discutées (Boal, 1974 : 152- 153).
4. « Briser la répression » : les classes dominantes écrasent les dominées par la répression (Boal, 1974 : 153). Le capitaliste ne demande pas à l'ouvrier s'il est d'accord que le capital appartienne à l'un et le travail à l'autre. Simplement, il place un policier armé à la porte de l'usine et la propriété privée est décrétée. La technique pour briser le refoulement consiste à demander à un participant de se souvenir d'un moment particulier quand il s'est senti particulièrement refoulé. Il a accepté ce refoulement et il a commencé à agir d'une manière contraire à ses propres désirs. Celui qui raconte l'histoire choisit parmi le reste des participants tous les autres personnages qui participeront à la reconstitution de l'incident. Ensuite, après avoir reçu les informations et les instructions fournies par le protagoniste, les participants et le protagoniste mettent sur scène l'incident tel qu'il s'est produit dans la réalité, recréant la même scène, les mêmes circonstances et les mêmes sentiments originaux. Cela donne au protagoniste l'occasion de réessayer et de réaliser, dans la fiction, ce qu'il n'avait pas pu faire dans la réalité. Le fait d'avoir répété une résistance à l'oppression le préparera à résister efficacement dans une réalité future, lorsque l'occasion se présentera à nouveau (Boal, 1974 : 155).
5. « Le théâtre mythique » représente la découverte de l'évidence derrière le mythe, mieux dire, raconter logiquement une histoire en révélant ses vérités évidentes. Les mythes racontés par le peuple doivent être étudiés et analysés et leurs vérités cachées révélées. Dans cette tâche, le théâtre peut être extraordinaire utile (Boal, 1974 : 155 - 157).

6. Dans « le théâtre analytique », l'histoire est racontée par l'un des participants et immédiatement les acteurs improvisent (Boal, 1974 : 157). En effet, chaque personnage est décomposé selon tous ses rôles sociaux et les participants sont invités à choisir un objet physique pour symboliser chaque rôle. Boal donne un exemple ; un policier a tué un voleur de poulet, donc, le policier est analysé. Après avoir analysé le/les personnage(s) (il faut limiter cette opération aux seuls personnages centraux), nous tentons à nouveau de raconter l'histoire, cependant en retirant à chaque personnage une partie des symboles, et par conséquent certains rôles sociaux également. Les participants sont invités à réaliser différentes combinaisons et ces combinaisons proposées doivent être interprétées par les acteurs et critiquées par toutes les personnes présentes. Ils se rendront ainsi compte que les actions humaines ne sont pas le résultat exclusif et primordial de la psychologie individuelle (Boal, 1974 : 158).
7. « Rituels et masques », c'est la technique particulière du théâtre populaire qui consiste à révéler les rituels qui sont représentés dans toutes les relations humaines, et les masques de comportement que ces rituels imposent à chacun selon les rôles qu'il joue dans la société et les rituels qu'il doit accomplir (Boal, 1974 : 158). En fait, c'est une technique qui a d'innombrables variantes ; le même rituel change de masque, le même rituel accompli par les gens d'une classe sociale, et plus tard par les gens d'une autre classe, échanges de masques au sein d'un même rituel, etc. (Boal, 1974 : 159).

Selon la conclusion de Boal, toutes ces expériences de théâtre populaire ont le même objectif : la libération du spectateur à qui, le théâtre a imposé des visions finies du monde (1974 : 159). Comme les responsables des représentations théâtrales sont en général des gens qui appartiennent directement ou indirectement aux classes dirigeantes, il est évident que leurs images finales seront le reflet d'eux-mêmes. Les spectateurs du théâtre populaire (le peuple lui-même) ne peuvent pas continuer à être les victimes passives de ces images. La poétique des opprimés est essentiellement une poétique de la libération. Le spectateur ne délègue plus aux personnages, le pouvoir de penser ou d'agir à sa place. Le spectateur se libère, il pense et agit pour lui-même. Le théâtre, peut-être n'est pas révolutionnaire en soi, quand même, il est une répétition de révolution (Boal, 1974 : 160).

5.1. Théâtre-forum

Le théâtre-forum est une technique qui a été créée par Augusto Boal, artiste et metteur en scène brésilien. Le théâtre-forum est formé de deux mots : le « théâtre » désigne un genre d'art ou une forme de communication et *forum* est dérivé du terme grec signifiant champ de discussion ouvert (Haji Othman et al., 2020 : 171). Le théâtre-forum implique un dialogue avec le public, sauf les acteurs, le public lui-même doit également répondre à ce qu'il voit et entend (Boal, 1974 d'après Mahayudin et al., 2020 : 319).

Boal a consacré sa vie à créer des opportunités permettant aux gens de renforcer leur capacité à résister à l'oppression. Il souhaite surtout que le public se sente motivés pour écrire et jouer dans sa forme de théâtre. Conformément à son désir de responsabiliser le public, tout le monde est encouragé à participer aux brefs scénarios qui se déroulent sur scène. N'importe qui peut suggérer des changements dans la façon dont une scène est jouée (Boal, 1974).

La dramaturgie du théâtre-forum est soumise au changement et à l'expérimentation, mais elle conserve généralement une certaine structure de base (Lulić et al., 2022 : 12). Une fois la pièce est mise en scène et les acteurs connaissant bien leurs personnages, la représentation est abordée. Au théâtre-forum le seul moment où ce qui a été répété, est répété dans la première scène. Après cela, la pièce est jouée du début à la fin comme le groupe l'a préparée. Le reste de la représentation est entre les mains du public. Contrairement à l'institution du théâtre classique, caractérisée par le concept de catharsis comme la conclusion de toute l'histoire, le théâtre-forum est une forme véritablement ouverte, donc, le public doit également sortir dans le monde en s'interrogeant et en réfléchissant sur le problème posé, car cela lui permettra de penser à de nouvelles solutions et parfois les appliquer dans la vie quotidienne (Lulić et al., 2022 : 13). Lulić et al. ajoutent que dans le travail avec les enfants et les jeunes, il faut utiliser le théâtre-forum car, les enfants et les jeunes sont abordés dans un rôle éducatif (2022 : 14). En ce qui concerne la taille de groupe, Lulić et al. retracent que d'après leur expérience, 12 participants sont idéaux pour les ateliers (2022 : 15)¹³. D'ailleurs, ils expliquent que le groupe de 12 est suffisamment petit pour que les entraîneurs de chacun à un moment donné, ils peuvent avoir une vue d'ensemble de la situation, et aussi qu'ils peuvent inclure tous les participants qui le

¹³ D'un autre côté, une classe de vingt ou trente apprenants, peut constituer un public idéal pour un petit groupe interprétant une scène (Lulić et al., 2022 : 15-16). En plus, elles rappellent que travailler avec toute la classe comme une seule troupe de théâtre-forum est toujours possible. Cependant, dans ce cas, il est nécessaire de se concentrer davantage sur les exercices qui se font en couple ou en petits groupes, et de choisir les questions à discuter afin que chacun soit impliqué.

souhaitent dans un exercice particulier, mais en même temps le groupe est suffisamment large pour qu'il est possible de se diviser en deux groupes, dont chacun aura un rôle sur scène. De plus, puisque 12 est divisible par deux, trois et quatre, il est extrêmement facile de former des paires et des groupes plus petits.

Brown et Gillespie disent que le théâtre-forum est particulièrement utile pour explorer la réponse d'un groupe à la détresse morale (1999 : 37). Dans ce type de théâtre, le public dépeint un dilemme réel qui, dans sa forme non résolue, est reconnu par le groupe comme oppressant. Une fois que le public décrit plusieurs situations, chacun vote pour laquelle jouer. Brown et Gillespie confirment que dans des circonstances où il est nécessaire l'aide de l'animateur, le public rédige un plan. La scène est jouée une seule fois afin que chacun puisse voir comment le protagoniste est vaincu. Elle est, ensuite, répétée. Dans les représentations suivantes, quelqu'un du public arrête l'action à l'endroit même où il ferait quelque chose de différent. Ainsi, celui qui était autre fois spectateur devient acteur (ou spect-acteur) et prend la place du protagoniste. Au fil de plusieurs représentations, différents acteurs-spectateurs tentent différentes stratégies. Lorsque tout le monde estime que toutes les alternatives ont été essayées ou lorsqu'une action réussie à transformer la position de l'antagoniste, l'animateur mène une analyse approfondie sur les stratégies qui semblent les plus efficaces pour atteindre l'objectif du protagoniste. Chaque participant qui décide d'y participer, raconte son histoire ou des situations en générale, dans lesquelles les gens se sentaient impuissants à résister. L'histoire normalement commence par un conflit avec une personne en particulier, tandis que les participants explorent et élaborent ces situations (Brown et Gillespie (1999 : 37).

Brown et Gillespie d'ailleurs, concluent que le théâtre-forum travaille à plusieurs niveaux pour accroître la compréhension des engagements ethniques des participants et leurs sens politique face aux situations de l'angoisse morale (1999 : 39). Discuter de scènes courantes d'oppression, les aide à analyser leur vie, afin de mieux comprendre leurs propres besoins et désires. En plus, le théâtre-forum encourage le public à tenter des stratégies alternatives pour se préparer dans la vie réelle.

Selon les mots des auteurs de l'article, l'objectif principal du théâtre-forum, une fois terminée, est l'éveil moral et le courage. Par ailleurs, cela nous permet de mieux comprendre les forces démoralisantes et nous inciter à agir contre elles.

5.2. Théâtre-forum en classe de FLE

Cette méthode moderne et bien différente pour apprendre une langue étrangère autre qu'être assis passivement dans la classe, sans rien dire. Comment nous avons déjà expliqué, le théâtre-forum est une technique théâtrale, créée par Augusto Boal avec l'objectif principal d'inciter la classe opprimée à se révolter.

En réalité, l'improvisation au théâtre-forum sert d'outil pour créer des interactions sans scénarios préétablies, ce qui aide les apprenants à mémoriser les structures liées à la langue cible et à se préparer aux interactions interculturelles. Donc, le théâtre-forum est considéré comme une méthode importante pour améliorer les compétences en communication interculturelle dans le domaine de l'enseignement des langues (Del Olmo, 2015 : 3).

« Dans le théâtre-forum, l'improvisation d'une solution à un problème interculturel nécessite préalablement et de façon continue le dialogue entre le « je » de l'apprenant et l'Autre avec ses manières de faire et ses façons de penser. La réflexion permettant d'improviser une solution à une situation interculturelle problématique amène les apprenants à relativiser des comportements qui les gênent. A travers la rencontre de l'Autre via leur subjectivité à l'œuvre dans l'improvisation, ils se préparent à une rencontre interculturelle authentique. » (Del Olmo, 2015 : 5)

6. Avantages du théâtre-forum en classe de FLE

Cedric Annweiler et al. dans leur recherche apportent les résultats selon lesquels le théâtre-forum engage directement les apprenants en tant qu'acteurs et spectateurs (2020 : 4)¹⁴. D'ailleurs cette approche peut expliquer sa capacité à se connecter aux émotions. Sur la base des résultats de la recherche, ils affirment que le théâtre-forum est un outil puissant pour favoriser l'empathie. De surcroît, le degré d'empathie augmente de manière plus significative chez les acteurs eux-mêmes que chez les observateurs. Balakrishnan et Thambu se mettent d'accord que le théâtre-forum a réussi à créer un environnement d'apprentissage hautement interactif (2014 : 58). Le théâtre-forum a montré un degré élevé de confiance dans le groupe et

¹⁴ « Forum-theater staging of difficult encounters with patients to increase empathy in students : evaluation of efficacy at The University of Angers Medical School » (2020).

une volonté de prendre des risques. En plus, le théâtre-forum améliore également la discipline dans la classe et aussi les qualités de dirigeant chez les apprenants. Finalement, les chercheurs ont constaté que les apprenants ont fait preuve d'un grand enthousiasme pour le théâtre-forum. Ils concluent que le théâtre-forum en tant qu'outil pédagogique a un impact très positif sur les apprenants (Balakrishnan et Thambu, 2014 : 66-67).

En outre, le théâtre-forum montre le potentiel pour promouvoir et développer les capacités de réflexion des étudiants à un niveau supérieur (Haji Othman et al., 2020 : 190). Les techniques de théâtre-forum offrent aux étudiants des opportunités d'être plus conscientes, de voir les choses de manière critique, de trouver des solutions aux conflits moraux et de se développer en tant que des citoyens potentiels avec une attitude morale positive (Haji Othman et al., 2020 :190).

Les techniques du théâtre-forum, d'ailleurs, possèdent le potentiel de transmettre directement une séquence d'expérience éducative et morale en classe (Mahayudin et al., 2020 : 317). Mahayudin et al. retracent que le théâtre-forum favorise les compétences en résolution de problèmes en abordant des problèmes du monde réel. Enfin, le jeu dramatique encourage le travail d'équipe et la collaboration entre les apprenants.

Il existe un fort soutien en faveur du recours au théâtre et à l'art dramatique comme un outil de prévention du harcèlement (Goodwin et al., 2019 : 5). L'utilisation du théâtre peut avoir un impact significatif sur les états émotionnels et cognitifs des spectateurs. Ce processus qui examine les conflits sous plusieurs points de vue, peut conduire à une compréhension plus profonde du harcèlement. Grâce au théâtre-forum les apprenants peuvent mieux comprendre ce qui constitue le harcèlement, comment cela affecte à la fois les individus et le collectif et quelles mesures peuvent être prises pour le prévenir (Goodwin, et al., 2019 : 19-20).

Tea Gavrilović Smolić admet qu'une application de haute qualité de méthodes, d'activités et de techniques dramatiques dans le travail avec des apprenants peut grandement contribuer et surtout avoir une influence positive, non seulement sur les processus d'enseignement ou d'acquisition et d'apprentissage des langues, mais aussi sur l'ensemble du développement d'un apprenant (2019 : 86). D'ailleurs, elle dit que, sauf le matériel linguistique, les apprenant acquièrent également une prononciation correcte, une intonation naturelle et une mélodie de la langue, ainsi qu'avec des improvisations guidées et libres, ils développent la liberté et la spontanéité de l'expression.

De nombreuses recherches et études confirment l'influence positive des activités dramatiques sur le développement cognitif et l'apprentissage des enfants. Le développement de l'attention, de la réflexion, de la perception, de la compréhension, de l'imagination, de la résolution de problèmes et de la planification, peut être encouragé dans le cadre de diverses activités dramatiques en raison de l'intérêt naturel des apprenants pour le jeu et le fait qu'il se déroule dans un contexte dépourvu de peur et de pression, qu'il suscite une émotion positive et la motivation intrinsèque (Topolovčan et Rukavina Kovačević, 2019 : 164). Dans leur conclusion, Topolovčan et Rukavina Kovačević retracent que le contexte social dans lequel se déroulent les activités dramatiques affecte le développement des compétences sociales, cependant, les apprenants apprennent par l'interaction et ils partagent d'expériences communes avec les autres (2019 : 164-165).

Par ailleurs, Vukojević souligne que le processus dramatique dans la classe est l'atmosphère détendue et agréable (2016 : 71). Également, des processus dramatiques permettent à l'apprenant d'acquérir de nouvelles connaissances de manière simple, l'apprenant se souvient plus longtemps des nouvelles connaissances (Vukojević, 2016, par Vodopija i Krumes Šimunović, 2013 : 71).

7. Atelier du théâtre-forum à l'Université de Zadar

L'année dernière en 2022, nous avons participé à l'atelier du théâtre-forum à l'Université de Zadar. L'atelier a duré deux jours. Les participants ont exploré la méthode du théâtre-forum et les jeux dramatiques dans l'éducation, sous la direction de Doria Jukić et Marinela Neralić du Centre de théâtre des opprimés POKAZ. Elles sont praticiennes spécialisées dans la méthodologie du théâtre des opprimés. En plus, elles ont partagé leurs connaissances fondamentales sur l'application des jeux dramatiques du théâtre-forum dans le travail avec les enfants, les jeunes et les adultes. Il est à noter que les participants à cet atelier étaient exclusivement des femmes, au nombre de onze.

Le premier jour nous avons entamé la session par des jeux visant à faciliter la connaissance mutuelle. Le deuxième jour a également débuté par quelques activités ludiques, suivant d'une discussion sur des thèmes que nous considérons comme les plus problématiques. Autrement dit, nous avons échangé des opinions sur les thèmes ou les situations où nous ressentions une oppression.

Comme évoqué précédemment, nous avons amorcé la session par un exercice et mise en relation visant à favoriser la familiarité au sein du groupe. Ces exercices étaient conçus pour renforcer la cohésion et promouvoir une atmosphère positive. Assis en cercle, chaque participant était invité à se présenter en associant un adjectif à la première lettre de son nom. Par la suite, chaque individu devait répéter les noms des personnes précédentes, ainsi que le sien. Par exemple : anonimna Andrea, draga Dijana, nevjerojatna Nikolina etc.¹⁵

Un autre exercice consistait en une activité orientée sur la confiance mutuelle grâce à une coopération réciproque. De surcroît, elle a instillé un sentiment d'acceptation au sein du groupe. Les participantes étaient regroupées par paires, avec l'instruction qu'une personne devait se laisser tomber tandis que l'autre devait la rattraper avant qu'elle ne touche le sol.

Ensuite, des exercices de concentration, d'attention et de perception ont été intégrés visant à diriger l'attention vers l'exécution des tâches spécifiques. Ces exercices comprenaient des activités liées aux sensations sensorielles, à la conscience, à l'utilisation du corps et de la voix. Les participantes se sont alignées les unes derrière les autres, plaçant leurs bras sur la personne devant elles. Toutes ont fermé les yeux, à l'exception de la personne à l'extrémité de la file. Cette dernière dirigeait les autres en fonction des instructions émanant de la personne à l'arrière.

Des autres exercices sont : exercices d'imagination, créer et imaginer sans limites par la réalité, observer des choses familières dans des relations complètement nouvelles. Puis, les exercices d'improvisation, il s'agit d'activités spontanées, des réactions sur le moment en écoutant, regardant et acceptant les réactions des autres. Ensuite, la pantomime, qui est l'art du silence et l'art du mouvement, donc, il faut transmettre des pensées et des sentiments par des mouvements corporels, des expressions non verbales et des expressions faciales. Puis le théâtre d'images qui est basé sur la conscience et l'action à travers d'émotions simples, la communication non verbale et des images non verbales.

¹⁵ La traduction : anonyme Andrea, chère Dijana, incroyable Nikolina etc.

Le deuxième jour, nous avons discuté des situations et des thèmes que nous intéressaient le plus et surtout des situations où nous avons marqué qu'il est possible d'avoir un oppresseur et des opprimés, ce qui est finalement le but du théâtre-forum.

Notre thème était : comment arrêter la transmission de la violence dans le système scolaire (niveau universitaire, école, etc.) ? Le cercle de violence : la structure /système (directeurs, recteurs) > enseignants > apprenants. La violence structurelle qui tourne en relations interpersonnelles, la frustration et la violence qui se perpétuent auprès des apprenants puis jusqu'au niveau de violence entre pairs. Suite à la sélection du thème, nous avons disposé du temps nécessaire pour effectuer l'ensemble des préparatifs et présenter notre performance sur scène.

Nous avons créé quatre images. Dans la première image vivante, nous voyons la violence de la directrice contre l'enseignante, elles se font face et la directrice domine (debout sur une chaise), l'enseignante, recroquevillée et en position défensive (debout et se couvrant la tête avec ses mains). Le reste du groupe est assis par terre. Celles que la modératrice touche disent une phrase selon son rôle dans cette scène. Ensuite, sur la deuxième image, la directrice est dans la même position, mais l'enseignante lui tourne le dos. Elle répète et imite le geste et l'expression du visage de la directrice face aux apprenantes, qui sont assises. Les apprenantes se serrent les bras et se couvrent la tête avec leurs mains (ils répètent la posture du professeur de la première image). La même chose arrive avec la modératrice que dans la première image, donc, quand la modératrice touche quelqu'une, elle parle, en effet elle exprime ses sentiments comme une personne opprimée ou comme un oppresseur. Sur la troisième image, il n'y a plus de directrice ni d'enseignante, seulement les apprenantes qui répètent aussi le comportement violent et les expressions faciales de la directrice et de l'enseignante, l'une envers l'autre. Quatrième et dernière image est la même que la seconde, sauf que deux anciennes apprenantes jouent les rôles de directrice et d'enseignante (ce qui est également suggéré par la casquette et les couvertures /manteaux). L'idée était de montrer que, en majorité de cas, nous imitons les comportements négatifs que nous avons obtenus, sur d'autres personnes. C'est un cycle qui se répète sans cesse, jusqu'à ce que quelqu'un ne décide de se révolter et de faire quelques choses de différent. Dans ce type de situations aide précisément le théâtre-forum qui prépare et encourage ses participants de se défendre sans crainte.

Finalement une partie indispensable de l'atelier du théâtre opprimé est la réflexion sur l'expérience des exercices. La réflexion peut être réalisée après chaque exercice, seulement

après certains exercices ou après un bloc d'exercices. Elle sert à verbaliser ce qui a été vécu, à prendre conscience des modes de fonctionnement, de sa propre vie et à reconnaître la diversité des expériences humaines. Lors des conversations, il est important de prêter attention à quelques postulats fondamentaux : respecter le droit de chacun de ne pas partager sa propre expérience (même si l'objectif est de créer un climat de confiance et de sécurité dans ce que les participants sont heureux de faire), que tous ceux qui le souhaitent peuvent s'exprimer librement, parler à la première personne, donc, avec sa propre expérience, toujours parler d'abord de l'expérience mettant l'accent particulier sur le corps, puis passer seulement aux interprétations possibles (Lulić et al., 2022 : 46).

8. Conclusion

Bien que le théâtre-forum ait maints avantages et il aide aux apprenants à apprendre facilement une langue étrangère, néanmoins, il y a quelques inconvénients, car le théâtre-forum n'est pas intégré de manière systématique dans les programmes scolaires comme un aide en apprenant des langues étrangères. Selon Cocton (2013 : 72) les manuels de langue ne proposent pas toujours des activités orales variées, mais ils se limitent souvent à des interactions en couple, des questions fermées et des échanges en classe. Ensuite, les épreuves de production orale du DELF se concentrent sur des entretiens dirigés, des exercices en interaction et des présentations de points de vue, qui ne reflètent pas toujours la réalité des situations de communication. Puis

Cocton mentionne l'évaluation des productions orales qui reste un défi, parce que les grilles d'évaluation sont souvent éloignées de la réalité de l'interaction. Les apprenants apprennent souvent de manière décontextualisée. Bien que les enseignants enseignent généralement debout, les apprenants n'ont pas toujours l'opportunité de choisir la position qui leur convient le mieux pour apprendre. De cette manière, la communication par le corps est souvent négligée, malgré le fait que chaque individu a son propre langage corporel. Les apprenants ont rarement l'occasion de s'exprimer avec leur corps, bien que cela puisse être un élément significatif de leur expression linguistique. La communication orale peut être entravée par le nombre élevé d'apprenants, ce qui rend difficile l'attribution de temps de parler régulière. De plus, la relation asymétrique entre enseignante et apprenant peut générer des blocages ou des difficultés à prendre la parole (2013 :72 - 73).

En conséquence, les méthodes théâtrales se révèlent être des instruments stimulants et ludiques dans le contexte de l'apprentissage et de l'enseignement du FLE. Elles encouragent une approche linguistique qui intègre des dimensions culturelles, émotionnelles et sociales (Centre International d'Études Pédagogiques, 2005 d'après Fyrigou, 2018 : 23). Fyrigou estime que cette activité pédagogique favorise le développement oral chez l'apprenant. De manière fréquente, les apprenants ressentent une appréhension à s'exprimer dans une langue étrangère. Ainsi, il comble à l'enseignement de cultiver un environnement propice à la sécurité, incitant ainsi le désir de la communication dans la langue étrangère. A travers les activités théâtrales, l'enseignant et l'apprenant parviennent à instaurer des situations de communication authentiques. L'apprenant, au cours de son apprentissage, acquiert progressivement la maîtrise de son expression vocale dans la langue cible. Il exprime ses émotions tout en recourant aux mécanismes propres à la langue étrangère dans son processus de réflexion (Payet, 2010 d'après Fyrigou, 2018 : 23). En outre, l'apprenant a la possibilité d'appliquer le lexique et la grammaire assimilés au cours de son apprentissage. Il met en pratique ses connaissances linguistiques lors des échanges avec ses pairs et son enseignant. Cette immersion corporelle dans le langage, par le biais d'activités spécifiques, contribue à une mémorisation plus efficace des termes.

En somme, le théâtre-forum est une méthode pédagogique qui en grande mesure aide à apprendre une langue étrangère. Comment nous pouvons voir au fil de cette mémoire de master, le théâtre-forum s'utilise dans les différentes situations non seulement dans l'enseignement. Sauf dans l'éducation, cette méthode est utilisée dans la résolution de différentes formes de violence chez les enfants et les jeunes. En effet, toutes les recherches mentionnées, affirment que le théâtre-forum pourrait avoir une application plus étendue sur

l'enseignement de la langue étrangère, surtout sur le développement de diverses compétences linguistiques, mais également la confiance en soi-même en parlant une langue étrangère, ce qui est le plus important pour pouvoir communiquer et s'exprimer dans une langue étrangère. Il s'agit d'un outil puissant pour surmonter l'appréhension de la langue et la peur de commettre des erreurs, créant ainsi une atmosphère agréable et encourageante. En outre, l'utilisation du théâtre-forum engage les apprenants dans un contexte qui reflète l'utilisation authentiques de la langue, offrant une plateforme de la créativité, de la collaboration et de la croissance personnelle.

Grace à des expériences théâtrales, les apprenants sont encouragés à aller au-delà de la simple mémorisation du vocabulaire et des structures grammaticales, en participant activement à des scénarios qui simulent des situations de communication réelles. Par revanche, l'incorporation du théâtre dans l'enseignement des langues constitue une voie prometteuse pour répondre aux divers besoins et préférences des apprenants. En favorisant un environnement d'apprentissage dynamique et immersif, le théâtre enrichit, non seulement l'acquisition du langage, mais cultive également une appréciation plus profonde des dimensions culturelles et sociales inhérentes à l'utilisation d'une langue. Sa capacité à combler les difficultés linguistiques et culturelles, à promouvoir l'apprentissage expérientiel et à entretenir une attitude positive envers l'acquisition des langues, fait du théâtre un atout précieux dans l'arsenal éducatif des apprenants en langues. Finalement, comme l'affirme Lugomer, le but de l'éducation dramatique est l'éducation à la vie, préparer l'enfant à affronter la réalité (2000, d'après Vukojević, 2016 :7).

9. Bibliographie

1. Abdul Hakeem, S. (2020) « Utilisation de la pratique enrichissante des activités théâtrales pour développer la performance langagière et l'appréciation théâtrale chez les apprenants de FLE », *Journal of Research in Curriculum Instruction and Educational Technology*, 6(2), 79-117. Disponible sur : https://jrciet.journals.ekb.eg/article_80133_325e4988c52ab7b946c193bac357dd03.pdf [Consulté le 01/01/2023]
2. Abrarovich Valeev, A., Vladimirovna Asmolovkaya, M. (2019) « Motivational potential of using the social-game model in teaching a foreign language », *Core, Kazan Federal University Digital Repository*, 1-12. Disponible sur: <https://core.ac.uk/reader/197480313> [Consulté le 31/10/2023]

3. Agnaou, F.Z. (2022) « Le français par le théâtre », *Dirassat*, 24(4), 5-16. Disponible sur : <https://digitalcommons.aaru.edu.jo/cgi/viewcontent.cgi?article=1306&context=dirassat> [Consulté le 25/10/2023]
4. Ahmadi, M. R. (2018) « The use of technology in english language learning: A literature review », *Unternational journal of research in english education*, 3(2), 116-125. Disponible sur: <http://ijreeonline.com/article-1-120-en.html> [Consulté le 12/10/2023].
5. Annweiler, C. ; Bellanger, W. ; Campone, M. ; Coutant, R. ; Gohier, B. ; Sevrain-Goideau, M. (2020) « Forum theater staging of difficult encounters with patients to increase empathy in students : evaluation of efficacy at The University of Angers Medical School », *BMC Medical Education*, 1-8. Disponible sur : <https://bmcmmededuc.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12909-020-1965-4> [Consulté le 02/11/2023]
6. Balakrishnan, V. et Thambu, N. (2014) « Forum theatre technique: enhancing learning in moral education cclassroom », *Malaysian online journal of educational management*, volume 2, issue 3, p. 53-69. Disponible sur : <https://shorturl.at/dptuZ> [Consulté el 09/11/2023].
7. Baralo, M. (2009) « Reflexiones sobre la adquisición de la gramática y su implicación en el aula », *MarcoELE. Revista de didáctica español lengua extranjera*, 9,7-18. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/921/92152528003.pdf> [Consulté le 20/10/2023].
8. Berne, E. (1964) *Games people play – the psychology of human relationship*, Grove Press: New York. Disponible sur : <https://shorturl.at/tUVY7> [Consulté le 02/11/2023]
9. Boal, A. (1979). *Theatre of the oppressed* (new edition). London, UK: Pluto Press. Disponible sur: <https://shorturl.at/vwFZ6> [Consulté le 10/10/2023]
10. Brown, K. H., ; Gillespie, D. (1999) « Responding to Moral Distress in the University: Augusto Boal’s Theater of the Oppressed » *Change*, 31(5), 34–39. Disponible en : <http://www.jstor.org/stable/40165545> [Consulté le 11/10/2023]
11. Byram, M., Fleming, M. (1998) *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas: enfoques a través del teatro de la etnografía*, Cambridge University Press: United Kingdom. Disponible sur: <https://shorturl.at/izFHP> [Consulté le 12/10/2023]
12. Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, Éditions Didier, Paris, 2001. Disponible sur : <https://rm.coe.int/16802fc3a8> [Consulté le 13/10/2023]

13. Cheng, X. (2015) « Interlanguage-based error analysis in higher vocational and technological college EFL education in China », *Journal of Language Teaching and Research*, 6(3), 639-646. Disponible sur : <http://dx.doi.org/10.17507/jltr.0603.22> [Consulté le 16/10/2023]
14. Cocton, M., N., (2013) « L'expression théâtrale en FLE : en route vers une créativité », *Voix plurielles* 10.2, 71-81. Disponible sur : <10.26522/vp.v10i2.842> [Consulté el 26/10/2023]
15. Corder, S. P. (1981) *Error Analysis and Interlanguage*, Oxford: Oxford University Press. Disponible sur : <https://shorturl.at/EJKN0> [Consulté le 12/10/2023]
16. Criado Sánchez, R.; Sánchez Pérez, A. (2009) « The universal character of the DEC->PRO Cognitive sequence in language learning and theaching materials », *Resla* 22, 89-106. Disponible sur: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3138268> [Consultado el 12/10/2023].
17. Criado, R. (2013) « A critical review of the presentation-practice-production model (PPP) in forgein language teaching », *Homenaje a Francisco Gutiérrez Díez*, 6, 97-115. Disponible sur : <https://rb.gy/y1y2tk> [Conulté le 13/10/2023]
18. Cziboly, A. (2015) « DICE – The impact of Educational Drama and Theatre on Key Competences », *p-e-r-f-o-r-m-a-n-c-e*, 2. Disponible sur : http://www.p-e-r-f-o-r-m-a-n-c-e.org/?page_id=2003 [Consulté le 07/11/2023]
19. Del Olmo, C. (2015) « Improviser en classe de français langue étrangère : spontanéité et réflexion à travers le théâtre-forum », *Nouvelle Revue Synergies Canada*, (8), 1-8. Disponible sur : <https://www.erudit.org/fr/revues/nrsc/2015-n8-nrsc07008/1089148ar.pdf> [Consulté le 03/11/2023]
20. Dubois, J., et Tremblay, O. (2015) « L'enseignement par le théâtre en classe de Français au Québec : état des lieux et pistes didactiques », *Lidil : Revue de linguistique et de didactique des langues*, 52, 1-25. Disponible sur : <http://journals.openedition.org/lidil/3863> [Consulté le 29/10/2023]
21. Fernández López, S. (1995) « Errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera », *Didáctica (lengua y literatura)* 7, 203-216. Disponible sur : <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/180772/20954-20994-1-PB.PDF?sequence=1> [Consulté le 22/10/2023]
22. Fyrigou K. (2018) *Les représentations des enseignants sur la contribution des pratiques théâtrales en classe de FLE* (Mémoire de master), URF de lettres, langues et sciences

- humaines, Athènes. Disponible sur : <https://pergamos.lib.uoa.gr/uoa/dl/object/2810638/file.pdf> [Consulté le 12/12/2023]
23. Gavrilović Smolić, T. (2019) « Dramske tehnike i aktivnosti u poučavanju engleskog jezika (Stručni rad) », *Kako dramsko izražavanje doprinosi kvaliteti poučavanja*, Zbornik radova, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb, 43-93. Disponible en : <http://www.hcdo.hr/wp-content/uploads/2022/02/Zbornik-2021.finalno.pdf> [Consulté le 04/11/2023].
24. Germain, C. ; Netten, J. (2004) « La précision et l'aisance en FLE/FL2 : définitions, types et implications pédagogiques », *Marges linguistiques*, 1-19. Disponible sur : <https://rb.gy/hr0gio> [Consulté 27/12/2023]
25. Goodwin, J., Bradley, S. K., Donohoe, P., Queen, K., O'Shea, M. et Horgan, A. (2019) « Bullying in schools: an evaluation of the use of drama in bullying prevention », *Journal of Creativity in Mental Health*, Taylor & Francis Group, LLC, p. 1-14. Disponible sur : <https://cora.ucc.ie/server/api/core/bitstreams/1f406c13-bf64-46b3-8ef1-290a03a28920/content> [Consulté le 29/10/2023]
26. Goullier, F. (2001). « Les outils du conseil de l'Europe en classe de langue », *Cadre européen commun et Portfolios*, 3-52. Disponible sur : <https://rm.coe.int/168069ce6d> [Consulté le 25/10/2023]
27. Haji Othman, M. K., Mahadir Naidu, N. et Thambu, N. (2020) « Using forum theatre to develop various levels of thinking skills among moral education students in secondary school », *Palarch's journal of archaeology of Egypt/Egyptology*, 17(6), p. 11917-11938. Disponible sur: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1271829> [Consulté el 29/10/2023]
28. Hamid Mohamed, E.E. (2008) « Théâtre et enseignement du français langue étrangère », *Synergies Algérie* n°2, 177-184. Disponible sur : <https://gerflint.fr/Base/Algerie2/elsirelaminhamid.pdf> [Consulté el 29/10/2023]
29. Hocq, V. (2021) « Le rôle des représentations et de la confiance en soi dans l'apprentissage de l'expression orale en langue étrangère », *Education*, 1-122. Disponible sur : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03429275v1/document> [Consulté le 21/12/2023]
30. Ivnik, N. (2023) *Procesna drama kao poticaj za čitanje* (Diplomski rad), Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet. Disponible sur : <https://zir.nsk.hr/islandora/object/ufzg%3A3930/datastream/PDF/view> [Consulté el 07/11/2023].
31. Kharapudko, E. N., Nurmieva, R. R. et Plakhova, E. A. (2019) « Game techniques as a method of the educational process intensification in teaching a foreign language »,

- Humanities & Social Sciences Reviews*, 7(6), 38-44. Disponible sur: <https://mgesjournals.com/hssr/article/view/hssr.2019.769/2057> [Consulté le 02/11/2023]
32. Krivić, M., Lipovec Fraculj, T., Lulić, J., Perić, B., Pijuko, A., Radić, S., Rujevčan, G., Stanišić, N. et Šimković Sikavica, M. (2014) *Prevenција nasilja putem interneta metodom forum.kazališta. Primjer dobre prakse*, Savjetovalište « Luka Ritz » : Zagreb. Disponible sur : http://os-bukovac-zg.skole.hr/upload/os-bukovac-zg/images/static3/2252/attachment/Forum_kazaliste_prevencija.pdf [Consulté le 06/11/2023].
33. Laidoudi, A. (2020) « Le jeu théâtrale en classe de FLE : vers une méthode théâtrale adaptée au niveau des apprenants » *Didactique Volume 09 N°*, Université de M'sila, p. 123-137. Disponible sur : <https://rb.gy/uxtnle> [Consulté le 25/10/2023]
34. Lubart, T. (2003) *Psychologie de la créativité*. Paris : Armand Colin
35. Lulić, J., Damjanić Firšt, A., Šimković, Sikavica, M. (2022) *U radu s djecom i mladima*, Centar za kazalište potlačenih Pokaz : Zagreb.
36. Magalhaes dos Reis, M., G. (2008) « Le texte théâtral et le jeu dramatique dans l'enseignement du FLE », *Synergies Espagne*, 1, 153-162. Disponible sur : <https://gerflint.fr/Base/Espagne1/magalhaes.pdf> [Consulté le 29/10/2023]
37. Mahayudin, Z., T, Thambu, N. et Shanmugavelu, G. (2020) « The use of forum théâtre as creative pedagogy in theaching and learning of moral education in secondary schools in Malaysia », *EPRA International journal of multidisciplinary research IJMR*, 6, 315-324. Disponible sur : <https://doi.org/10.36713/epra4961> [Consulté le 29/10/2023]
38. Novak, T. (2019) « Korelacijski potencijal procesne drame na primjeru *Carevog novog ruha* », *Dramske tehnike i aktivnosti u poučavanju engleskog jezika (Stručni rad)* », *Kako dramsko izražavanje doprinosi kvaliteti poučavanja*, *Zbornik radova*, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb, 113-124. Disponible sur : <http://www.hcdo.hr/wp-content/uploads/2022/02/Zbornik-2021.finalno.pdf> [Consulté el 04/11/2023].
39. Oberlé, D. (1990) *Jeu dramatique et développement personnel*, Paris : Editions Retz. Disponible sur : <https://excerpts.numilog.com/books/9782725612973.pdf> [Consulté el 12/10/2023]
40. Page, C. (2001) « Une activité de jeu dramatique dans la formation des futures enseignants », *Connexions*, Érés, 75, 173-184.
41. Pavis, P. (1996) *Diccionario del teatro*, Ediciones Paidós Ibérica, S.A., Barcelona, Disponible sur : <https://marisabelcontreras.files.wordpress.com/2015/03/diccionario-del-teatro.pdf> [Consulté le 30/10/2023]

42. Piccardo, E. (2014) « Du communicatif à l'actionnel : Un cheminement de recherche », *Service des programmes d'études Canada*, 1-55. Disponible sur : https://transformingfsl.ca/wp-content/uploads/2014/09/Du-communicatif_a_l_actionnel-Un_cheminement_de_recherche.pdf [Consulté le 12/10/2023]
43. Pierra, G. (2001) *Une esthétique théâtrale en langue étrangère*. Paris: L'Harmattan. Disponible sur : https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9782296178472_A24211922/preview-9782296178472_A24211922.pdf [Consulté le 05/11/2023]
44. Postlachi-Josan, I. (2013) « Les approches théâtrales dans l'enseignement et l'apprentissage du FLE », *Glottodidactica, Biannual Journal of applied linguistics*, Anul IV, vol.1. Disponible sur : <https://rb.gy/ujejx7> [Consulté le 24/10/2023]
45. Quiceno Forero, L. (2011) *Arsenal de jeux de théâtre dans la salle de classe comme un outil didactique pour activer les niveaux d'attention dans le cours de FLE*, Mémoire de master, Universidad pedagogica nacional, Faculté des sciences humaines, département des langues étrangères, Bogota. Disponible sur : <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/3229/TE-13761.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [Consulté le 03/11/2023]
46. Rimac Jurinović, M.; Gruić, I. (2018) « Kazalište(m) mijenja(mo) stvarnost », *Educa - Časopis za obrazovanje, nauku i kulturu*, XI(11), 419-424. Disponible sur : http://www.crosbi.znanstvenici.hr/datoteka/956487.educa_11.pdf [Consulté le 02/11/2023]
47. Šarić, A. (2016). « Developmental patterns in the interlanguage research », *European Journal of Social Sciences Education and Research*, 3(2), 233-246. Disponible sur : https://revistia.com/files/articles/ejser_v3_i2_16/Antonija.pdf [Consulté le 13/10/2023]
48. Selinker, L. (1972) « Interlanguage », *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10, 209-231. Disponible sur : <https://toaz.info/doc-view-2> [Consulté le 25/10/2023]
49. Topolovčan, L., Rukavina Kovačević, V. (2019) « Dramske aktivnosti u kontekstu kognitivnog razvoja (Pregledni rad) », *Kako dramsko izražavanje doprinosi kvaliteti poučavanja, Zbornik radova*, Poslijediplomski specijalistički stadij dramske pedagogije, 159-165. Disponible sur: <http://www.hcdo.hr/wp-content/uploads/2022/02/Zbornik-2021.finalno.pdf> [Consulté el 05/11/2023]
50. Tusón Vallas, A. (2009) « El concepto de competencia comunicativa y la enseñanza del español como lengua extranjera », *MarcoELE. Revista de didáctica español lengua*

extranjera, 9, 223-235.

Disponible sur: <https://www.redalyc.org/pdf/921/92152528003.pdf> [Consulté le 20/10/2023].

51. Vukojević, Z. (2016) « Dramski postupci u metodičkom oblikovanju nastave hrvatskog jezika u nižim razredima osnovne škole (Doktorski rad) », *Core*, Repozitorij Filozofskog fakulteta u Zagrebu. Disponible sur: <https://core.ac.uk/download/pdf/299371388.pdf> [Consulté el 07/11/2023].
52. Walczak, J. (2009) « Games and students' motivation in foreign language learning », *Teaching english as a second language; a new pedagogy for a new century*, New Delhi : Eastern Economy Edition, 260-270. Disponible sur : <https://rb.gy/1xllwd> [Consulté le 02/11/2023].
53. Wei, C. (2009) « Un regard nouveau sur le théâtre en tant que support pédagogique du FLE », *Synergies Chine* n°4, Université des Études internationales de Shanghai, 37-44. Disponible sur : <https://gerflint.fr/Base/Chine4/wei.pdf> [Consulté le 02/11/2023]
54. Flegar, Ž. (2014) « Improvizacijsko kazalište u nastavi », *Radovi Zavda da znanstveni i umjetnički rad u Požegu*, 3, 109-125. Disponible sur : <https://hrcak.srce.hr/clanak/197577> [Consulté le 20/09/2023]

Sitographie

1. <https://www.mcnbiografias.com/app-bio/do/show?key=boal-augusto> [Consulté le 18/19/2023]
2. <https://www.britannica.com/biography/Augusto-Boal> [Consulté le 18/09/2023]
3. https://www.academia.edu/38658856/Theatre_of_the_Oppressed [Consulté le 18/09/2023]
4. <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/didascalie/25370> [Consulté le 22/09/2023]
5. <https://rm.coe.int/168069ce6d> [Consulté le 13/10/2023]
6. <https://www.larousse.fr/> [Consulté le 16/10/2023]

Photo 1 - Extrait de la publication du projet ECEP : Piccardo E. et al. Parcours d'évaluation, d'apprentissage et d'enseignement à travers le CECR, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2011.

Disponible sur: https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/2011_09_19_ecep_franzoesisch_web.pdf.

Photo 2 - Disponible sur : <https://rm.coe.int/168069ce6d> (Gouillier, 2001 : 19)

Photo 3 – Disponible sur : <https://rm.coe.int/cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues-apprendre-enseigne/1680a4e270> (CECR, 2001 : 148).

10. Annexe : les photos de l'atelier

Photo 4



Photo 5



Photo 6

Photo 7



Photo 8



Photo 9



Photo 10



Photo 11



11. Sažetak - **Forum kazalište u nastavi francuskoga kao inoga jezika**

Dramaturg, redatelj i teoretičar Augusto Boal stvorio je inovativnu metodologiju kazališta potlačenih u Argentini tijekom 1960-ih i 1970-ih. Ovaj revolucionarni pristup ima za cilj osloboditi glas potlačenih pojedinaca. Forum kazalište je tehnika kazališta potlačenih koji polaznicima pruža priliku za usavršavanje komunikacijskih, verbalnih i neverbalnih vještina. Njegova integracija u nastavu francuskoga kao stranog jezika proizlazi iz općeg cilja olakšavanja učenja stranih jezika, naglašavanja jezičnih vještina, poticanja kreativnosti i spontanog izražavanja. Cilj ovog diplomskog rada je dubinski istražiti središnju temu: forum kazalište u nastavi francuskoga kao stranog jezika. Nakon uvoda posvećenog učenju stranih jezika, proučavamo kazalište kao dinamično sredstvo učenja u nastavi francuskog jezika kao stranog jezika. Nakon tog dijela slijedi dubinska analiza kazališta potlačenih i forum kazališta. Vježbanje forum kazališta na nastavi francuskog jezika nudi učenicima mogućnost poboljšanja izgovora i dikcije, uz stjecanje kolektivnog iskustva i boljeg razumijevanja pozornice i publike.

Ključne riječi: kazalište-forum u učionici FLE-a, Augusto Boal, nastava kroz kazalište, kazalište potlačenih, dramska igra

12. Abstract- **Forum theater in the teaching of French as a second language**

Dramaturge, director, and theorist Augusto Boal created the innovative methodology of Theatre of the Oppressed in Argentina during the 1960s and 1970s. This revolutionary approach aims to liberate the voices of oppressed individuals. Theatre forum is a technique of Theatre of the Oppressed that provides participants with the opportunity to refine their communication skills, both verbal and non-verbal. Its integration into French as a Foreign Language (FLE) classes stems from the overall objective of facilitating foreign language learning, highlighting linguistic skills, stimulating creativity, and spontaneous expression. The aim of this master's thesis is to explore in-depth the central theme: theatre forum in FLE teaching. After an introduction dedicated to foreign language learning, we examine theatre as a dynamic learning tool in the context of FLE classes. This section is followed by a thorough analysis of Theatre of the Oppressed and theatre forum. The practice of theatre forum in FLE classes offers learners the opportunity to improve pronunciation and diction while gaining collective experience and a better understanding of the stage and audience.

Keywords: theatre forum in FLE classes, Augusto Boal, teaching through theatre, Theatre of the Oppressed, dramatic play