

**Apports des travaux et des recherches sur le théâtre à
l'école dans les domaines de la didactique et de la
pédagogie en français langue étrangère**

**Contributions of work and research on theatre in
schools in the fields of didactics and pedagogy in French
as a foreign language**

**مساهمات العمل والبحث في المسرح في المدارس في مجالات
التعليم والتربية باللغة الفرنسية كلغة أجنبية**

Linda DERKAOU I *

Wafa BEDJAOU I ♣

Received: 28/02/2023

Accepted: 19/04/2023

Published: 10/05/2023

Résumé:

La pratique théâtrale à l'école et à l'université est conçue comme un moyen de développer les compétences en compréhension et en expression orale des élèves et des étudiants. Le théâtre se situe en effet à l'intersection du langage oral, du langage écrit et du langage du corps.

Cet article propose une réflexion sur l'intérêt de la lecture et de la pratique des textes de théâtre à l'école et à l'université, et en particulier sur les compétences sollicitées, mises en œuvre et

***Université Abou El kacem Saâdallah. Alger 2E-mail:**

lderkaoui@yahoo.fr

***Université Abou El kacem Saâdallah. Alger 2E-mail:**

bedjaoui79@gmail.com

développées au cours de la mise en scène des textes et donc sur l'apprentissage.

Mots clés : Texte; Lecture ; Théâtre ; interprétation ; apprentissage.

Abstract:

Theatrical practice at school and university is designed as a means of developing the comprehension and oral expression skills of pupils and students. Theater is in fact located at the intersection of oral language, written language and body language. This article proposes a reflection on the interest of reading and practicing theater texts at school and at university, and in particular on the skills requested, implemented and developed during the staging. texts and therefore on learning.

Key words : Text ; Reading ; Theatre ; interpretation ; learning.

ملخص:

تعد ممارسة المسرح في المدرسة والجامعة وسيلة لتطوير مهارات الفهم والتعبير الشفهي لدى التلاميذ والطلبة على التوالي. ويقع المسرح في الواقع بين تفاعل اللغة الشفوية واللغة المكتوبة ولغة الجسد. و عليه يتناول هذا المقال أهمية قراءة النصوص المسرحية في المدرسة والجامعة وممارستها ، وخاصة المهارات المطلوبة والمنفذة والمطورة أثناء العرض المسرحي للنصوص وبالتالي في عملية التعلم.

كلمات مفتاحية: نص، قراءة ، مسرح ، تفسير، التعلم.

*** **

Responding author: Linda DERKAOUI, lderkaoui@yahoo.fr

1. INTRODUCTION

Le site Zérodeconduite.net a interrogé en 2018 Jean-Claude Lallias, professeur à l'IUFM de Livry Gargan, puis conseiller « théâtre » au Ministère de l'Éducation nationale. Il a proposé un **rapide historique du théâtre à l'école ?** « Pendant très longtemps, l'Éducation nationale a considéré le théâtre comme un sous-genre de la littérature. Les élèves lisaient du théâtre derrière leur bureau, et répondaient à des questions du type : « Pourquoi Harpagon a-t-il caché sa cassette ? » Mais le théâtre comme espace de création scénique était absent. Ce sont les héritiers de Vilar et du Théâtre National Populaire qui vont changer la donne. Nous sommes dans les années 1960-1970, et ces gens-là veulent que le théâtre aille vers les milieux populaires. Ils prônent la « décentralisation théâtrale ». Ils vont ainsi monter des théâtres un peu partout en France, et c'est parce qu'ils ont besoin de publics pour ces théâtres qu'ils vont commencer à nouer des partenariats avec les écoles. Ils viennent discuter avec les jeunes, débattre avec eux des œuvres, et cherchent à leur donner envie d'aller au théâtre. Dans le même temps, et dans la foulée de mai 68, des expérimentations théâtrales voient le jour dans certaines écoles. L'envie – un peu utopique pour l'époque – que les élèves fassent des expériences artistiques au sein même de l'école commence à se développer. Certains chefs d'établissement, précurseurs, invitent des artistes dans leurs écoles. Mais c'est surtout du côté des clubs théâtre que l'effervescence est la plus grande. Ces clubs n'étant pas reconnus par l'institution, des voix s'élèvent pour demander à l'Éducation nationale de faire une place à ces démarches artistiques. Cela va se faire au cours des années 1970 et 1980 : des ateliers de pratique artistiques, financés par le Ministère de la Culture, vont progressivement voir le jour. Puis, à partir de 1983, on expérimente le bac théâtre, qui existe encore aujourd'hui ». (Le Bret , 2018)

De nombreux auteurs ont proposé la pratique théâtrale à l'école et à l'université comme moyen de développer les compétences en compréhension et en expression orale. Le théâtre est en effet à l'intersection du langage oral, du langage écrit et du langage du corps et il permet aux participants, grâce au plaisir du jeu, de manipuler le langage et d'accéder plus facilement à sa maîtrise. Grâce à l'activité théâtrale, le langage se met « en pratique » dans des situations qui ont du sens pour les élèves et qui leur permet de développer des compétences langagières, comme l'élocution, la compréhension, l'expressivité et les compétences communicatives. Les élèves apprennent à écouter l'autre, à se respecter et à oser prendre la parole.

Les recherches conduites dans nos travaux antérieurs (Derkaoui L & Legros D, 2015a) ;(Derkaoui L & Legros D, 2015b) ont permis de faire des avancées dans l'analyse des processus cognitifs mis en œuvre dans la compréhension et l'interprétation d'un texte littéraire lu et théâtralisé. Nous proposons dans cet article une synthèse des travaux qui permettent d'apporter quelques éléments et pistes de réponse aux questions suivantes : Pourquoi faire du théâtre à l'école ? Quelle est la place du théâtre à l'école et à l'université ? et enfin quel est l'effet de l'atelier théâtral sur la dynamique de l'apprentissage ?

2.Pourquoi faire du théâtre à l'école

Pourquoi faire du théâtre à l'école ? Selon (Cusset, 2013), l'objectif est clair : libérer, dans un contexte hors cadre, imaginaire et ludique, des possibilités que l'activité ordinaire conduit à inhiber. Par leurs capacités à concevoir des situations fictives, puis à les jouer dans des saynètes improvisées, les élèves parviennent à reconquérir dans un contexte coopératif le

pouvoir d'activer, de mettre à jour, de représenter et de symboliser les problèmes qu'ils peuvent rencontrer dans leur vie quotidienne.

S'ajoute à cela, mais dans une perspective proche de ce qu'on appellerait aujourd'hui l'art-thérapie, mais qui est peut-être aussi tout simplement une fonction élémentaire de l'art, le souci de revivifier notre attitude à l'égard de l'expérience ordinaire de la vie et de nous donner l'occasion de déplacer notre propre point de vue et de modifier ainsi nos représentations, en offrant un espace commun pour pouvoir les mettre entre parenthèses (voir p.141).

Selon (Dulibine, Chantal et Bernard Grosjean, 2013), les avis varient selon le rôle des acteurs et sont donc complètement différents, selon que l'on est artiste, enseignant, élève ou parent d'élève, ou selon les époques et les modes et les objectifs que l'on poursuit. C'est la raison pour laquelle la question provoque un certain « flou artistique », qui provoquent de nombreuses confusions et masquent beaucoup de faux consensus. Les auteurs constatent dans leur analyse que depuis les années 1970, certains artistes, déclarent « vouloir déranger l'ordre établi et rêvent de révolutionner l'école par la magie du geste artistique ». « Certains enseignants, de leur côté, attendent du théâtre une bouffée d'oxygène et des moments de plaisir dans un quotidien jugé trop morne (...), d'autres, tout aussi généreux, envisagent l'activité ludique comme un moyen de libérer les élèves du carcan disciplinaire » (pp. 121 à 135). La question importante aujourd'hui est de comprendre quels sont les apports du théâtre à l'école dans les activités de compréhension et d'interprétation des textes littéraires. Les recherches conduites dans le domaine

des sciences cognitives et en particulier de la psychologie cognitive de la compréhension ont permis de proposer des avancées dans le domaine de la didactique cognitive et de la pédagogie des textes littéraires.

Nous avons étudié expérimentalement, dans nos travaux antérieurs, les effets de la théâtralisation d'un texte littéraire sur l'activité de co-construction de la signification du texte. Le théâtre à l'école semblerait ainsi constituer pour les apprentis lecteurs un atout précieux non seulement pour développer leurs capacités cognitives et enrichir leurs compétences en compréhension et en interprétation des textes, mais aussi pour développer leurs capacités réflexives, leur confiance en soi, et donc leur autonomie réflexive et actionnelle (Derkaoui L & Legros D, 2015a) ;(Derkaoui L & Legros D, 2015b). Pour aller plus loin dans la réflexion et, en particulier, pour envisager des pistes didactiques nouvelles et concevoir des activités pédagogiques inspirées du théâtre et du travail de l'acteur, nous nous proposons de faire le point sur les propositions des spécialistes des ateliers de théâtre et de présenter leurs effets sur l'apprentissage.

Selon (Bionda, Romain, 2018), une pièce de théâtre raconte-t-elle la même histoire sur la scène et sur la page ? *A priori* non : le récit scénique (dont participent les jeux de scène) et le récit textuel étant forcément différents, l'histoire racontée ne peut pas être exactement la même. Mais que se passe-t-il lorsqu'un lecteur lit un texte qu'il considère être la trace ou le programme d'un *spectacle* (c'est un lecteur-spectateur), ou quand un spectateur regarde et écoute ce qu'il considère être la mise en scène d'un *texte* (c'est un spectateur-lecteur) ? Il est possible

qu'aux yeux de ce lecteur ou de ce spectateur, l'histoire racontée soit « la même » sur la page et sur la scène : elle peut être perçue comme « identique ».

3. Place du théâtre à l'école et à l'université

Comme l'a rappelé récemment (Bazile, 2022), (Lallias, 2013) a analysé le statut et l'histoire du théâtre à l'école et considère que l'instabilité du statut du théâtre à l'école s'explique par la richesse de son histoire institutionnelle et par la multiplicité de pratiques souvent restées en marge du système scolaire ou réservées aux classes à option (au lycée le plus souvent) ou aux classes à projet (classe à PAC16, partenariat, école du spectateur). C'est pourquoi selon Jean Claude Lallias, (2013), les classes de français sont restées « en grande partie à l'écart des avancées théoriques et pratiques, qui apportaient aux élèves des classes spécialisées une tout autre approche du répertoire, des textes et de leur représentation scénique » Cette schizophrénie du théâtre pour reprendre les mots de Lallias (Lallias, 2013, p. 154). a été perpétuée à l'université par la scission entre les études littéraires et les études théâtrales.

Dans le cadre de nos travaux, nous nous inspirons de cette « hybridité du théâtre », pour paraphraser (Vinaver, 2005), à la fois objet textuel et objet scénique sur laquelle naît ce qu'il dénomme « une rivalité, dans les pratiques scolaires » entre « l'objet de lecture » et « l'objet de représentation ».

Romain Biondas'est interrogé (2018)« Une pièce de théâtre raconte-t-elle la même histoire sur la scène et sur la page ? *A priori* non : le récit scénique (dont participent les jeux de scène) et le récit textuel étant forcément différents, l'histoire

racontée ne peut pas être exactement la même. Mais que se passe-t-il alors quand un lecteur lit un texte qu'il considère être la trace ou le programme d'un *spectacle* (il s'agirait dans ce cas pour l'auteur d'un lecteur-spectateur), ou quand un spectateur regarde et écoute ce qu'il considère être la mise en scène d'un *texte* (il s'agirait alors d'un spectateur-lecteur) ? Il est possible qu'aux yeux de ce lecteur ou de ce spectateur, l'histoire racontée soit « la même » sur la page et sur la scène : Romain Bionda s'interroge et se demande si elle peut être perçue comme « identique »

Ce constat, selon Vinaver (2005), expliquerait, en grande partie, les obstacles qui freinent l'approche des textes de théâtre contemporain en classe de français aussi bien au lycée qu'à l'université.

Cependant cette hésitation observée chez de nombreux enseignants face à ces textes dramatiques renvoie aussi à un sentiment d'incompétence parfois éprouvé par les enseignants. Ces savoirs sont en effet souvent absents de la formation initiale des étudiants, soit dans leur parcours de licence à l'université, soit dans le cursus professionnalisé d'enseignant. Ce dernier devrait donc, préconise Catherine Dupuy, intégrer des pratiques effectives de lecture du texte théâtral, conduite en collaboration avec les formateurs et qui permettraient à la fois de remettre en cause des représentations préalables du texte dramatique, de les élargir et d'objectiver un certain nombre de processus à l'œuvre lors de la lecture de ces textes spécifiques.

Selon (De Peretti,I & Mongenot,C, 2013), « Le passage par la mise en jeu dans de tels modules de formation devient ainsi le cœur du processus de formation, rompant avec sa place

canonique de couronnement final de la lecture du texte. Chantal Dulibine et Bernard Grosjean (2013), construisent justement l'expérience qu'ils proposent aux enseignants ou aux futurs enseignants sur l'aller-retour entre les activités de lecture, de jeu et la confrontation des expériences de mises en jeu pour revenir au texte, l'approfondir, selon une progression dynamique.

Les auteurs constatent d'ailleurs que (Bernanoce, 2013) va dans le même sens, pour le travail en classe entière, lorsqu'elle suggère de privilégier les activités de mises en voix plurielles et leur confrontation. Plusieurs contributeurs s'accordent pour considérer que l'expérience de ce va-et-vient entre texte, mise en voix, mise en jeu, retours au texte, etc. est incontournable en formation et conditionne la transposition didactique dans la classe même. Leur proposition de travail représente d'ailleurs une manière d'échapper à l'oscillation entre un pôle texto-centrique et un pôle valorisant la seule mise en spectacle, dont Marie Bernanoce déplore qu'elle se fasse en rejetant « les désirs du texte et de l'auteur, et même leur nécessité ».

4. Atelier théâtral et dynamique de l'apprentissage

Nous présentons, tout d'abord, les propositions d'(Abasheva, 2009) sur « *L'atelier théâtral en langue française comme technique créative de développement de la position active de l'élève dans ses apprentissages* ». L'auteur montre en particulier que l'activité théâtrale permet l'introduction de la créativité dans le processus d'apprentissage et engendre un nouveau type de relation entre l'élève et le professeur, et plus généralement aussi entre l'enfant et l'adulte. « Si l'élève occupe en effet une position active dans ses apprentissages, l'enseignant

devient d'abord l'accompagnateur de son activité. Comme l'a montré Olga Abasheva (2009), un projet d'atelier théâtral apparaît alors comme une bonne illustration de ce que peut être l'élaboration d'un dispositif d'accompagnement du travail créatif des enfants ».

Dans le cadre d'un projet créatif des élèves, le professeur est obligé de prendre le rôle de co-créateur de cette activité pour devenir le partenaire des élèves. C'est-à-dire qu'il doit dans ce cadre quitter son rôle de concepteur omniscient pour laisser place à l'activité et aux découvertes des élèves. Il est indispensable dans ce cas qu'il renonce à son statut d'autorité (Berretti, 2019) pour libérer la créativité de ses élèves. Une réflexion s'impose alors sur les différentes conceptions de l'autorité de façon à définir (Robbes, 2006) ce qu'est une autorité éducative, entendue comme *bonne autorité*, en termes d'attitude professionnelle.

Mais aucune précision ne permet encore d'explicitier ce qu'est une autorité éducative, entendue comme *bonne autorité*, en termes d'attitude professionnelle.

Un nouveau type de relation enfant/adulte apparaît alors dans l'espace scolaire. Dans ce type de relation, l'adulte agit en tant qu'accompagnant.

C'est ainsi que selon Olga Abasheva, « L'outil-clé de l'accompagnement est l'échange de parole entre élève et enseignant. Le rôle de l'accompagnateur consiste donc à parler aux enfants et à les faire parler afin de faire émerger et de pouvoir repérer leurs besoins en découvertes et savoir-faire, de les écouter, de fixer toutes les données reçues à chaque étape de

l'activité et de les analyser pour définir la direction du déroulement suivant.

La verbalisation introduite dans l'activité théâtrale s'appuie sur le "parler vrai" de (Dolto F. , 1985), tel qu'elle l'analyse dans son premier ouvrage ou son dernier (Dolto F. , 2003). En développant cette théorie, sa fille (Dolto C. , 2006) considère que "La parole permet de tricoter l'espace avec le temps, elle ouvre la dimension de l'imaginaire. On peut ainsi voir dans la parole les ficelles d'un cerf-volant. L'histoire est celle d'un cerf-volant, les mots le portent et le font bouger dans le vent des sentiments qui changent" (Catherine Dolto, 2006 :15-17). L'emploi d'outil d'échange de parole, comme la création "d'un cerf-volant" pendant le travail sur le spectacle m'a conduit vers une nouvelle technique que j'ai nommée «la technique de co-imagination du sujet », dont je voudrais parler d'une manière plus détaillée. Emploi de la technique de Co imagination du sujet de spectacle ».

Comme l'a expliqué Catherine Dolto (2006), citée dans un article d'Olga Abasheva qui présente d'une expérience de création d'un atelier théâtral en langue française avec des élèves de l'école secondaire (2009) « la co-imagination est une technique qui consiste à donner aux enfants la possibilité de s'exprimer, c'est à dire de découvrir par eux-mêmes et d'ouvrir aux autres leurs propres centres d'intérêts. D'un autre côté, c'est un travail de quête permanente des intérêts communs des élèves et leurs interlocuteurs qui peuvent ainsi les partager et croiser leurs motivations. Échange de parole et interaction motivée des élèves donnent la possibilité d'ébaucher ce que Vygotski appelle une "zone proximale de développement", qui consiste à dégager

et faire jouer sur la scène les germes de compétence, qui seront développés dans un futur proche » (p. 196).

Enfin terminons cette réflexion sur les effets de l'atelier théâtral sur la dynamique de l'apprentissage en évoquant l'intérêt de la pratique théâtrale sur l'apprentissage du FLE et en FLE. Comme l'a rappelé(Elsir, 2008), Jean-Pierre Cuq a également abordé dans son *Dictionnaire de Didactique du Français Langue Etrangère et Seconde*, la question de l'impact que pouvait avoir la pratique théâtrale sur l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Le théâtre dans la classe FLE offre les avantages classiques du théâtre en langue maternelle : apprentissage et mémorisation d'un texte, travail de l'élocution, de la diction, de la prononciation, expression de sentiments ou d'états par le corps et par le jeu de la relation, expérience de la scène et du public, expérience du groupe et écoute des partenaires, approche de la problématique acteur/personnage, être/paraître, masque/rôle » (Cuq, 2003).

Des expériences conduite en 2008 dans le Département de Français de l'Institut Supérieur des Sciences Humaines del'Université de Tunis (ISSHT) par (Alix Christophe , Lagorgette Dominique et Rollinat-Levasseur Ève-Marie, 2013) ont montré que l'intégration de la pratique théâtrale dans les cours d'expression orale peut apporter une amélioration qualitative réelle de l'enseignement et permet, entre autres, une rénovation de l'approche de l'apprentissage du français par l'introduction d'une activité ludique et motivante amenant les apprenants à mieux apprécier et à aimer cette langue, une mise en place d'outils didactiques permettant de développer l'expression orale (mais aussi écrite) de l'apprenant, et enfin peut

donner les moyens aux étudiants d'accéder à la culture de la littérature françaises et francophones.

Cependant, et comme cela a longtemps été le cas pour le théâtre à l'école, la pratique théâtrale dans le cadre de l'apprentissage des langues reste en réalité le plus souvent non reconnue: elle semble difficile à évaluer dans les parcours scolaires ou universitaires. Le fait que les ateliers théâtre soient le plus souvent optionnels en reposant sur le bénévolat des enseignants et le volontariat des apprenants est en quelque sorte symbolique du caractère de gratuité que revêt encore cette activité : ludique et récréative, elle apparaît, au mieux, apporter comme un supplément d'âme alors qu'elle contribue à développer l'ensemble des compétences langagières chez un élève considéré comme acteur de son propre apprentissage, ce qui, pour l'enseignement des langues étrangères, entre pleinement dans la perspective actionnelle telle qu'elle est prônée ces dernières années par les institutions publiques européennes.

Du 14 au 22 juillet 2017, Ségovie en Espagne a été la capitale mondiale des arts de la scène en accueillant le 35e Congrès mondial de l'Institut International du Théâtre (ITI). Au cours de trois jours de prologue au Congrès, des étudiants ont présenté leur travail à l'occasion d'un Festival étudiant (du 14 au 16 juillet). Lors du Congrès principal (du 17 au 22 juillet), les délégués de l'ITI discutent, coordonnent et planifient la prochaine période pour l'ITI, choisissent leurs dirigeants, se mettent d'accord sur les plans futurs et mettent l'accent sur ce qui est le plus important pour le développement de leur organisation.

Une multitude d'ateliers, de présentations, de discours et de performances enrichissent le Congrès pour tous les participants.

Une partie du congrès est le Symposium international de la danse, destiné à renforcer la danse au sein de l'ITI. Un *Open Space* est dédié à la nature artistique de l'ITI ; Un *Speed dating* des Centres de l'ITI devrait rassembler les principaux membres, les Centres, en étroite collaboration partout dans le monde. Un fort accent a été mis sur les jeunes pratiquants / artistes émergents. Tous les partenaires du Congrès travaillent ensemble pour faire de cet événement un moment des plus mémorables. »

5. Conclusion

Comme on a pu le constater dans cette revue de la question du théâtre à l'école, les perspectives didactiques et pédagogiques offertes par le théâtre à l'école sont énormes. Comme l'a rappelé récemment (Petitjean, 2022), il aura fallu attendre l'année 2000 pour que les programmes pour le collège conseillent « une pédagogie de projet orientée vers des réalisations concrètes, par exemple, la mise en scène et la représentation d'une scène théâtrale ». L'enjeu, dit le texte officiel, est « de valoriser les élèves en développant, de façon pluridisciplinaire, différentes formes de créativité.

Comme l'a montré, Joelle Aden (2013a, 2013b), le jeu théâtral n'est pas une technique ou une démarche à instrumentaliser pour mieux apprendre à parler une ou des langues, c'est un des chemins de connaissance de l'humain qui fait appel à une expertise holistique et conjointe de plusieurs formes de langage.

Un champ de recherche utile serait, on l'a vu, à ouvrir touchant des modes d'articulation didactique précis entre l'action de l'enseignant titulaire de la classe et celle de l'intervenant théâtre. Un autre pourrait aussi porter sur les résistances des

enseignants qui viennent de l'irruption de la corporéité dans un espace scolaire où elle est vécue de manière implicite, alors que l'activité de théâtre la met en évidence. Corporéité des élèves certes, mais aussi de l'enseignant qui vit la sienne sans la distancier.

C'est précisément cette prise de conscience par le corps qu'Yves Cusset utilise en formation, essentiellement par une activité dramatique d'improvisation, proche du jeu de rôles, pour remettre au cœur de l'acte d'enseignement la créativité et les forces positives de la subversion dont l'activité dramatique peut être le vecteur.

*** **

Bibliographie

- Abasheva, O. (2009). L'atelier théâtral en langue française comme technique créative de développement de la position active de l'élève dans ses apprentissages. *Synergies Europe* n° 4, 191. Récupéré sur <http://gerflint.fr/Base/Europe4/olga.pdf>
- Aden, J. (2013a). « Apprendre les langues par corps ». In:Fertat, Omar; Abdelkader, Yamna & Bazile, Sandrine (Hrsg.), *Pour un théâtre-monde. Plurilinguisme, interculturalité, transmission*. Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux, 109-123
- Aden, J. (2013b). De la langue en mouvement à la parole vivante : théâtre et didactique des langues. *Langages* N°192, 101-110. Récupéré sur <https://www.cairn.info/revue-langages-2013-4-page-101.htm>
- Alix Christophe , Lagorgette Dominique et Rollinat-Levasseur Ève-Marie. (2013). Didactique du Français Langue Étrangère par la pratique théâtrale. *OpenEdition journals*, 312. Récupéré sur <https://journals.openedition.org/lidil/3523>

- Bazile, S. (2022). Analyse des pratiques d'enseignement du théâtre à l'école primaire: bilan d'une formation théâtre en Master MEEF premier degré ». *Pratiques*, 193-194. Consulté le octobre 06 , 2022, sur <https://journals.openedition.org/pratiques/11595>
- Bernanoce, M. (2013). Le répertoire théâtral dans son contexte scolaire, à l'épreuve des genres et des esthétiques. *Le français aujourd'hui*, 180, 27-30.
- Berretti, M. (2019). L'autorité à l'école : entre enseignants et élèves, une norme relationnelle ? *Recherches en éducation [Online]*, 35. Récupéré sur <http://journals.openedition.org/ree/1212>; DOI: <https://doi.org/10.4000/ree.1212>
- Bionda, R. (2018). Le rôle de la « valeur opérable » dans l'appréhension des récits au théâtre, entre scène et texte. À propos des spectateurs-lecteurs et des lecteurs-spectateurs",. *Cahiers de Narratologie [Online]*, 34. Récupéré sur <https://journals.openedition.org/narratologie/9122>
- Cuq, J. P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: Clé International.
- Cusset, Y. (2013). Se déformer pour mieux se former : d'un certain usage de la pratique du théâtre dans la formation des enseignants. *Le français aujourd'hui*, 137-148.
- De Peretti, I & Mongenot, C. (2013). Pour l'enseignement du théâtre. *Le français aujourd'hui* 2013/1 (n°180).
- Derkaoui L & Legros D. (2015a). Sémiotique cognitive et interprétation lors de la mise en scène d'un texte littéraire. *El khitab*, 21, 3-20. Récupéré sur <http://revue.ummto.dz/index.php/khitab/article/view/1357>

- Derkaoui L & Legros D. (2015b). Théâtre à l'école. Rôle de la théâtralisation d'un texte sur l'activité interprétative et le développement de la fluidité de l'expression orale. *science de l'homme*, 16, 5-20. Récupéré sur http://www.urnop-alger2.com/images/revue_16.pdf
- Dolto, C. (2006). *Les cerf-volants, ou pourquoi il faut raconter les histoires*. Ijevsk: ERGO.
- Dolto, F. (1985). *La cause des enfants*. Paris: Robert Laffont.
- Dolto, F. (2003). *La cause des adolescents*. Pocket.
- Dulibine, Chantal et Bernard Grosjean. (2013). Former les enseignants à la transmission du langage théâtral: déplacer des « représentations » ? *Le français aujourd'hui*, 181, 121-135.
- Elsir, E. H. (2008). Théâtre et enseignement du français langue étrangère. *Synergies*. Récupéré sur <https://gerflint.fr/Base/Algerie2/elsirelaminhamid.pdf>
- Lallias, J. C. (2013). L'enseignement du théâtre : les textes mis en travaux pratiques », *Le français aujourd'hui*, 180, 151. Récupéré sur <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2013-1-page-151.htm>.
- Le Bret, P. (2018). Récupéré sur zéro de conduite. net: <https://www.zerodeconduite.net/article/le-theatre-lecole-permet-chacun-de-trouver-sa-place>
- Petitjean, A. (2022). Pour une didactique du théâtre : entre textes, jeux, et représentations. *Pratiques*, 193-194. Récupéré sur <https://journals.openedition.org/pratiques/11963>
- Robbes, B. (2006, mars 28). Les trois conceptions actuelles de l'autorité », *Cahiers pédagogiques*. Récupéré sur

<http://www.cahiers-pedagogiques.com/Les-trois-conceptions-actuelles-de-l-autorite>

Vinaver. (2005). Analyse de fragment d'une pièce de théâtre. *Littérature*, 138, 18.