Le texte dramatique, de la présentation à la représentation : enjeux didactiques et perspectives

The dramatic text from presentation to performance : didactic issues and perspectives.

SAFIR Youssef يوسف سفير

Doctorant
Ecole Normale Supérieure – FES-Maroc
youssef.safir1@usmba.ac.ma

Résumé

Le texte dramatique occupe une position singulière dans le champ des études littéraires et didactiques : conçu pour la scène, il n'atteint sa pleine signification que lorsqu'il est incarné, mis en voix et mis en espace devant un public. Cet article se propose d'interroger le passage de la présentation, c'est-à-dire l'objet textuel tel qu'il se donne à lire, avec ses didascalies, ses répliques et ses silences, à la représentation, c'est-à-dire l'événement scénique qui en actualise le sens. À partir d'un cadre théorique articulant sémiologie du théâtre, pragmatique de l'énonciation dramatique et didactique du français, nous montrons que ce passage constitue un espace didactique fécond pour développer, chez les apprenants, des compétences linguistiques, discursives, communicationnelles et socioculturelles. L'article expose ensuite des dispositifs concrets, lecture analytique, mise en voix, mise en espace, ateliers de jeu dramatique, avant d'examiner les résistances institutionnelles et pédagogiques qui freinent leur généralisation, notamment dans le contexte scolaire marocain. Il se conclut par des perspectives de recherche et d'action visant une intégration curriculaire plus cohérente du texte dramatique.

Mots-clés : texte dramatique, représentation, didactique du français, mise en voix, compétence communicative.

Abstract

Dramatic text occupies a singular position within literary and didactic studies: written for the stage, it only reaches its full meaning when embodied, voiced and staged before an audience. This article examines the passage from presentation — the text as written object, with its stage directions, lines and silences — to representation, the scenic event that actualises its meaning. Drawing on a theoretical framework combining theatre semiology, pragmatics of dramatic utterance and French language didactics, we argue that this passage constitutes a fertile didactic space for developing learners' linguistic, discursive, communicative and sociocultural competences. The article then presents concrete classroom devices — analytical reading, voicing, staging, dramatic play workshops — before examining the institutional and pedagogical resistances that hinder their generalisation, particularly within the Moroccan school context. It concludes with research and action perspectives aimed at a more coherent curricular integration of dramatic text.

ISSN: 3119-6837 - E-ISSN: 3119-6845
DÉPÔT LÉGAL: 2026PE0013

Keywords: dramatic text, performance, French language didactics, voicing, communicative competence.

Introduction

Le texte dramatique se distingue de tout autre genre littéraire par une propriété constitutive : il n'est pas écrit pour être seulement lu, mais pour être joué. Cette double vocation, textuelle et scénique, en fait un objet d'étude complexe, à la croisée de la littérature, de la sémiologie du spectacle et de la pragmatique de l'oral. Comme le rappellent les théoriciens du théâtre, le texte dramatique n'est qu'une partition en attente d'exécution : il contient un potentiel de sens que seule la représentation permet d'actualiser pleinement.

Cette tension entre présentation et représentation traverse toute l'histoire de la théorie théâtrale, depuis les travaux fondateurs sur le dialogisme dramatique jusqu'aux approches contemporaines de la performance.[1]

Dans le champ de la didactique du français langue étrangère et seconde, cette dualité constitue une ressource pédagogique considérable, encore largement sous-exploitée. Trop souvent, le texte dramatique est enseigné comme un texte narratif ou poétique parmi d'autres, réduit à un support de lecture analytique dont on commente le sens, la structure et les figures de style, sans jamais franchir le seuil de l'oralisation ni celui de la mise en espace. Or, c'est précisément dans ce passage, de la présentation silencieuse du texte à sa représentation vivante, que se logent les enjeux didactiques les plus riches : appropriation de la langue orale, développement de la compétence communicative, construction de la confiance en soi, médiation culturelle et identitaire.

Le présent article se propose d'interroger ce passage sous un triple angle. Il s'agit d'abord de clarifier, sur le plan théorique, ce que recouvrent les notions de présentation et de représentation appliquées au texte dramatique, et d'articuler cette distinction aux catégories de la didactique du français. Il s'agit ensuite d'examiner les enjeux didactiques concrets que soulève ce passage, linguistiques, communicationnels, culturels et psychopédagogiques, ainsi que les dispositifs de classe susceptibles de les prendre en charge.

Il s'agit enfin d'analyser les résistances institutionnelles, pédagogiques et représentationnelles qui freinent, notamment dans le contexte scolaire marocain, une intégration plus systématique du théâtre dans l'enseignement du français, avant de tracer quelques perspectives pour une didactique renouvelée du texte dramatique.

Pour mener cette réflexion, l'article s'appuie sur un triple ancrage méthodologique : une synthèse de la littérature théorique consacrée au texte dramatique et à sa didactisation, une observation

[1]« En un sens plus large, le mot désigne l'activité spectaculaire et concrète d'un artiste de la scène » Ubersfeld.A (1996) Les termes clés de l'analyse du théâtre. Paris, Seuil, p.64.

ISSN: 3119-6837 - E-ISSN: 3119-6845
DÉPÔT LÉGAL: 2026PE0013

raisonnée de dispositifs de classe mis en œuvre dans l'enseignement secondaire marocain, et une analyse critique des programmes et manuels en usage. Cette triangulation permet d'articuler la réflexion théorique à des exemples concrets, sans prétendre à une généralisation statistique, mais dans une visée compréhensive et exploratoire, propre aux recherches en didactique des langues et des cultures.

Cette réflexion s'inscrit également dans un contexte plus large de mutation des finalités de l'enseignement du français, où la maîtrise de l'oral, l'expression de soi et la capacité à interagir en situation réelle occupent une place croissante, aux côtés des compétences traditionnelles de lecture et d'écriture. Le texte dramatique, par sa nature même, se situe précisément à l'intersection de ces différentes finalités, ce qui justifie l'attention particulière que cet article lui consacre.

1. Cadre théorique et conceptuel

1.1 Le texte dramatique : une écriture pour la scène

Le texte dramatique se caractérise par une organisation énonciative singulière : il est composé presque exclusivement de discours rapportés directs, les répliques, encadrés par des didascalies qui indiquent, sans jamais les dire elles-mêmes, l'espace, le temps, les gestes et les intonations. Cette économie du dire fait du texte dramatique un texte lacunaire, elliptique, dont la cohérence n'apparaît complètement qu'à la scène. Le dialogue théâtral n'est donc pas un simple décalque de la conversation ordinaire : il obéit à une double énonciation, puisque chaque réplique s'adresse à la fois à un interlocuteur fictif sur scène et, par-delà lui, à un spectateur réel dans la salle.

Cette double destination du discours dramatique a été largement théorisée dans les travaux consacrés au dialogue de théâtre, qui insistent sur le fait que le spectateur est toujours un destinataire second, mais décisif, de l'échange verbal représenté.[2]

Cette spécificité énonciative a des conséquences didactiques immédiates : lire un texte dramatique, c'est apprendre à reconstituer une situation de communication implicite, à inférer les intentions, les rapports de force et les émotions à partir des seules marques linguistiques du dialogue. C'est aussi apprendre à distinguer ce que le texte dit explicitement de ce qu'il donne à jouer, c'est-à-dire à percevoir l'écart fécond entre l'écrit et sa réalisation possible.

Cette lecture du texte dramatique invite également à reconsidérer la place du silence, de la pause et du non-dit, qui occupent dans l'écriture théâtrale une fonction aussi importante que la parole elle-même. Un blanc typographique, une didascalie laconique, une réplique interrompue, sont autant de signes qui appellent une interprétation active de la part du lecteur, puis une traduction gestuelle et vocale de la part de l'interprète. Apprendre à lire un texte dramatique, c'est donc apprendre à lire ce qui n'est pas écrit, à combler par l'imagination et par le corps les interstices que l'écriture ménage délibérément.

[2]« Le dialogue théâtral a toujours deux destinataires. L'auteur s'adresse au public en même temps que ces personnages se parlent entre eux ». Pruner,M (1998). L'analyse du texte de théâtre. Paris, Nathan, p.23.

ISSN: 3119-6837 - E-ISSN: 3119-6845
DÉPÔT LÉGAL: 2026PE0013

1.2 De la présentation à la représentation : un continuum sémiotique

La distinction entre présentation et représentation, si elle recouvre partiellement l'opposition classique entre texte et spectacle, mérite d'être précisée. La présentation désigne ici le texte tel qu'il se donne à lire : un objet linguistique fixé par l'écriture, structuré en actes, scènes et répliques, porteur d'indications scéniques. La représentation, quant à elle, désigne l'événement au cours duquel ce texte est incarné par des corps, des voix, des déplacements, dans un espace et un temps partagés avec un public. Entre les deux se déploie un continuum de médiations, la lecture à voix haute, la mise en voix expressive, la mise en espace, la répétition, la représentation proprement dite, que la didactique peut exploiter comme autant d'étapes d'un même processus d'appropriation.

Ce continuum n'est pas seulement scénique ; il est aussi cognitif et langagier. Chaque étape de passage de la présentation vers la représentation impose à l'apprenant de reformuler sa compréhension du texte en actes concrets : choisir une intonation, c'est déjà interpréter ; se déplacer dans l'espace, c'est déjà donner un sens spatial aux rapports entre personnages. La représentation n'est donc pas un simple aboutissement spectaculaire du travail sur le texte : elle en est le prolongement herméneutique, le moment où la compréhension se convertit en acte.

Ce continuum peut être représenté comme une succession de cinq paliers, chacun mobilisant des compétences spécifiques mais cumulatives : la lecture silencieuse et la compréhension du texte ; la lecture à voix haute, encore proche de l'oralisation scolaire traditionnelle ; la mise en voix expressive, qui introduit l'interprétation prosodique et émotionnelle ; la mise en espace, qui ajoute la dimension corporelle et spatiale ; enfin la représentation proprement dite, qui suppose la présence effective d'un public et l'irréversibilité propre à l'événement scénique. La progression pédagogique peut s'appuyer explicitement sur ces cinq paliers pour organiser une séquence didactique cohérente, dont chaque séance ferait franchir aux apprenants un palier supplémentaire.

1.3 Le texte dramatique dans le champ de la didactique du français

Dans les curricula de français, qu'ils relèvent de l'enseignement du français langue maternelle, seconde ou étrangère, le texte dramatique est généralement rattaché à l'étude des genres littéraires, aux côtés du roman et de la poésie. Cette classification, si elle a le mérite de reconnaître sa valeur littéraire, tend cependant à occulter sa dimension proprement scénique et orale. Or, la didactique du français, en particulier dans une perspective actionnelle et communicative, a tout intérêt à réinvestir le texte dramatique comme support d'entraînement à l'oral, à l'interaction et à la médiation.

Les approches communicative et actionnelle, en plaçant l'apprenant en situation d'usage réel de la langue, trouvent dans le texte dramatique un terrain particulièrement propice, puisque celui-ci met

ISSN: 3119-6837 - E-ISSN: 3119-6845
DÉPÔT LÉGAL: 2026PE0013

en scène des actes de parole authentiques, demander, refuser, convaincre, menacer, séduire, que l'apprenant est appelé à s'approprier par le jeu.[3]

C'est dans cette perspective que s'inscrit la présente réflexion : considérer le texte dramatique non comme un objet d'étude clos sur lui-même, mais comme un dispositif ouvert, dont la pleine exploitation didactique suppose de l'amener, au moins partiellement, jusqu'à sa représentation.

Cette reconnaissance théorique du texte dramatique comme objet oral et scénique rejoint par ailleurs les orientations les plus récentes des curricula de français, qui insistent sur le développement des compétences orales de production et d'interaction, longtemps sacrifiées au profit de l'écrit. Le texte dramatique offre ainsi un point de convergence rare entre les exigences de la culture littéraire, que les programmes continuent légitimement de valoriser, et les exigences de la compétence orale, que les évaluations internationales et les besoins sociaux placent aujourd'hui au premier plan.

Il convient enfin de souligner que ces différents enjeux ne se déploient pas de façon cloisonnée : un même exercice de mise en voix mobilise simultanément des ressources linguistiques, communicationnelles et psychoaffectives, ce qui rend d'autant plus artificielle toute tentative de les enseigner séparément. C'est précisément cette intrication des dimensions de l'apprentissage qui fait du texte dramatique un objet didactique rare, capable de fédérer, autour d'un même projet, des objectifs habituellement traités de manière disjointe dans les curricula.

2. Enjeux didactiques du passage de la présentation à la représentation

Ces quatre catégories d'enjeux, linguistiques, communicationnels, culturels et psychopédagogiques, ne s'excluent naturellement pas les unes les autres ; elles constituent plutôt quatre entrées complémentaires dans un même processus d'appropriation, que l'enseignant peut mobiliser de manière plus ou moins explicite selon les objectifs prioritaires de sa séquence, le profil de sa classe et le texte dramatique retenu.

2.1 Enjeux linguistiques et discursifs

Le premier enjeu du passage à la représentation est d'ordre linguistique. Mettre en voix un texte dramatique impose de travailler la prosodie, l'accentuation, l'intonation, le débit, les pauses, c'est-à-dire des dimensions de l'oral que la lecture silencieuse laisse le plus souvent inexploitées. L'apprenant est amené à segmenter le texte en unités de sens, à repérer les marques de l'oralité feinte inscrites dans le dialogue (interjections, ruptures syntaxiques, reprises), et à les restituer par la voix. Ce travail phonétique et prosodique constitue un complément précieux aux exercices plus formels de phonétique corrective, en ce qu'il s'appuie sur un texte porteur de sens et d'enjeux dramatiques, donc plus mobilisateur.

[3]« Une théorie du langage fait partie d'une théorie de l'action, tout simplement parce que parler est une forme de comportement régi par des règles ». SEARLE, J.R. (2009). Les actes de langage, p.53.

ISSN: 3119-6837 - E-ISSN: 3119-6845
DÉPÔT LÉGAL: 2026PE0013

Sur le plan discursif, le passage à la représentation oblige également l'apprenant à s'approprier les stratégies argumentatives et énonciatives des personnages : comment une réplique construit-elle un rapport de force, comment une hésitation se traduit-elle syntaxiquement, comment une ironie se marque-t-elle par le décalage entre les mots et le ton ? Autant de compétences discursives fines que seule l'oralisation permet de rendre sensibles et manipulables par l'apprenant.

Ce travail linguistique gagne à s'appuyer sur une comparaison systématique entre plusieurs interprétations orales d'un même passage, enregistrées ou jouées successivement par différents groupes d'apprenants. Une telle comparaison permet de faire émerger, par contraste, la conscience que le sens d'une réplique n'est jamais totalement fixé par l'écrit, mais se construit dans l'acte même de son énonciation, ce qui constitue une entrée particulièrement efficace dans la réflexion métalinguistique sur l'oral.

2.2 Enjeux communicationnels et pragmatiques

Le deuxième enjeu concerne la compétence communicative au sens large. Jouer une scène, c'est s'engager dans une interaction véritable avec un ou plusieurs partenaires, dans laquelle il faut écouter, réagir, ajuster son propre discours à celui de l'autre, gérer les silences et les regards. Cette dimension interactionnelle, que l'on retrouve au cœur des définitions de la compétence de communication, est rarement mobilisée avec autant d'intensité que dans le jeu dramatique, où l'échange verbal est indissociable de l'échange corporel et spatial.

La compétence pragmatique, entendue comme la capacité à adapter son discours à une situation de communication donnée, trouve dans le jeu théâtral un terrain d'entraînement particulièrement exigeant, puisque l'apprenant doit gérer simultanément le sens des mots, l'intention du personnage et la réception du public.

La représentation impose également à l'apprenant de gérer un troisième destinataire, le public, dont il faut capter et maintenir l'attention. Cette gestion de l'adresse, parler à la fois à son partenaire de jeu et au public, constitue un apprentissage transférable à d'autres situations de prise de parole en public, qu'il s'agisse d'un exposé, d'un débat ou d'un entretien.

Le jeu dramatique constitue en outre un terrain privilégié pour l'apprentissage de la coopération : la réussite d'une scène dépend rarement d'une performance individuelle isolée, mais bien de l'ajustement mutuel de tous les partenaires de jeu, qui doivent négocier collectivement le rythme, les silences, les regards et les déplacements. Cette dimension collective de l'apprentissage, qui s'oppose à l'individualisation souvent prégnante des tâches scolaires, favorise l'émergence d'une intelligence collective de la classe, où chaque apprenant devient à la fois acteur et spectateur attentif du travail des autres.

2.3 Enjeux culturels et identitaires

Dans le contexte marocain, où le français occupe une place particulière au sein d'un paysage linguistique pluriel, arabe standard, dialectal, amazighe, français, le passage du texte dramatique à sa représentation soulève des enjeux culturels et identitaires spécifiques. Jouer un texte en

ISSN: 3119-6837 - E-ISSN: 3119-6845
DÉPÔT LÉGAL: 2026PE0013

français, c'est s'autoriser à habiter provisoirement une langue souvent perçue comme extérieure ou scolaire, à travers le masque protecteur du personnage. Le détour par la fiction dramatique permet ainsi de lever certaines inhibitions liées au rapport affectif à la langue seconde, en offrant à l'apprenant un rôle à endosser plutôt qu'une identité à exposer directement.

Ce détour fictionnel est d'autant plus efficace lorsque les textes choisis, ou les adaptations proposées, ménagent une résonance avec l'univers culturel des apprenants, références sociales, situations reconnaissables, tensions générationnelles ou linguistiques familières, de manière à ce que la représentation ne soit pas vécue comme une simple imitation d'un modèle étranger, mais comme une appropriation créative, susceptible de nourrir un dialogue entre les cultures et les langues en présence.

Le choix des textes, ou la possibilité laissée aux apprenants d'adapter, de traduire partiellement ou de réécrire certaines répliques en intégrant des éléments de la langue dialectale ou de l'amazighe, peut également constituer une stratégie didactique féconde, à condition d'être maniée avec discernement : loin d'affaiblir l'apprentissage du français, cette hybridation linguistique contrôlée valorise le répertoire plurilingue réel des apprenants et facilite l'entrée dans une langue seconde souvent vécue comme distante.

2.4 Enjeux psychopédagogiques

Enfin, le passage à la représentation engage des enjeux psychopédagogiques majeurs, en particulier autour de la confiance en soi et du rapport à l'erreur. Le cadre du jeu dramatique, en instaurant une distance fictionnelle entre l'apprenant et son personnage, autorise une prise de risque langagière que la salle de classe ordinaire décourage souvent. L'erreur du personnage n'engage pas directement l'image de l'élève ; elle peut même devenir un ressort comique ou dramatique du jeu, ce qui contribue à dédramatiser le rapport à la faute linguistique.

La répétition, en tant que travail progressif d'appropriation du texte et du rôle, joue également un rôle formateur : elle habitue l'apprenant à revenir sur sa propre production, à l'ajuster, à la retravailler collectivement, dans une dynamique d'évaluation formative continue, bien plus qu'à travers une correction ponctuelle et sanctionnante.

Enfin, la valorisation publique du travail accompli lors de la représentation finale, aussi modeste soit-elle, joue un rôle décisif dans la construction de l'estime de soi des apprenants. Recevoir les applaudissements d'un public, fût-il restreint à la classe elle-même, procure une reconnaissance sociale immédiate du travail linguistique et scénique accompli, reconnaissance dont on sait l'importance dans la motivation à poursuivre l'apprentissage d'une langue seconde.

3. Pratiques de classe et dispositifs didactiques

3.1 De la lecture analytique à la mise en voix

La première étape du dispositif consiste à faire évoluer la lecture analytique traditionnelle, centrée sur le repérage des figures de style, la structure de l'intrigue ou les caractéristiques des personnages, vers une lecture orientée par les besoins de la mise en voix. Il s'agit, par exemple, de

ISSN: 3119-6837 - E-ISSN: 3119-6845
DÉPÔT LÉGAL: 2026PE0013

faire identifier aux apprenants les indices prosodiques implicites d'une réplique (une question, une exclamation, une hésitation marquée par la ponctuation), puis de leur faire proposer et comparer plusieurs interprétations orales possibles d'un même passage. Cette étape transforme la lecture analytique en un exercice d'anticipation de la mise en scène, ce qui en renouvelle profondément la portée didactique.

Cette phase de mise en voix gagne à être organisée de façon progressive et sécurisante : un premier temps de lecture en petits groupes, sans enjeu de performance, permet aux apprenants les plus réticents de s'approprier le texte sans être immédiatement exposés au regard de la classe entière ; un second temps de lecture devant un groupe restreint permet d'introduire une première forme d'écoute mutuelle et de régulation ; un troisième temps, seulement, ouvre sur une restitution devant la classe entière. Cette gradation permet de désamorcer une grande partie des résistances liées à l'exposition de la voix.

3.2 De la mise en voix à la mise en espace

La deuxième étape introduit la dimension spatiale : déplacements, positions relatives des personnages, gestion des objets et de l'espace scénique. Des exercices simples, improviser les déplacements d'une scène à partir des seules didascalies, ou au contraire réécrire les didascalies à partir d'une mise en espace improvisée, permettent de faire percevoir aux apprenants que le sens d'une scène se construit aussi par la disposition des corps dans l'espace, et non par les seules paroles échangées.

À ce stade, il est utile de recourir à des exercices de spatialisation simples, comme la représentation schématique de la scène sur un plan au sol, avant tout déplacement réel des corps : les apprenants placent des objets ou des jetons représentant chaque personnage, discutent collectivement de la pertinence de telle ou telle disposition, puis seulement ensuite passent à l'incarnation physique de cette disposition. Cette étape intermédiaire, à la fois cognitive et ludique, réduit l'appréhension du passage direct à l'espace scénique.

3.3 Ateliers théâtraux et jeu dramatique

Les ateliers de jeu dramatique constituent le dispositif le plus abouti de ce continuum. Organisés en séances régulières, ils combinent des exercices d'échauffement corporel et vocal, des jeux d'improvisation, un travail approfondi sur des scènes choisies, puis une phase de représentation, même modeste, devant un public restreint (la classe, une autre classe, les familles). Ces ateliers permettent de travailler, de manière intégrée, l'ensemble des compétences évoquées plus haut : linguistiques, communicationnelles, culturelles et psychopédagogiques.

ISSN: 3119-6837 - E-ISSN: 3119-6845
DÉPÔT LÉGAL: 2026PE0013

Les techniques issues du jeu de rôle et de la simulation globale, développées dans la didactique des langues étrangères, offrent un répertoire d'activités transférable et complémentaire à celui du jeu dramatique proprement dit, notamment pour les phases d'échauffement et d'improvisation.[4]

L'expérience montre que la fréquence et la régularité des séances importent davantage que leur durée : des ateliers courts mais hebdomadaires, intégrés au fil de l'année scolaire, produisent des effets plus durables sur la compétence orale et sur la confiance en soi des apprenants que des projets ponctuels et isolés, aussi spectaculaires soient-ils. Cette régularité permet en outre à l'enseignant d'ajuster progressivement le niveau d'exigence et de complexité des textes proposés, en fonction des progrès observés.

3.4 Le rôle de l'enseignant : médiateur et metteur en scène pédagogique

Dans ce dispositif, l'enseignant endosse un rôle hybride, à la fois didacticien de la langue et metteur en scène pédagogique. Il doit savoir doser les contraintes formelles (respect du texte, exigences linguistiques) et la liberté créative laissée aux apprenants, encourager la prise de risque sans l'exposer à un jugement dévalorisant, et organiser une progression cohérente entre les différentes étapes du continuum présentation-représentation. Cette posture suppose une formation spécifique, que nous examinerons plus loin, articulant compétences didactiques et compétences théâtrales.

Cette posture hybride suppose enfin de renoncer à une conception exclusivement normative de l'évaluation : ce qui importe, dans un premier temps, n'est pas tant la conformité de la diction à une norme de prononciation standard, que l'engagement de l'apprenant dans l'acte de communication scénique, l'intelligibilité de son propos et la cohérence de son interprétation. Une évaluation trop centrée sur la correction formelle risquerait de réintroduire, par la porte de l'atelier théâtral, les mêmes blocages que l'on cherche précisément à dépasser.

L'organisation matérielle de la classe elle-même mérite d'être repensée pour accueillir ces dispositifs : le simple déplacement des tables pour dégager un espace de jeu, la définition d'une zone symbolique de « scène » distincte de l'espace habituel des apprenants, ou encore l'aménagement de créneaux banalisés dans l'emploi du temps hebdomadaire, constituent des adaptations modestes mais déterminantes pour la réussite du dispositif, sans nécessiter d'investissement matériel important.

4. Difficultés et résistances

4.1 Contraintes institutionnelles et curriculaires

La généralisation de ces dispositifs se heurte, dans de nombreux contextes scolaires, et singulièrement dans le contexte marocain, à des contraintes institutionnelles fortes : volume horaire contraint, programmes chargés, obligation de couvrir un nombre déterminé d'œuvres et de textes, effectifs de classe souvent élevés, espaces scolaires peu adaptés au déplacement et au jeu.

[4]« Avant de parler, il faut aimer. Pour apprendre une langue, il ne faut pas seulement assimiler les sons, les mots, les règles, il faut acquérir la manière d'y traduire des sentiments » CYRULNIK, B. (2000) Les nourritures affectives, Odile Jacob, Paris, p.44.

ISSN: 3119-6837 - E-ISSN: 3119-6845
DÉPÔT LÉGAL: 2026PE0013

Ces contraintes limitent de fait le temps consacré à la mise en voix et a fortiori à la mise en espace, reléguant souvent le texte dramatique au rang de simple support de lecture analytique.

À ces contraintes matérielles s'ajoute une conception encore répandue de la discipline scolaire qui associe le calme et l'immobilité des élèves à un climat d'apprentissage sérieux, ce qui rend suspecte, aux yeux de certains acteurs de l'institution scolaire, l'agitation apparente que suppose nécessairement tout travail corporel et vocal collectif. Ce préjugé, bien que rarement formulé explicitement, pèse sur la légitimité perçue des activités théâtrales au sein de l'établissement.

4.2 La formation des enseignants

Un second obstacle tient à la formation initiale et continue des enseignants de français, qui intègre encore trop rarement une initiation aux techniques théâtrales et à l'animation de jeu dramatique. De nombreux enseignants, bien que convaincus de l'intérêt pédagogique du théâtre, se déclarent démunis face à l'animation concrète d'un atelier, à la gestion du bruit et du désordre apparent qu'il engendre, ou à l'évaluation de productions orales et scéniques dont les critères sont moins stabilisés que ceux de l'écrit.

Cette lacune de formation initiale n'est que partiellement compensée par les dispositifs de formation continue existants, qui restent souvent ponctuels, facultatifs et dépendants de la bonne volonté individuelle des enseignants ou de partenariats locaux avec des compagnies théâtrales, sans inscription pérenne dans les plans de formation institutionnels.

4.3 Résistances des apprenants

Enfin, certains apprenants manifestent des résistances face à l'exposition du corps et de la voix qu'implique le jeu dramatique, en particulier à l'adolescence, période où le rapport au regard d'autrui est particulièrement sensible. Ces résistances, loin de disqualifier le dispositif, appellent au contraire une progressivité soigneuse dans sa mise en œuvre, afin que la représentation finale ne soit jamais vécue comme une épreuve d'exposition, mais comme l'aboutissement valorisant d'un travail collectif progressif.

Ces résistances peuvent également trouver leur source dans un rapport plus général à la langue française, perçue par certains apprenants comme une langue de l'évaluation et de la sanction scolaire plutôt que comme une langue d'expression personnelle. Le jeu dramatique, en réintroduisant une dimension ludique et créative dans le rapport à la langue, peut contribuer à déplacer cette perception, à condition que l'enseignant veille à ne pas reproduire, dans l'atelier théâtral lui-même, les mêmes logiques de notation anxiogènes que celles de la classe ordinaire.

Ces difficultés, quoique réelles, ne sauraient toutefois justifier un renoncement à l'ambition théorique et pratique esquissée dans les sections précédentes : elles définissent, plus modestement, les conditions concrètes d'une mise en œuvre progressive et différenciée, adaptée aux marges de manœuvre réelles dont dispose chaque enseignant selon son établissement, son niveau de classe et son degré d'aisance personnelle avec les techniques théâtrales.

ISSN: 3119-6837 - E-ISSN: 3119-6845
DÉPÔT LÉGAL: 2026PE0013

5. Perspectives

5.1 Vers une intégration curriculaire plus cohérente

Une première perspective consiste à repenser la place du texte dramatique dans les curricula, non plus comme un genre littéraire parmi d'autres, mais comme un objet transversal, mobilisable aussi bien dans les séquences de littérature que dans les séquences consacrées à l'oral, à l'expression et à la communication. Une telle intégration suppose d'aménager, au sein même des programmes, des temps explicitement dédiés à la mise en voix et à la mise en espace, et non plus seulement à l'analyse littéraire du texte.

Cette intégration pourrait notamment prendre la forme de projets interdisciplinaires associant le cours de français à d'autres disciplines, arts plastiques pour la scénographie, éducation musicale pour la bande sonore, histoire-géographie pour la contextualisation des œuvres, de manière à ancrer plus solidement le travail théâtral dans l'ensemble du parcours scolaire, plutôt que de le cantonner à une activité périphérique et facultative.

5.2 Renforcer la formation des enseignants

Une deuxième perspective concerne la formation des enseignants, qui gagnerait à intégrer des modules pratiques d'initiation au jeu dramatique et à l'animation d'ateliers théâtraux, en partenariat avec des professionnels du théâtre. Cette formation devrait porter non seulement sur les techniques scéniques elles-mêmes, mais aussi sur l'élaboration de critères d'évaluation adaptés aux productions orales et scéniques des apprenants.

Un accompagnement par les corps d'inspection et les responsables pédagogiques régionaux serait également nécessaire pour légitimer institutionnellement ces pratiques, en reconnaissant explicitement, dans les grilles d'évaluation et les référentiels de compétences, la valeur des productions orales et scéniques au même titre que les productions écrites.

5.3 Le numérique comme nouvelle médiation

Une troisième perspective, plus récente, concerne l'apport des outils numériques : enregistrement audio et vidéo des mises en voix successives permettant à l'apprenant de mesurer sa progression, plateformes collaboratives pour le travail de réécriture des didascalies, voire dispositifs de captation permettant de partager les représentations avec d'autres classes ou établissements. Ces outils, loin de se substituer au corps et à la voix, peuvent au contraire en amplifier la portée réflexive et communicationnelle.

Le numérique offre également la possibilité d'un continuum de médiations entre présentation et représentation moins tributaire des contraintes de temps et d'espace : un apprenant peut, par exemple, s'enregistrer chez lui en train de mettre en voix une réplique, comparer sa production à celle de ses camarades sur une plateforme de classe, avant de rejouer collectivement la scène en présentiel. Cette hybridation entre travail individuel différé et représentation collective en

ISSN: 3119-6837 - E-ISSN: 3119-6845
DÉPÔT LÉGAL: 2026PE0013

présentiel mérite d'être davantage explorée dans les contextes scolaires marocains, où l'équipement numérique des établissements et des familles progresse rapidement.

5.4 Pistes pour la recherche future

Enfin, cet article appelle à des recherches empiriques complémentaires, en particulier des études longitudinales permettant de mesurer, sur la durée, l'effet des dispositifs de représentation théâtrale sur la compétence orale, la confiance en soi et le rapport à la langue française des apprenants marocains, ainsi que des recherches comparatives entre différents contextes éducatifs francophones.

5.5 Vers un modèle intégré du continuum présentation-représentation

L'ensemble des analyses développées dans cet article converge vers la proposition d'un modèle didactique intégré, structuré autour des cinq paliers évoqués plus haut, et pensé comme un cadre de référence transférable à des contextes scolaires variés. Ce modèle ne prétend pas se substituer aux approches existantes de l'enseignement du texte dramatique, mais vise à en articuler explicitement les différentes composantes, trop souvent traitées de manière séparée : l'analyse littéraire, l'entraînement à l'oral, le travail corporel et scénique, et l'évaluation formative.

Un tel modèle intégré rejoint les préoccupations plus larges de la didactique contemporaine des langues, qui insiste sur la nécessité d'articuler les compétences plutôt que de les enseigner de manière cloisonnée.[5]

Sa mise en œuvre suppose une programmation explicite, au sein de la séquence didactique, du passage progressif d'un palier à l'autre, avec des objectifs d'apprentissage clairement identifiés à chaque étape : compréhension du texte et de sa situation d'énonciation implicite au premier palier; maîtrise des paramètres prosodiques de base au deuxième ; interprétation expressive et gestion des émotions au troisième ; occupation cohérente de l'espace scénique au quatrième ; gestion de l'adresse au public et de l'événement collectif au cinquième. Cette explicitation des objectifs, loin de figer la créativité des apprenants, lui donne au contraire un cadre sécurisant, à l'intérieur duquel elle peut pleinement se déployer.

Conclusion

Le texte dramatique ne livre sa pleine richesse didactique que lorsqu'il est amené, au moins partiellement, de la présentation silencieuse à la représentation vivante. Ce passage, loin d'être un simple prolongement ludique de la lecture, constitue un espace privilégié pour le développement conjoint des compétences linguistiques, communicationnelles, culturelles et psychopédagogiques

[5]« Laboratoire langagier, où l'on a la chance d'observer et de comprendre ce que c'est qu'une langue ». Peytard et Moirand (1992). Discours et enseignement du français : les lieux d'une rencontre. Paris, Hachette, p.11.

ISSN: 3119-6837 - E-ISSN: 3119-6845
DÉPÔT LÉGAL: 2026PE0013

des apprenants. Sa généralisation suppose cependant de lever un certain nombre d'obstacles institutionnels et pédagogiques, au premier rang desquels la formation des enseignants et l'aménagement des curricula. C'est à ce prix qu'une véritable didactique du texte dramatique, pensée comme continuum entre présentation et représentation, pourra pleinement se déployer dans l'enseignement du français, notamment dans le contexte marocain.

Au terme de cette réflexion, il apparaît que le texte dramatique ne doit plus être pensé comme un simple chapitre du programme de littérature, mais comme un opérateur transversal capable de reconfigurer, en profondeur, la relation des apprenants à la langue française, à leur propre corps, à leurs pairs et à leur environnement culturel. C'est cette reconfiguration, plus que la seule performance scénique finale, qui constitue l'enjeu véritable du passage de la présentation à la représentation en contexte scolaire.

Bibliographie

- Ubersfeld, A. (1996). Lire le théâtre I. Paris : Belin.
- Ubersfeld, A. (1996). Lire le théâtre II : L'école du spectateur. Paris : Belin.
- Ryngaert, J.-P. (2008). Introduction à l'analyse du théâtre. Paris : Armand Colin.
- Ryngaert, J.-P. (1996). Jouer, représenter : pratiques théâtrales et enseignement. Paris : Cedic-Nathan.
- Pavis, P. (1996). Dictionnaire du théâtre. Paris : Dunod.
- Larthomas, P. (1980). Le langage dramatique : sa nature, ses procédés. Paris : Presses Universitaires de France.
- Vinaver, M. (1993). Écritures dramatiques. Arles : Actes Sud.
- Cicurel, F. (2011). De la classe de langue à la classe de discours. Paris : Didier.
- Weiss, F. (1983). Jeux et activités communicatives dans la classe de langue. Paris : Hachette.
- Caré, J.-M. et Debyser, F. (1978). Jeu, langage et créativité. Paris : Hachette-Larousse.
- Conseil de l'Europe. (2001). Cadre européen commun de référence pour les langues. Paris : Didier.
- Page, C. (1997). Éduquer par le jeu dramatique. Paris : ESF éditeur.
- Peytard, J. et Moirand, S. (1992). Discours et enseignement du français. Paris : Hachette.
- Passeron, R. (2003). Pour une philosophie de la création. Paris : Klincksieck.
- Danan, M. (2010). Le théâtre à l'école : enjeux et pratiques. Paris : Scérén-CNDP.
- Even, R. (2004). Parcours et enjeux d'une pédagogie théâtrale en langue étrangère. Le Français dans le monde, Recherches et applications.

ISSN: 3119-6837 - E-ISSN: 3119-6845
DÉPÔT LÉGAL: 2026PE0013