



MASTER 2 – MENTION : SCIENCES DU LANGAGE PARCOURS : FRANCOPHONIE PLURILINGUISME ET MEDIATION

INTERCULTURELLE

2021/2022

La pratique théâtrale en classe de FLE : Déblocage de la parole à travers la libération du corps et le travail en collectif

Sous la direction de PHILIPPE BLANCHET

MABSOUT HAMZA

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier les gens qui ont contribué à la réalisation de ce travail, de près, ou de loin!

A Philippe Blanchet, mon directeur de mémoire, pour ces précieux conseils

A mes parents, pour leur soutien, leurs sacrifices, et surtout pour leur amour!

A l'équipe du Théâtre des Emotions, direction, animateur et bénévoles, de m'avoir accueilli parmi eux dans l'atelier

> Aux participants à l'atelier, pour leur confiance, et surtout leurs rires

> > Aux bénévoles de l'association DIDA, pour les échanges vivants

Sommaire

Introd	uction	6
I. L	L'insécurité linguistique	9
A.	Apparition de la notion	9
B.	Opposition aux conclusions de Labov	10
C.	L'insécurité linguistique dans l'espace francophone	10
D.	L'insécurité linguistique dans le processus d'enseignement-apprentissage	11
E.	Le remède face à l'insécurité linguistique	12
II. L	La pratique théâtrale comme support didactique	14
A.	Le CECRL et la pratique théâtrale	15
B.	Historique du Théâtre en tant que support didactique	16
C.	Une pratique marginalisée dans les classes de FLE ?	17
D.	Les avantages du théâtre en classe de FLE	18
III.	Quel cadre didactique ?	20
A.	Une approche sociodidactique	20
B.	Une dimension interculturelle	21
1	. Définition de la terminologie	21
2	Les apports de l'approche interculturelle	22
C.	Une finalité relationnelle, communicationnelle et actionnelle	24
IV.	Moyens à investir	26
A.	L'optimisation du corps	27
1	. Corps vivant Vs Corps vécu	27
2	Corps prisonniers du système traditionnel	28
3	S. Corps médiateur	30
4	Corps libéré, parole lancée	31
R	Le travail collectif	34

	1.	L'altérité : Vers une Co-action	34
	2.	La pédagogie du projet	36
V	. Prob	lématique et hypothèses	42
V	I. Er	nquête sur le terrain	43
	A. Co	ontextualisation	43
	1.	L'ARCS	43
	2.	Le centre social	44
	3.	Le Théâtre des Emotions	45
	4.	Outils d'abordage du terrain	46
	B. L'o	observation participante	47
	1.	Déroulement des ateliers	48
	2.	Le rôle du corps	50
	3.	Rapports au sein du groupe : Le collectif	53
	4.	Interculturel	57
	C. Le	es enquêtes semi-directives	59
	1.	Représentations des professionnels	60
	2.	Vécus des participantes	66
	D. Sy	nthèse	74
	E. Le	es problèmes rencontrés dans le cadre de cette recherche	78
Conclusion		80	
Bibliographie		86	
Annayas		05	

Introduction

Avant d'intégrer le master FPMI, je n'avais pas un contact réel avec la sociolinguistique ou la sociodidactique. Mais dès les premiers cours auxquels j'ai assisté, j'ai pu découvrir la richesse et la complexité de ces champs de recherche, et je me suis rendu compte du nombre interminable de sujets sur lesquels je pouvais travailler en tant qu'étudiant-chercheur. Ainsi, choisir mon sujet de recherche n'a pas été facile. Un jour je voulais travailler sur un tel sujet, le lendemain c'était tout un autre sujet qui m'intéressait. Et après avoir finalement cru trouver le sujet qui m'anime sérieusement, je me suis retrouvé bloqué face au fait que c'était irréalisable sur le terrain. Alors, j'ai dû presque tout changer. Mais cet exercice reste intéressant et formateur, car en faisant des recherches et en croisant les lectures afin de choisir le sujet qui m'anime, j'ai pu découvrir plusieurs choses qui vont au-delà du champ de ma recherche.

Vers mes 18 ans, j'ai participé à un atelier de théâtre qui se basait sur les principes du Théâtre de l'opprimé¹. C'était mon premier vrai contact avec le monde du théâtre. Avant cette expérience, je me rappelle que j'étais une personne très timide, je n'osais pas prendre la parole devant un groupe de gens.

Dans le cadre de cet atelier, on devait écrire des textes en s'inspirant des scènes de la vie quotidienne, travailler les personnages, faire la mise en scène, et puis finalement aller jouer ce qu'on a préparé sur une place publique au centre-ville de Casablanca. Le but était de jouer la pièce qui durait généralement 10 à 15 minutes, pour ensuite ouvrir un débat avec le public autour du thème traité et de discuter les personnages, leurs actions et leurs points de vue ; les spectateurs devaient proposer des alternatives en cas de désaccord avec tel ou tel personnage, et s'ils voulaient, ils pouvaient prendre le rôle de ce personnage et jouer ce qu'ils proposaient comme alternative, devenant ainsi des spect-acteurs.

Cette expérience m'a beaucoup aidé sur un plan personnel, j'y ai appris à mieux m'exprimer et j'ai beaucoup appris grâce aux débats auxquels j'ai assisté suite aux activités dans la rue. Mais elle m'a surtout montré comment, à travers le jeu théâtral, la fiction et la mise en jeu du corps, les gens se sentaient moins gênés au milieu d'une foule de gens, avec une grande capacité de s'exprimer et pouvaient dire ce qu'ils pensent sans hésitation; même les débats étaient formateurs et n'étaient pas violents car le cadre était théâtral finalement, et ça aidait beaucoup à créer du lien entre les gens de l'atelier et les spectateurs et entre les spectateurs eux-mêmes.

_

¹ Le théâtre de l'opprimé a été conceptualisé, dans les années 1960, par le brésilien Augusto Boal comme étant un théâtre qui « est fait par le peuple et pour le peuple » (Boal : 1972)

De plus, depuis l'école primaire, j'ai dû faire ma scolarité en arabe classique et en français, alors que je parlais marocain à la maison et avec mes amis. Et j'avais souffert de cela, surtout en ce qui concerne la langue française. Je me rappelle bien des fois où je me suis interdit de prendre la parole juste parce que j'avais peur de mal dire et de la réaction des autres. Et j'ai pu mettre un nom sur cette peur de s'exprimer en découvrant le concept d'insécurité linguistique.

Etant convaincu de l'énorme blocage que ces insécurités linguistiques peuvent produire, et de l'importance de la pratique théâtrale et l'impact positif qu'elle pourrait avoir sur des personnes rencontrant des difficultés à s'exprimer et qui n'ont pas de la confiance en soi, l'objectif de ce travail sera d'aller voir comment l'introduction de la pratique théâtrale pourrait être une approche didactique qui aide les apprenants du Français Langue Etrangère (désormais FLE) à se lancer et s'affirmer personnellement, socialement et linguistiquement.

Afin de pouvoir effectuer ce travail, nous allons dans une première partie définir les éléments qui constituent notre sujet afin d'établir un cadre théorique. Nous commencerons d'abord par la présentation du concept de l'insécurité linguistique à travers les différents travaux qui ont été réalisés autour. Puis, nous nous focaliserons sur le théâtre en tant que support didactique d'un point de vue historique, institutionnel et pratique, dans le domaine du FLE en particulier. Ensuite, nous situerons cette pratique dans le domaine de la didactique des langues. Et finalement, nous mettrons l'accent sur les ressources à mobiliser en adoptant le théâtre comme support didactique, tel que le corps et le travail collectif.

La deuxième partie sera consacrée, quant à elle, au côté pratique de la recherche. Ainsi, dans un premier temps nous présenterons le terrain de recherche, puis nous annoncerons les différents outils mis en place pour la récolte des données que nous analyserons par la suite.

Partie théorique

I. L'insécurité linguistique

La notion d'insécurité linguistique est définie par les chercheurs en sociolinguistique et en didactique comme une gêne qu'une personne peut ressentir lors d'une situation de communication verbale, le plus souvent dans des cadres formels qui impliquent une certaine norme linguistique, renvoyant à l'usage dominant.

Cette notion fait son apparition dans les domaines de la sociolinguistique et de la didactique car toute personne pourrait y être exposée en s'impliquant dans un échange formel où elle se sentira obligée de contrôler sa façon de parler. D'un côté, l'insécurité linguistique est généralement observée chez des locuteurs étrangers ou migrants en particulier, dont la langue n'est pas maternelle, espérant atteindre une maîtrise ou un « bon usage » de cette langue. Mais d'un autre, ce phénomène concerne également les locuteurs, dont la langue est maternelle, mais qui pensent que cette langue qu'ils parlent est inférieure par rapport à une langue modèle qui est perçue comme la norme.

Ainsi, nous allons voir dans un premier temps comment la notion d'insécurité linguistique a émergé et les débats qui ont eu lieu autour, puis nous nous intéresserons au développement de cette notion dans l'espace francophone. Nous essaierons ensuite de voir son impact sur le processus d'enseignement-apprentissage, pour aller finalement explorer les outils permettant d'y remédier.

A. Apparition de la notion

Les travaux effectués dans les années 1960-1970 par le sociolinguiste américain W. Labov marqueront le début d'une tentative de conceptualisation de l'insécurité linguistique. Labov commence par réaliser une enquête visant à étudier le rapport entre les variations linguistiques, et phonologiques plus particulièrement, ainsi que le positionnement social chez la communauté linguistique New Yorkaise. Cette enquête a permis à Labov de faire émerger le concept d'insécurité linguistique en le présentant comme : « le nombre d'items pour lesquels un locuteur distingue entre sa propre prononciation et la prononciation correcte. » (Roussi, 2009 : 12)

Labov remarque que c'est chez les locuteurs de la petite bourgeoisie qu'on retrouve le plus des indices d'insécurité linguistique, et continue en expliquant comment ces formes d'insécurité linguistique se manifestent à travers l'adoption d'un langage très varié, par un caractère d'hypercorrection et par une représentation négative de leur façon de parler.

« Tout indique que les locuteurs de la petite bourgeoisie sont particulièrement enclins à l'insécurité linguistique, d'où il s'ensuit que, même âgés, ils adoptent de préférence les formes de prestige usitées par les membres plus jeunes de la classe dominante. Cette insécurité linguistique se traduit chez eux par une très large variation stylistique ; par de profondes fluctuations au sein d'un contexte donné ; par un effort conscient de correction ; enfin, par des réactions fortement négatives envers la façon de parler dont ils ont hérité. » (Labov, 1976 : 183)

B. Opposition aux conclusions de Labov

D'après D. de Robillard (1996), les recherches effectuées par W. Labov ne prennent pas en compte l'aspect psychologique de la question, car elles ne consacrent pas une grande importance au sujet en soi (Robillard, 1996 : 56). M. Roussi (2009) s'aligne avec D. de Robillard et tire la même conclusion, tout en remarquant que la démarche d'enquête suivie par W. Labov « fige l'identité des locuteurs dans une catégorisation fondée sur des critères socio-économiques » (Roussi, 2009 : 18), et qu'elle néglige ainsi la situation de communication qui résulte de la position du sujet par rapport à son enquêteur.

D'autres chercheurs ont d'ailleurs rejoint ce positionnement et ont affirmé que les travaux de W. Labov autour de l'insécurité linguistique ne proposent pas une théorisation réelle du concept (Baggioni, 1996 : 14-15, 31 ; Blanchet & Bulot, 2013 : 59).

Pour D. Baggioni, la pensée de Labov concernant le concept d'insécurité linguistique est « restreinte », car elle n'étudie pas la présence d'autres aspects témoignant de la présence d'insécurité linguistique chez les sujets de l'enquête, il donne comme exemple le niveau d'inconscience des locuteurs en ce qui concerne leurs capacités linguistiques. Baggioni souligne ceci : « on peut imaginer un locuteur parfaitement sûr de sa compétence linguistique avec un fort IIL (Indice d'Insécurité Linguistique) et inversement un locuteur très culpabilisé sur sa compétence avec un faible IIL. » (Baggioni, 1996 : 18-19)

C. L'insécurité linguistique dans l'espace francophone

Dans l'espace francophone, N. Gueunier est considérée comme l'une des précurseurs en ce qui concerne l'approfondissement de la recherche autour de la question de l'insécurité linguistique (Francard, 1997 : 172 ; Bretegnier & Ledegen, 2002 : 7).

Dans leur ouvrage intitulé *Les Français devant la norme* et publié en 1978, Gueunier s'associe à E. Genouvrier et A. khomsi afin de réaliser un large travail de terrain, en employant les démarches théoriques et méthodologiques élaborées par W. Labov, avec l'objectif d'étudier les représentations subjectives qu'adoptent les locuteurs, provenant de quatre différentes villes

francophones, vis-à-vis de la norme du français parlé (Gueunier *et al.*, 1978 : 71). Les quatre villes sont Tours, Lille, Limoges et Saint-Denis à la Réunion.

Les résultats de cette enquête ont démontré que, d'un côté, les locuteurs de Tours pensent qu'ils parlent le « bon » ou le « vrai » français, un français parfaitement conforme à la « norme ». D'un autre côté, les locuteurs des trois autres villes manifestent un grand sentiment d'insécurité linguistique par rapport à leurs parlés, sous prétexte que ce sont des « patois » et ne correspondent pas ou sont même inférieurs à la norme (Gueunier *et al.*, 1978 : 82).

De ce fait, N. Gueunier finit par associer ce sentiment d'insécurité linguistique, identifié chez les locuteurs de Lille, Limoges et Saint-Denis, à des situations de diglossie diversement spécifiées. Ensuite, elle définit cette diglossie comme « une situation dans laquelle deux idiomes parlés à l'intérieur d'une communauté linguistique se trouvent dans une situation d'inégalité socio-culturelle. » (*id.* : 121, 129)

D. L'insécurité linguistique dans le processus d'enseignement-apprentissage

L'idée de l'existence d'un rapport entre insécurité linguistique et diglossie développée par N. Gueunier a été contestée plus tard dans les travaux de M. Francard (1989). Suite à son enquête effectuée à Lutrebois, qui est un village au sud de la Belgique, afin d'étudier la situation de diglossie franco-wallonne, Francard se rend compte du fait que ce n'est pas le voisinage du français et du wallon qui est derrière l'apparition du sentiment d'insécurité linguistique chez ceux qui parlent wallon. Par contre, il remarque que l'insécurité linguistique dans ce milieu apparaît davantage chez les personnes scolarisées. Il en conclut que l'institution participe d'une façon remarquable à la création de cette insécurité linguistique chez les individus, « en développant à la fois la perception des variétés linguistiques régionales et leur dépréciation au profit d'un modèle mythique et inaccessible (le « bon français », souvent assimilé au « français de Paris »). » (Francard, 1997 : 173 ; Blanchet *et al.*, 2014 : 294)

Cette étude nous laisse comprendre que, paradoxalement, ce sont les individus les plus scolarisés qui souffrent le plus de problèmes liés à l'insécurité linguistique, car :

« [...] leur scolarité leur a permis de prendre la mesure du fossé qui sépare la légitimité des usages linguistiques attestés dans leur communauté – et qu'ils pratiquent sans l'avouer – et celle du 'bon usage' véhiculé par l'institution scolaire. Par l'école, ils sont devenus porte-parole d'un ostracisme qui les frappe eux-mêmes. » (Francard, 1989 : 151)

En 1993, et dans le cadre du colloque *L'insécurité linguistique dans les communautés* francophones périphériques qui a eu lieu à Louvain-la-Neuve, M. Francard a exposé une autre

vision de l'insécurité linguistique en disant que c'est « la manifestation d'une quête non réussie de légitimité linguistique ». C'est un processus dans lequel l'individu appartenant au groupe dominé développe une conscience par rapport aux formes linguistiques qui participent à sa minoration et des formes linguistiques de références qu'il faut s'approprier afin de grimper les échelons sociaux (Francard, 1997 : 170-171).

Nous pouvons donc affirmer que les insécurités, dont la peur de l'erreur ou la peur du regard de l'autre peuvent former un grand obstacle face à l'avancement et le perfectionnement des apprenants. Un apprenant qui s'autocensure pour telle ou telle raison va rencontrer de multiples difficultés durant son périple vers l'acquisition d'une nouvelle langue.

Finalement, et pour conclure, nous ferons appel à la réflexion développée par Francard, dans la même année de 1993, car c'est une réflexion globale concernant la question de l'insécurité linguistique qui nous permet de dégager trois étapes principales qui ont marqué ce parcours visant l'élaboration de ce concept :

- « L'insécurité linguistique (est) la prise de conscience, par les locuteurs, d'une distance entre leur idiolecte (ou leur sociolecte) et une langue qu'ils reconnaissent comme légitime parce qu'elle est :
- celle de la classe dominante,
- ou celle d'autres communautés où l'on parle un français « pur », non abâtardi par les interférences avec un autre idiome,
- ou encore celle des locuteurs fictifs détenteurs de LA norme véhiculée par l'institution scolaire. » (Francard, 1993, cité par Blanchet & Bulot, 2013 : 59)

E. Le remède face à l'insécurité linguistique

Dans un atelier de théâtre, comme dans une classe de langue, le respect entre les acteurs est indispensable pour le bon déroulement des activités. Cela offre un environnement adéquat pour créer une énergie de groupe, et nouer des liens basés sur la confiance. Le travail sur l'instauration d'un esprit collectif doit être une priorité de toute méthode didactique, parce que cet esprit facilitera l'ouverture aux différences, la normalisation avec le regard et la présence de l'autre, l'acceptation de soi-même, et l'affirmation de soi dans le groupe. Fabien FREBOURG, dans un article mentionné « Le développement d'une communication authentique et originale par une pratique théâtrale en FLE », affirme que : « Le cours de théâtre propose un cadre sécurisé où le regard de l'autre (le sien dans un rapport narcissique et celui de l'autre) est nécessairement accepté, limitant de cette façon les retenues. » (2002 : 54)

La pratique du théâtre dans une classe de FLE offre donc un cadre bienveillant et sain dans lequel les apprenants pourront se lancer sans craindre de commettre des « fautes » de langue ou de prononciation, sans avoir peur d'avoir l'air ridicules devant le reste du groupe.

Et de cette façon, l'agréable du jeu théâtral, et l'atmosphère de convivialité et de partage que cela crée, est joint à l'utile qu'est l'acquisition d'outils qui permettent de mieux communiquer et interagir. Le rejet des codes et normes qui encadrent nos routines est permis à travers le théâtre qui permet, à son tour, de dépasser les dimensions spatio-temporelles, car il offre des possibilités infinies et un espace dans lequel on peut tout tenter. L'espace théâtral est un espace où la prise de risques est fortement recommandée, il implique un dépassement de soi en expérimentant des aventures nouvelles afin de sortir de sa zone de confort, de résister face à la présence et aux regards de l'autre, d'interagir avec cet autre, tout en maîtrisant, petit à petit, les facultés à parler et agir.

Ainsi, le théâtre visé sera à l'image de la langue enseignée : libre, non-normatif, plurilingue et interculturel. Un théâtre qui favorise le travail d'improvisation, pour donner une certaine liberté et confiance aux apprenants afin qu'ils puissent développer leurs capacités langagières et relationnelles. Et ceci se fera à travers la mise en scène de situations pratiques et concrètes, tirées de la vie de tous les jours, ce qui va permettre aux apprenants d'évoluer facilement et rapidement dans un espace qui les aide à s'approprier leurs corps et leurs paroles en s'appuyant sur l'interaction directe avec l'autre et non sur le perfectionnement des capacités linguistiques seulement. Mohamed ELSIR rappelle que l'utilisation d'une approche théâtrale en classe de FLE permet aux apprenants d'avancer chacun à son rythme, et que la compétence linguistique à elle seule n'est pas considérée comme objet central, c'est plutôt la réalisation d'une tâche collective qui vise à projeter l'apprenant dans une situation de communication réelle qui est mise au centre des priorités d'un cours de ce genre :

« Une classe théâtrale par l'approche théâtrale est un groupe de travail réunissant enseignant et apprenants travaillant ensemble pour réaliser une tâche collective. Leur compétence linguistique n'est pas prise en grande considération parce que la pratique théâtrale permet à chacun de travailler à son rythme. » (Elsir, 2008 : 183)

Aussi, depuis toujours, on entend que c'est en essayant, en échouant et en se relevant qu'on pourra atteindre l'objectif que l'on vise, et ça concerne tous les domaines et les champs. Qui est-ce qui n'a jamais fait d'erreur ? Qui est-ce qui est né en détenant le savoir ? C'est la raison pour laquelle il faut peut-être banaliser l'erreur dans le cadre d'une classe de FLE, donner à tous le droit à l'erreur, et la considérer comme une étape inévitable dans le processus d'enseignement-apprentissage d'une nouvelle langue. Gisèle PIERRA met l'accent sur le rôle que peut jouer l'erreur en ce qui concerne la construction d'une parole assumée qui se

perfectionne avec le temps : « La parole se construit par les erreurs en se rapprochant d'une qualité de plus en plus acceptable. » (1998 : 43)

Et le recours aux pratiques théâtrales en classe de FLE peut fortement aider à entamer ce travail de normalisation de l'erreur au sein du groupe, afin de créer un environnement de bienveillance qui pousse l'apprenant à s'exprimer librement, même en faisant des erreurs, chose qui est supposée arriver de moins en moins. Le jeu de rôle est censé également donner à l'apprenant un cadre fictif où il sort de lui-même pour incarner le personnage qu'il joue, et en arrivant à ce stade, l'apprenant pourrait s'exprimer d'une manière spontanée et libre en mettant de côté toutes les peurs et les craintes de l'erreur et du regard de l'autre. A ce sujet, Carre considère que : « L'apprenant qu'est déjà exposé au jeu de rôle et à la simulation en classe est déjà libéré des inhibitions [...] Les pratiques de jeu de rôle ressentent donc un instrument valable pour les premiers pas vers l'expression spontanée qui est encore mieux développée par le théâtre. » (1999 : 157)

En dernier lieu, il faut rappeler l'importance du corps dans tout ce processus qui vise à normaliser l'erreur dans une classe de FLE à travers la pratique théâtrale, avec l'objectif de se perfectionner en faisant des fautes, en les assumant, puis en les corrigeant. Ainsi, ce processus met le corps au centre des préoccupations, c'est l'outil principal qui permettra aux apprenants de tenir debout face à l'autre et s'exprimer et interagir. Car c'est avec le corps en premier lieu que le contact avec l'autre devient possible, la parole ne vient qu'après, et encore cette parole n'est que le produit du corps. « On risque son corps, sa présence devant un public. On s'expose à la critique, avec le danger de passer pour idiot, un mauvais acteur. » (Reglat, 2005 : 12).

II. La pratique théâtrale comme support didactique

La pratique théâtrale n'est pas une pratique qui se transmet d'une façon verticale et passive, d'un enseignant à un apprenant devant se l'approprier. C'est une pratique ou un savoir vivant et évolutif qui fait à la fois appel à l'expression, au mouvement et à la parole. Dans un cadre théâtral, l'apprenant d'une nouvelle langue et l'enseignant sont censés développer des rapports particuliers. L'introduction de la pratique théâtrale en classe de FLE, en tant que support didactique, amène également les acteurs à mettre de côté leurs statuts sociaux et institutionnels afin de créer une dynamique nouvelle, rendant ainsi le processus d'enseignement-apprentissage de la nouvelle langue plus fluide et décomplexé. De ce fait, l'adoption de la pratique théâtrale s'est avérée compatible avec les objectifs et les principes de la didactique des langues, car elle

donne une grande importance aux conditions d'enseignement de la langue mais aussi aux capacités des apprenants.

Dans cette partie, nous commencerons d'abord par le point de vue institutionnel concernant l'adoption d'une pratique théâtrale en classe de langue, ensuite, nous rappellerons les différentes étapes de l'évolution de cette pratique en tant que support didactique, et finalement, nous nous focaliserons sur les bienfaits du théâtre en classe de FLE.

A. Le CECRL et la pratique théâtrale

Si l'on considère que « la tâche principale de l'enseignant de FLE est de stimuler les dispositions créatives de l'apprenant (...) à travers des activités linguistiques orales et écrites » (Blachowska-Szmigiel, 2006 : 36), l'introduction de la pratique théâtrale en particulier, dans une classe de FLE, serait un vrai moyen d'aboutissement de l'objectif principal qu'est l'appropriation d'une nouvelle langue par les apprenants. Ça serait également un avantage qui offrira d'autres possibilités aux apprenants ainsi qu'aux enseignants, afin de mieux explorer la langue à travers un angle esthétique et ludique à la fois, chose qui peut changer du caractère formel et institutionnel, et aider à capter l'attention des apprenants et faciliter ainsi la tâche des enseignants.

Dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) apparu en 2001, et qui est considéré comme un axe central des politiques linguistiques dans plusieurs pays européens, la pratique théâtrale est très peu mentionnée, mais elle reste encouragée en tant que dispositif qui peut être pertinent dans le cadre de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères.

- « L'utilisation de la langue pour le rêve ou pour le plaisir est importante au plan éducatif mais aussi en tant que telle. Les activités esthétiques peuvent relever de la production, de la réception, de l'interaction ou de la médiation et être orales ou écrites. Elles comprennent des activités comme
- le théâtre (écrit ou improvisé)
- la production, la réception et la représentation de textes littéraires comme
- lire et écrire des textes (nouvelles, romans, poèmes, etc.)
- représenter et regarder ou écouter un récital, un opéra, une pièce de théâtre, etc. » (2001 : 47)

On peut déduire alors que le CECRL met l'accent sur l'importance de l'introduction du théâtre en classe de FLE et l'impact que cette pratique peut avoir sur les apprenants et les enseignants en même temps, d'un point de vue éducatif, mais aussi émotionnel.

Toutefois, le recours au théâtre s'intègre complètement dans une politique linguistique européenne qui prône une approche communicative dans une perspective actionnelle de l'enseignement apprentissage des langues étrangères.

B. Historique du Théâtre en tant que support didactique

Dès l'Antiquité, le théâtre a occupé une place importante dans la société : son rôle était de stimuler les individus intellectuellement et les former socialement et culturellement. « La tragédie grecque (et même la comédie) avait pour mission l'éducation du citoyen d'Athènes en tant que citoyen et en tant qu'homme privé. » (Ubersfeld, 1996 : 5)

« Brecht fonde la théorie et la pratique d'un théâtre didactique qui, en fait, n'est pas là pour donner des leçons directes mais pour éveiller la conscience du spectateur et le conduire à se poser des questions concrètes sur l'organisation et le fonctionnement de la société. » (Ubersfeld, 1996 : 28-29).

De ce fait, il est évident que le théâtre a une valeur ajoutée, au-delà de son caractère de divertissement, il a cette capacité d'offrir une éducation sur le plan social et culturel et de participer au développement des individus. Le théâtre n'est pas un outil qui sert à donner des solutions toutes prêtes, il tend plutôt à capter, provoquer et puis créer chez les gens un besoin de penser en réaction à ce qui est joué, ces scènes qui sont tirées de notre réalité quotidienne.

Par la suite, durant la Renaissance, et avec la redécouverte de la littérature grecque et latine, on va vite comprendre l'importance de cet héritage et le théâtre sera employé comme outil pédagogique dans la formation intellectuelle, et dans l'enseignement des langues plus particulièrement :

« C'est avec le renouveau pédagogique de la Renaissance, en particulier grâce à Erasme, que les dialogues de théâtre et les dialogues de langue sont utilisés ensemble et de façon complémentaire pour l'apprentissage du latin: le théâtre de Térence et de Plaute à titre d'exemple d'œuvres authentiques de la latinité classique, les colloques scolaires, et spécialement les colloques d'Erasme, élaborés dans l'intention de mettre à la disposition des enfants des modèles de conversation (et non pas seulement des recueils de règles de grammaire ou de vocabulaire) au travers d'interactions vraisemblables. » (Godard & al, 2005 : 122-123).

Aux écoles ou collèges fondés par l'ordre des Jésuites, dans différents pays où ils s'implanteront, les instituteurs amèneront les apprenants à représenter des pièces théâtrales afin de garantir une éducation à la fois humaniste et morale. M. David parle de cette expérience qui se base sur la pratique théâtrale à des fins pédagogiques et éducatives dans les collèges des Jésuites en France et dit que :

« De 1579 à 1762, du lendemain de la création de l'ordre jusqu'à sa dissolution

en France, les jeunes qui passent entre leurs mains, issus des meilleures familles de la noblesse et de la bourgeoisie, montent sur les planches pour déclamer en latin ou dans leur langue maternelle. » (David, 1995 : 189).

D'un autre côté, les pédagogues humanistes se sont également intéressés aux possibilités et aux facilités qu'offrait la pratique théâtrale en ce qui concerne l'apprentissage d'une nouvelle langue. Les élèves devront jouer des scènes en reproduisant des dialogues afin de maîtriser la langue cible d'un point de vue linguistique, mais également d'un point de vue communicatif :

« Mettant l'accent sur la formation morale autant que sur l'apprentissage linguistique, les pédagogues humanistes avaient conscience que la réussite d'une interaction ne pouvait être garantie seulement par la maîtrise du code linguistique, mais dépendait du respect de règles de comportement et de politesse. L'accent était mis, ainsi, sur le bon déroulement de l'échange et le ménagement de la relation interpersonnelle. » (Godard & al, 2005 : 122-123).

Mais ces pratiques sont restées très marginales, et se sont retrouvées encore plus marginalisées à cause du recours à la traduction ainsi que d'autres formes didactiques traditionnelles qui ne mettaient pas en avant le caractère vivant et dynamique de la langue. Pourtant, la pratique théâtrale a commencé ces dernières années à réapparaître de plus en plus dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues. C. Page remarque que la pratique théâtrale a fait son retour dans les méthodes didactiques et que les pédagogues se rendent désormais compte des bienfaits de la pratique théâtrale, et pas que sur le plan linguistique ou éducatif :

« Dans le domaine de l'éducation, on note l'apparition de jeux dramatisés dès le début du siècle (Sarah Cone Brian). Ces jeux se pratiquaient dans le but de mener un travail actif sur la langue, mais des aspects supplémentaires sont vite apparus aux yeux des pédagogues. Le jeu dramatique s'est alors développé selon trois axes : du jeu, de la pratique théâtrale et de la pratique éducative. » (Page, 1998 : 9)

Gisèle Pierra rappelle d'ailleurs que cette approche qui « n'est pas encore institutionnalisée » est née en 1985. (Pierra, 2001 : 69).

C. Une pratique marginalisée dans les classes de FLE ?

Cette pratique n'est toujours pas officialisée. Elle n'est pas encore considérée comme support didactique autonome et elle est souvent marginalisée dans les programmes institutionnels. Elle est mise en place sous différents intitulés : « techniques théâtrales », « techniques dramatiques », « enseignement du français par l'expression corporelle », etc. D'ailleurs Dallez pense « qu'en « institutionnalisant » des modules de théâtre on rappelle que la pratique du théâtre participe à la formation intellectuelle et humaine. » (Dallez, 1997 : 7)

Or la pratique du théâtre, art de la parole et du jeu corporel, qui se manifeste à travers le dialogue et qui est souvent absente dans la réalité de la classe de FLE, a fait preuve d'un énorme potentiel et de multiples possibilités qui permettent de déclencher la parole dans la langue cible en travaillant le corps, les sens et les sensations, ainsi qu'en créant une harmonie et une co-action au sein du groupe, chose qui facilite le dépassement des insécurités et la rencontre avec l'autre dans un cadre plurilingue et interculturel. Charles Buls souligne d'ailleurs : « Ressentie comme un facteur de progrès personnel et comme une aide à la réalisation d'objectifs éducatifs fondamentaux, la formation théâtrale ne peut qu'entraîner intérêt et enthousiasme. La prolonger devient souhaitable, la transmettre est une nécessité. » (1997 : 8)

D. Les avantages du théâtre en classe de FLE

Depuis les années 80, plusieurs méthodes didactiques se basant sur le théâtre ont pu être développées. Certes, le développement de ces méthodes s'est fait dans différentes directions, mais l'objectif principal de l'introduction de la pratique théâtrale dans une classe de FLE est toujours resté plus ou moins le même, un objectif qui vise l'exploration et la stimulation d'autres facultés chez les apprenants, au-delà des facultés cognitives, afin de faciliter l'apprentissage d'une nouvelle langue.

Dans une classe de FLE, la pratique théâtrale peut avoir un impact positif et énorme sur les apprenants, que ce soit sur le plan linguistique ou sur le plan personnel. Jean-Pierre Cuq énumère, dans son *Dictionnaire de Didactique du Français Langue Etrangère et Seconde*, les nombreux avantages de l'introduction du théâtre dans les classes de FLE :

« 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 : 237)

Ainsi, la pratique d'activités théâtrales dans une classe de FLE aide d'une façon indirecte à améliorer les capacités linguistiques des apprenants. D'ailleurs, nous avons remarqué chez des élèves qui ont participé à un atelier de lecture de textes de théâtre un perfectionnement de leur niveau en lecture :

« L'enseignement par le théâtre contribue également au développement des compétences linguistiques. Une activité aussi simple que le *Théâtre des lecteurs*, qui consiste en une lecture à voix haute et en groupe d'un texte ou d'un extrait de texte de théâtre, à la suite de laquelle il y aura ou non une présentation devant public, aurait un impact sur la fluidité en lecture des

C'est pourquoi de nombreux chercheurs ont commencé à s'intéresser de plus en plus à la place du Sensoriel, du Corporel et du Culturel dans l'apprentissage des langues. Pour Joëlle Aden, le corps et l'empathie ont un rôle primordial dans l'apprentissage d'une langue nouvelle. Aden fait référence à la façon avec laquelle chaque être-humain a pu apprendre sa langue maternelle et comment ce processus se fait en dehors de notre conscience. Elle dit que :

« Le bébé développe ses capacités à interagir dans un univers global fait de rythmes et de sensations auxquels il s'accorde. Il n'extrait pas « du sens » de son environnement, mais c'est le sens de la relation à l'autre qui le construit et qui se construit au travers des phénomènes de résonance et d'accordage par mimesis et répétition. » (Aden, 2013 : 111)

Donc, l'apprentissage d'une langue nouvelle ne peut se faire qu'à travers et par le corps, et ses sens qui servent de capteurs, qui vont par la suite transmettre l'information au cerveau pour son traitement. Aden vient nous rappeler que « Cette expérience vivante est médiée par les corps en action puisque tout ce que nous comprenons et tout ce que nous « échangeons », les mots, les émotions, les sentiments, passe par notre corps, par nos sens, nos perceptions, et tout cela est traité par notre cerveau. » (Ibid : 119)

Alors, afin de faciliter l'apprentissage d'une nouvelle langue, il est plus pratique de se concentrer sur le corps, et privilégier les sensations qui sont les produits bruts de ce corps. Et c'est là où la pratique artistique en général et le théâtre en particulier s'avèrent très utiles, car c'est un moyen très important qui permet d'aller explorer les limites et les possibilités du corps humain et de conscientiser les sensations. Aden affirme que :

« Les récentes découvertes des neurosciences, dans la lignée de la phénoménologie, viennent confirmer ce que les artistes savent depuis toujours : nos corps sont nos fenêtres sur le monde, ils médtient tout ce que nous apprenons et permettent à nos cerveaux de cartographier le réel ; nous n'avons pas d'autre alternative que d'apprendre par corps et les pratiques artistiques constituent une des voies vers cette connaissance sensorielle du monde. » (Ibid : 109)

De ce fait, l'intégration d'une pratique théâtrale dans la classe de FLE peut constituer le remède de cette problématique de « l'insécurité linguistique ». Car avant tout, la pratique du théâtre se focalise sur le corps et le rôle important qu'il peut avoir dans l'apprentissage d'une langue nouvelle. Elle se base également sur les sensations et les émotions et leur exploration d'une façon approfondie, et surtout, elle donne une place importante à l'Être et son rapport avec l'autre dans une démarche typiquement interculturelle. Et en conséquence, l'intérêt que donne la pratique théâtrale à tous ces éléments ne peut qu'aider à débloquer l'apprenant et déclencher

en lui une envie de s'exprimer librement et en toute confiance et d'aller vers l'autre sans préjugés et sans avoir peur d'être jugé.

De plus, le théâtre touche fortement au culturel. Alors, à travers la pratique théâtrale, l'apprenant pourra facilement plonger et s'approprier d'autres cultures, et avoir l'occasion d'être l'ambassadeur de sa propre culture, et de cette façon le cours de FLE sera marqué par une dimension interculturelle, qui se rajouterait à sa dimension linguistique. Jean-Pierre Cuq affirme que le théâtre : « offre comme avantages supplémentaires de faire découvrir une culture à travers l'étude de textes de théâtre francophone de mettre en scène et donc de jouer des personnages insérés dans l'univers francophone ». (2003 : 237)

III. Quel cadre didactique?

En rapport avec la pédagogie qui agit directement sur le terrain, la didactique est connue comme une discipline scientifique qui interroge et étudie les méthodes, méthodologies, approches et théories qui encadrent l'enseignement-apprentissage des langues. Dans son essence même, la didactique est liée à la recherche mais aussi à l'action. On peut donc considérer que la didactique est par défaut une discipline qui agit et intervient.

Partant de ce fait, et afin de proposer un cadre didactique qui permettra l'introduction de la pratique théâtrale en classe de FLE, nous allons d'abord dans cette partie définir l'approche sociodidactique, pour présenter ensuite l'Interculturel comme outil et montrer ses avantages, et à la fin, nous nous intéresserons à la perspective actionnelle, parue dans le CECRL en 2001, et sa compatibilité avec l'adoption du théâtre en tant que support didactique.

A. Une approche sociodidactique

Dans le domaine de la recherche, la notion de « sociodidactique » a commencé à émerger dans les années 1990 (Blanchet, 2012). L'approche qu'elle met en place gagne jour après jour du terrain dans le champ de l'éducation dans sa totalité. On peut dire que la sociolinguistique est une discipline qui s'intéresse au contexte social pour mieux cerner les phénomènes linguistiques, alors que la sociodidactique se préoccupe des environnements de l'enseignement-apprentissage, des environnements qui sont les lieux d'insertion des apprenants, sur un niveau macro (national, mondial) et un niveau micro (interaction entre enseignant-apprenants et entre apprenants eux-mêmes). L'objectif de cette approche est de mettre la lumière sur les besoins de nature langagière du public que l'on vise, d'identifier les outils de communication dont il a besoin, afin de pouvoir choisir la méthode didactique nécessaire et adéquate.

L'approche socio-didactique est vue comme :

« Une didactique articulée à la variété des contextes dans leurs aspects politiques, institutionnels, socioculturels et sociolinguistiques d'une part, mais aussi à la variété et la variation langagière, linguistique et sociale, interlectale et interdialectale, d'autre part, et pour laquelle sociolinguistique scolaire et didactique du plurilinguisme sont deux champs qu'il est absolument nécessaire de convoquer concomitamment, pour l'élaboration de politiques linguistiques et éducatives cohérentes. » (Cortier, 2007).

Une approche sociodidactique consiste en une observation et une analyse des phénomènes à travers la didactique, mais aussi la sociologie, en s'intéressant justement aux points de rencontre et aux interactions entre ces deux références disciplinaires. Elle étudie la manière avec laquelle l'environnement (sur le plan social, économique, politique et culturel...) agit sur l'apprentissage des connaissances, dans sa profondeur, et en contrepartie, comment cet apprentissage influence le champ social, l'extra-muros. La sociodidactique intervient sur les langues en se référant à leurs pratiques, qui sont avant tout, des pratiques sociales. C'est une approche qui est contextuelle et contextualisée (Blanchet & alii, 2008), car elle se fonde, en partie, sur l'environnement d'apprentissage pour l'améliorer.

B. Une dimension interculturelle

1. Définition de la terminologie

a) Les langues

Ce sont des pratiques sociales, qui servent à créer des relations entre humains, et permettent d'agir entre ces humains. Ce ne sont pas des systèmes linguistiques, mais plutôt des pratiques langagières qui offrent cette capacité de relationner avec l'autre : « on admettra toutefois que les pratiques langagières sont au cœur des processus d'identification, en ce qu'elles inscrivent le sujet parlant dans des réseaux d'interactions. » (Blanchet, 2004 : 15)

b) La culture

C'est un système de signes auquel on se réfère pour interpréter le monde et les comportements des autres acteurs sociaux. Elle peut être définie comme une grille interprétative :

« Une culture est un ensemble de schèmes interprétatifs, c'est-à-dire un ensemble de données, de principes et de conventions qui guident les comportements des acteurs sociaux et qui constituent la grille d'analyse sur la base de laquelle ils interprètent les comportements d'autrui (comportement incluant les comportements verbaux, c'est-à-dire les pratiques linguistiques et les messages). Cette définition inclut la culture comme connaissance (les données) mais y ajoute une dimension concrète et active, en mettant l'accent sur la mise en œuvre de la culture lors des interactions. » (Blanchet, 2004 : 7)

c) L'interculturel

Il touche profondément à notre capacité à développer des relations avec l'autre, à l'altérité. Parce que toute relation avec l'autre est forcément une relation de type interculturel, notamment les relations de tensions, de rejet, d'exclusion et de conflit. C'est d'ailleurs dans ce genre de relations problématiques qu'il est important d'agir. Donc l'interculturel englobe toutes les relations humaines entre personnes, c'est le processus relationnel dans toute sa complexité et toutes ses difficultés. C'est une dimension de rencontre de l'altérité, de l'autre, où l'interaction est fort présente et le fonctionnement se fait à base de grilles culturelles différentes. Verbunt donne cette définition selon laquelle :

« L'interculturel est un horizon, une approche, une gymnastique, une perspective. C'est la volonté de créer un ordre dynamique dans ce qui peut être une source de conflits et de tensions. C'est une perspective humaniste pour les relations entre les peuples, une barrière à toute hégémonie culturelle, un plaidoyer pour le respect de la diversité culturelle ou sociodiversité analogue au respect de la biodiversité...toutes ces aspirations créent non pas un modèle de société mais une orientation à donner au vivre ensemble ». (2011:9)

2. Les apports de l'approche interculturelle

L'analyse des phénomènes interculturels nous apprend nombre de choses sur l'Enseignement-apprentissage des langues. La question des interactions est au centre de cet univers. Les relations ne se font jamais d'une façon abstraite, car il y a de l'interculturel que lorsqu'il y a une interaction entre des personnes, entre des acteurs sociaux, dans un contexte concret, avec un background économique, social, culturel et politique... C'est une action qui est toujours marquée par une altérité perçue.

Ainsi, une prise de conscience de cette altérité culturelle et linguistique engendre une nécessité de travailler en interaction.

Car finalement, il s'agit d'équiper les apprenants d'outils qui vont leur permettre de réguler leurs relations avec l'autre, quand on sait que la relation à l'autre dans l'altérité peut créer des problèmes d'interprétation des comportements verbaux ou non-verbaux dans certaines situations. Et le recours à la pratique théâtrale en classe de FLE ne peut qu'aider à mettre en place une harmonie au sein du groupe et faciliter ainsi les relations entre les apprenants euxmêmes et entre les apprenants et les enseignants.

C. Clanet voit que l'interculturel « introduit donc les notions de réciprocité dans les échanges et de complexité dans les relations entre cultures » (1990 : 21). Il continue en disant que c'est aussi « un mode particulier d'interactions et d'interrelations qui se produisent lorsque des

cultures différentes entrent en contact ainsi que l'ensemble des changements et des transformations qui en résultent » (1990 : 22).

Une analyse des changements s'impose également, puisque l'apprentissage d'une autre langue engage la personne dans toute sa totalité. Ainsi, ces changements doivent se dérouler avec une certaine précaution, car la langue n'est pas un outil extérieur à l'individu. L'apprentissage d'une nouvelle langue implique donc une transformation profonde et un développement de rapports avec d'autres gens, appartenant à d'autres cultures, à travers de nouvelles références linguistiques et culturelles.

De plus, cet apprentissage peut provoquer une résistance aux changements qui en résultent, et en conséquence, il faut procéder doucement, prendre le temps et accepter les retours en arrière afin de se relancer à partir de bases plus solides. Comme le souligne G. Zarate « Le passage d'une culture à l'autre se trouve donc explicitement posé comme une confrontation avec une situation nouvelle à laquelle l'étranger doit apprendre à s'adapter » (1986 : 102).

D'autre part, cet « Inter » produit un métissage. Parce que les rencontres interculturelles impliquent des relations entre individus parlant différentes langues et porteurs de cultures différentes, et cela produit des changements chez les uns et chez les autres. Donc, toutes ces conditions forment un espace prospère pour l'apparition de langues et de cultures intermédiaires. C'est le tissage d'un système de ressources linguistiques et culturelles afin d'inventer un système nouveau et unique.

De ce fait, on peut dire que les compétences interculturelles et plurilingues ne permettent pas seulement de faire des va-et-vient entre les différentes langues et cultures, elles engendrent également des créations nouvelles. Ainsi, la mise en valeur de ces innovations et tissages résultant de cette rencontre et ce contact de différentes personnes.

Donc ce n'est pas l'accumulation de connaissances concernant une culture qui est importante dans ce processus. Le but c'est d'essayer de créer un espace commun et de développer cette compétence pragmatique qui, d'après Martine Abdallah-Pretceille et Louis Porcher, va nous permettre à saisir la culture en passant par le langage et la communication.

« [L'individu] ne communique pas avec le "tout" de la culture mais uniquement avec des brides qu'il manipule selon les circonstances, les hasards et les nécessités. En conséquence, pour communiquer, il ne suffit pas de connaître "la réalité" culturelle mais de développer une compétence pragmatique qui permet de saisir la culture à travers le langage et la communication (...). » (1996 : 73)

Et c'est ainsi pour les langues, car une compétence plurilingue n'est pas le fait de juxtaposer des compétences linguistiques et culturelles, ce n'est pas une juxtaposition de monolinguismes, tout en traçant des frontières entre les langues. Le plurilinguisme consiste à alterner ou mélanger plusieurs systèmes linguistiques pour en créer un nouveau et plus adapté :

« Car le bilinguisme n'est pas un « double-monolinguisme ». Tout locuteur bilingue (ou trilingue, etc.) associe l'ensemble de ses ressources linguistiques en un seul répertoire langagier, plus large que celui d'un monolingue, mais de même nature. Tout bilingue alterne, mélange, parfois dissocie momentanément, souvent consciemment et parfois non, volontairement ou non, les langues qu'il parle et comprend. » (Blanchet, 2004 : 29)

C. Une finalité relationnelle, communicationnelle et actionnelle

L'approche interculturelle vise une finalité relationnelle, dans le sens où cela procure aux apprenants des ressources et des outils pour entrer en relation avec d'autres personnes, et que ces relations créent un champ d'interaction avec ces personnes. Cette finalité est une priorité absolue, car elle change les choses, et permet de mettre en place l'essentiel des apprentissages interculturels qui sont des apprentissages qui œuvrent à faciliter les relations avec l'autre et les rendre actives :

« La nécessité d'intégrer une forte dimension culturelle dans l'enseignement des langues est, depuis plusieurs décennies, largement acceptée. La finalité de cet enseignement est de rendre possible la communication active avec des locuteurs de la langue visée, et notamment dans leur contexte usuel (notamment dans un autre pays). C'est l'option dite « communicative », très majoritaire aujourd'hui. Or, il n'est pas possible de communiquer en situation de vie sans partager un certain nombre de connaissances et de pratiques culturelles. » (Blanchet, 2004 : 6)

Cependant, il ne faut pas mettre l'accent sur les moyens, mais plutôt sur les résultats, parce que les apprenants ont, avant tout, besoin qu'on les dote d'outils de régularisation en cas de problèmes relationnels et de mécanismes d'apprentissage qui permettront une évolution continue.

Ainsi, l'intégration de l'interculturel et le plurilinguisme, à travers la pratique théâtrale dans un contexte d'enseignement-apprentissage, implique un développement de pratiques linguistiquement métissées, et c'est cette phase de développement qui doit être favorisée. C'est ce passage entre deux univers différents qui est l'objectif de l'enseignement-apprentissage, et ne doit pas être perçu comme une phase provisoire. Autrement, on tombe dans le piège du double monolinguisme, au lieu de produire des compétences interculturelles et plurilingues intégrées.

En effet, l'objectif final de cette approche est que l'interaction se mette en place en assurant les ressources langagières et les mécanismes d'autres actions sociales, dans le but de faciliter la rencontre et le changement que l'apprentissage provoque :

« L'un des concepts les plus importants que va développer Hymes est celui de compétence de communication, qui fait pendant à la notion de compétence linguistique développée par Chomsky. Pour communiquer, il ne suffit pas de connaître la langue, le système linguistique : il faut également savoir s'en servir en fonction du contexte social » (Berard, 1991 : 18)

Toutefois, cette démarche nous offre également des modalités d'interactions pédagogiques. En considérant qu'une situation de classe est aussi une situation sociale, qui engage de la communication, de l'interaction et des relations altéritaires. L'enseignant est censé être conscient des enjeux interculturels, car ça l'aidera à développer une certaine vigilance interculturelle, dans un objectif de mettre en œuvre ce qu'on apprend aux autres :

« Vis-à-vis des apprenants, c'est-à-dire mise en œuvre comme moyen de relation pédagogique et pas uniquement comme « méthode de relation » à enseigner, l'approche interculturelle appelle, de la part de l'enseignant de langue, une grande bienveillance et une grande compréhension. » (Blanchet, 2004 : 28)

Ainsi, l'adhésion à une approche interculturelle, à travers le théâtre, dans l'enseignement-apprentissage des langues et des cultures nous pousse à remettre en question nos convictions concernant les langues, les cultures et leur apprentissage. C'est un défi important, car on ne met pas en avant la langue et l'acquisition d'un package d'outils linguistiques, par contre, on privilégie l'humain et le social, car c'est de cette façon qu'on pourra développer des compétences et créer d'autres ressources :

« Les objectifs de l'apprentissage, l'évaluation de leur atteinte, et les activités pédagogiques, se formulent alors en termes d'efficacité communicative et plus largement relationnelle (maîtrise consciente des effets de signification produits). Le but n'est pas de « parler bien » et de sanctionner des formes « incorrectes », il est d'établir une relation maîtrisée de façon adaptée, en tenant compte de l'ensemble des paramètres communicationnels et notamment de qui sont les interlocuteurs. » (Blanchet, 2004 : 30)

L'approche interculturelle doit également veiller à mettre en place une altérité non-discriminée, il faut pousser l'apprenant à assumer, en toute sécurité, l'usage de certaines pratiques linguistiques et culturelles intermédiaires et métissées, et qui permettent de poser les bases des usages langagiers et des relations sociales voulues, tout en ayant conscience de la complexité et les difficultés qui accompagnent l'application totale de cette vision interculturelle au sein

d'une société où les discriminations fondées sur les variations linguistiques et langagières sont considérées normales et même légitimes.

La langue enseignée alors, sera forcément une langue basée sur les pratiques linguistiques déjà adoptées par le public visé, avec un caractère qui rejoint cette vision plurilingue et interculturelle. Il faut offrir aux apprenants une formation qui leur permettra de faire face et puis dépasser leurs insécurités linguistiques, en enseignant une langue non-normative et non-standard, et on leur expliquant les enjeux politiques, économiques et sociaux qui contribuent à l'adoption de cette langue sèche et arbitraire à la base, et qui font que cette langue est considérée comme la plus belle et la plus correcte des langues. Car ce n'est qu'en se libérant des normes et des barrières que l'on peut évoluer et apprendre. Nous ne sommes plus dans la quête d'une connaissance de la langue, mais dans la capacité à communiquer à travers cette langue.

« Si on la met en œuvre dans toute sa cohérence et tous ses enjeux, l'approche communicative conduit à privilégier l'intercompréhension et la réussite d'actions de communication quelles que soient les formes linguistiques employées. Elle remet donc en question les normes standardisées ou puristes des langues en question. En tout cas, elle ne peut pas être mono-normative, encore moins puriste : une compétence à communiquer est une compétence à jouer avec les variations d'une langue (ou de plusieurs). C'est aussi une compétence à comprendre la variation, les formes singulières et métissées, un vouloir comprendre. En somme, c'est développer une flexibilité communicative. Cette approche a rapidement disqualifié les méthodes traditionnelles dans l'ensemble des manuels, programmes recommandations au cours des années 1975-1985 en Europe. » (Blanchet, Clerc Conan, 2015 : 55)

IV. Moyens à investir

L'adoption de la pratique théâtrale en classe de FLE en tant que support didactique, afin de lutter contre les insécurités linguistiques, nous pousse naturellement à vouloir détecter et définir les moyens que nous pourrons investir afin de rendre cette démarche plus efficace et plus pratique. Après les différentes lectures de travaux qui traitent la question de l'introduction du théâtre en classe de FLE, et également grâce aux quelques expériences concrètes que nous avons pu découvrir, nous constatons qu'en général l'accent est mis sur deux facteurs extrêmement indispensables à la mise en place d'une telle approche.

D'abord le corps, qui occupe certainement une place centrale dans le théâtre, mais qui, selon les pédagogues et didacticiens, joue également un rôle très important dans le processus d'enseignement-apprentissage des langues plus particulièrement. Ensuite vient le travail collectif, qui a bien prouvé sa capacité à souder le groupe et permettre à chacun d'évoluer de

son côté, d'un point de vue linguistique mais surtout social, grâce à la confrontation à l'autre et la co-action.

Ainsi, dans cette partie, nous allons d'abord nous intéresser au corps puis au travail collectif, afin de rappeler l'importance de la place qu'ils occupent dans le processus d'enseignement-apprentissage du FLE, et comment, à travers l'investissement de ces deux éléments, nous pourrons munir les apprenants d'outils qui leur permettront de vaincre leurs peurs.

A. L'optimisation du corps

Les recherches dans les domaines de la pédagogie et de la didactique ont souvent négligé la place du corps dans le processus d'enseignement-apprentissage, alors qu'on ne pourrait jamais extraire l'esprit du corps qui l'incarne, que ce soit chez les apprenants ou même chez les enseignants. L'existence de l'esprit n'est possible que par l'existence du corps, et afin d'atteindre cet esprit, le passage via le corps est indispensable.

Comment alors les pédagogues et didacticiens ne prêtent-ils pas d'intérêt pour le corps, malgré la place importante qu'il occupe, en ce qui concerne la transmission des savoirs et connaissances? Le corps, son rôle et ses caractéristiques font rarement l'objet des recherches réalisées par les spécialistes de l'éducation et de la formation, que ce soit d'un point de vue physique, social ou même didactique.

1. Corps vivant Vs Corps vécu

En France, dans le domaine des sciences sociales, les recherches autour des statuts qu'occupe le corps négligent souvent l'aspect biologique de ce corps. Beauchez pense que « les causes biologiques semblent fermement tenues à distance de l'explication des comportements sociaux » (2011 : 319)

Les recherches en sociologie, anthropologie, ethnologie, philosophie et histoire nous permettent d'avoir une pensée complexe et diversifiée sur un corps qui dépend de sa nature biologique et physiologique, elle-même dépendante des rapports sociaux et aux représentations symboliques qu'elle diffuse (Berger, 2009). Ainsi, faire la différence entre le « corps vivant » et le « corps vécu » (Héritier, 2006) nous paraît indispensable dans l'étude de la place du corps dans le processus d'enseignement-apprentissage.

« La qualité du corps vivant déterminerait le corps vécu, l'image du corps, la conscience intergénérationnelle et la relation filiale. » (Andrieu, 2004 : 339)

D'après Fournier et Raveneau (2008), ce n'est qu'à partir des années 1970 que les sciences sociales porteront un intérêt pour le corps. La tradition occidentale, dans un cadre dualiste, valorisait l'esprit et rejetait le corps, mais dans les domaines de la philosophie et la sociologie, le corps et l'esprit ont été pensés comme une entité qu'on ne peut pas étudier séparément.

« À l'affirmation "j'ai un corps" il convient donc d'opposer cette affirmation plus originaire : "je suis mon corps" » (Henry, 2011 : 271).

De plus, le corps n'est plus considéré comme un produit purement biologique par la sociologie, l'ethnologie ou l'anthropologie. Selon Mauss, le corps de l'humain adulte n'a pas qu'un aspect naturel, car il est avant tout une construction sociale, un support adapté par les sociétés et les cultures.

« Mauss arrache la dimension corporelle à la pure sphère physiologique pour en faire une matière socialisée et imprégnée de sens » (Le Breton, 2010 : 371).

C'est un système que la société façonne, et de ce fait, ce système incarne des pratiques symboliques ou concrètes qui peuvent changer d'une communauté à une autre. Ces pratiques touchent à la santé, l'alimentation, le sport, la sexualité, etc.

« Sur un supposé donné biologique stable s'opèrent des modifications sociales et culturelles différentes, selon la place occupée dans une société particulière à une époque donnée [...] Les savoirs sur le corps ne sont jamais neutres. Ils masquent trop souvent l'ethnocentrisme des frontières culturelles, de classes sociales, d'âge ou de sexe » (Fournier & Raveneau, 2008 : 14).

Ainsi, nous pouvons affirmer que sans le corps aucune expérience ne pourrait être vécue, et que c'est seulement à travers le corps que la conscience connaît son développement (Gieser, 2008).

2. Corps prisonniers du système traditionnel

Ce corps, qui est tant admiré dans notre société, est également objet de honte et de malaise à cause de son caractère matériel, un corps tabou. Souvent le corps n'est pas assumé. Arrivant à un certain âge, il s'impose par sa nature. Sauf que dans nos sociétés, les poils, la sueur, la grosseur ou la maigreur sont généralement perçus comme une nature dérangeante, une nature dont nous devons nous débarrasser.

« L'épilation, le rasage, le recours au déodorant ou au parfum doivent témoigner la bonne temporalité du grandir et de la concordance entre âge calendaire, physiologique et social. Ils constituent également une manière d'apprivoiser un corps, qui semble tout d'un coup se manifester avec plus de vigueur » (Diasio, 2015 : 601).

De plus, l'institution scolaire s'est donnée comme objectif de contrôler et de dompter ce corps qui n'est même pas assumé. Elle « s'approprie et discipline le corps, envisagé comme dissocié de l'esprit et contraint à se faire oublier » (Dizerbo, 2016 : 69).

La quête d'un élève responsable et autonome dans le milieu scolaire rend les pressions subies par le corps plus importantes. Dans un ouvrage sur le corps de l'élève dans la classe, Pujade-Renaud (1983) étudie la manière avec laquelle l'élève s'éprouve corporellement. Elle fait une comparaison entre l'élève et un zombie, dans le sens où le corps est à la fois présent et absent, un corps inhabité. L'élève n'a pas le droit de bouger. Il n'a pas la liberté de s'exprimer, oralement ou physiquement, sans en avoir eu la permission. Le corps de l'élève est réduit à cause de la norme scolaire qui ne privilégie que l'aspect intellectuel. Donc, ce corps doit être dressé, paramétré en fonction du programme scolaire et des formalités éducatives (Garcia, 2000).

Également, la disposition de l'espace de classe est significative en soi. La tradition institutionnelle fait que, d'un côté, l'enseignant est toujours celui qui est debout et mobile, et de l'autre côté, l'élève est assis et immobile. Cet aménagement inégal de l'espace scolaire définit le statut et le rôle de chacun. Pujade-Renaud voit cet espace « comme un champ de bataille avec ses places fortes à occuper et tenir, ses territoires à défendre, ses zones de clivage et ses lignes de tension » (Pujade-Renaud, 1983 : 31). La classe devient ainsi un milieu dans lequel l'élève/dominé subit la sur-présence et la mobilité de l'enseignant, alors que l'enseignant/dominant interprète les agitations et les bruits provenant des élèves comme une manifestation de violence. Alors, les sens de l'élève, dans ce cadre, ne sont plus mobilisés que pour l'acquisition de la connaissance, mais également pour respecter les codes scolaires et accentuer les pressions qui s'exercent sur le corps.

Le corps n'est pas autorisé à vivre, sa fonction est de savoir vivre, pouvoir se tenir et se retenir (Jaquet, 2001). Dizerbo pense que l'école ne néglige pas le corps, elle le prend avec précaution et tient à le dompter. Ainsi, l'idée que la transmission des savoirs n'est possible qu'après la prise de contrôle de ce corps pousse l'école à adopter des démarches autoritaires qui répriment le corps.

« L'école n'a jamais ignoré le corps mais elle l'a toujours considéré avec méfiance. L'enfant est envisagé comme un objet à redresser, à modeler, à former. L'école, imprégnée de cette vision, est convaincue de la nécessité d'une maîtrise du corps pour accéder aux choses de l'esprit. Elle a donc souvent mis en œuvre une pédagogie autoritaire, voire répressive à l'égard du corps, dès son développement pendant l'Ancien Régime » (Dizerbo, 2016 : 73).

Certains élèves vont s'adapter avec cette réalité et se soumettront aux règles imposées qui délimitent la liberté du corps en milieu scolaire en espérant satisfaire l'enseignant ou les parents. Par contre, d'autres élèves auront des réactions plus révoltées, et rejetteront tout le système et ses contraintes, sauf que ce rejet conduit dans la plupart des cas à une lourde pénalisation de ces élèves dits « rebelles » (Dizerbo, 2016).

3. Corps médiateur

D'après Andrieu (2004), les rapports corporaux dans les milieux d'enseignement-apprentissage sont des rapports assez complexes, car ils englobent le corps de l'apprenant, le corps de l'enseignant, le corps dans le processus d'enseignement-apprentissage, le corps vécu et les agitations du corps. L'une des premières étapes est d'être conscient de son propre corps, de ses émotions et des représentations qu'il véhicule ; pouvoir jouer de ce corps et nouer des liens pédagogiques seins avec les apprenants facilitent les interactions en milieu d'apprentissage (Obin, 2012).

Pujade-Renaud pense que l'enseignant doit agir comme un comédien en milieu théâtral, il est censé cacher sa propre personnalité derrière un masque au moment où il exerce son travail (1983).

Le manque de formation et d'expériences artistiques chez les enseignants forment des obstacles remarqués d'une manière fréquente (Gagnon & Doltz, 2017).

Dès lors, un triple rapport d'évaluation fonde la relation pédagogique : le rapport au corps, le rapport à la parole et le rapport au savoir. Le corps doit être contenu afin d'évaluer les fonctions cognitives de l'élève, on lui demande de rester assis.e, de se concentrer, de faire silence, d'écouter avec attention.

« Un nouveau régime de visibilité s'instaure à travers la surveillance et le contrôle des apprentissages que doivent traduire de bons résultats scolaires. Engagée depuis le XVIIe siècle, la relation entre discipline et didactique est interne. Cet art de mieux punir, mais en sollicitant l'incorporation du savoir, place le corps de l'élève dans une aspiration au progrès » (Andrieu, 2004 : 117).

André Canvel remarque que « la médiation du corps aura un impact indéniable sur la relation entre réussite et climat scolaire » (2016 : 88). Les démarches valorisant les stratégies de collaborations, la coopération, le fait de devoir être conscient des différences et surtout conscient de l'autre confirment que la place du corps est centrale au milieu de ces rapports.

Canvel distingue une triple signification des phénomènes mettant le corps au centre du processus d'enseignement-apprentissage :

- le corps comme dépositaire d'un savoir-faire (en soi) ;
- le corps comme engagement de soi (pour soi) ;
- le corps comme ciment social (pour et avec les autres).

« le rôle de l'enseignant n'est plus tant de définir pour chacun ce qu'il y a à faire pour réaliser sa prestation indépendamment des autres par une individualisation systématique qui finirait par obérer la construction d'un commun, mais bien d'apporter au groupe des supports variés (consignes, aménagement matériel, organisation collective, critères et indicateurs de réussite, ...) mis en commun pour orienter l'activité sans autre contrainte que celle qui consiste à faire des choix, dialoguer, tester, abandonner, renforcer... collectivement. » (2016 : 89)

De même, l'organisation de l'espace de travail qu'est la classe a un effet direct sur le processus d'enseignement-apprentissage. C'est un espace qui doit être approprié par l'enseignant ainsi que les apprenants afin de rendre les interactions plus faciles (Lermigeaux-Sarrade, 2018).

Pour Visioli et Petiot, la capacité de concentration de l'élève et sa performance scolaire sont régis par son positionnement au sein de la classe. Le niveau de confiance et l'épanouissement des apprenants dépendent de la distance entre ces derniers et l'enseignant. La proximité de l'enseignant motive les apprenants et les garde bien concentrés (Visioli & Petiot, 2018).

Ainsi, l'organisation de cet espace de travail est outil pédagogique qui pourrait impacter les rapports au sein de la classe et met en place « une structure de communication plus ou moins orientée entre les élèves et l'enseignant » (Lermigeaux-Sarrade, 2018 : 7).

Mais l'aménagement d'une classe classique ne facilite pas la mobilité des acteurs, cette disposition ne fait qu'amplifier les contraintes liées à l'espace. Dans une salle de classe, l'emplacement des tables est souvent « en bus » dans le cadre d'une architecture linéaire qui place les apprenants par rangées, les uns derrière les autres. Aussi, les tables et les chaises sont conceptualisées pour être solides plus que confortables, et sont même fixées dans certains cas. Ainsi, le corps de l'apprenant se retrouve également « fixé dans la courbure, l'attention et l'immobilisme » (Cohen, 2018).

4. Corps libéré, parole lancée

« Le corps est l'élément de base du travail théâtral, il est l'outil premier du comédien, et il est la réalité de l'humain, qui incarne son existence et lui donne la parole. On s'exprime par son biais de manière intuitive, on trouve les moyens, même sans les mots, parfois même avant l'idée, dans le réflexe, dans l'instant. » (Grenier & Sirven, 2005)

L'affirmation du corps doit être perçue comme un pont interculturel et plurilingue. Comme nous avons pu le constater, la particularité du corps et son rôle essentiel ont toujours été négligé dans l'espace de classe, à travers des méthodes didactiques qui instauraient des apprentissages qui ne prenaient pas en considération le corps humain, son activité, sa liberté et surtout la place qu'il occupe dans le processus de communication. La conception de la parole et du corps est très différente dans chaque société et chez chaque personne. Il faut libérer son corps d'abord pour faciliter la marche vers la rencontre de l'autre et l'évolution personnelle. D'ailleurs, Peter Brook (1991 : 76) a constaté que « Ce qui bloque le plus de monde aujourd'hui, c'est la parole. Il ne faut donc pas commencer avec la parole, avec les idées, mais avec le corps. Le corps libre est un premier pas. »

Il faut que l'apprenant occupe une place importante dans ce processus, il doit être un acteur qui agit au sein de ce système. Les méthodes didactiques doivent s'intéresser à la globalité de l'apprenant, à son caractère humain, à son être, pour lui offrir un environnement propice à son apprentissage et son évolution. Les comportements corporels et langagiers interfèrent et composent un ensemble qu'on ne peut pas séparer dans une perspective qui vise la construction d'un nouveau regard sur le monde.

Donc, l'accent ne doit pas être mis que sur l'aspect verbal de la communication, mais aussi sur ses aspects para-verbaux et non-verbaux, parce que c'est grâce à la combinaison de tous ces aspects qu'une communication peut avoir lieu : « La communication est composée d'une part de verbal, de para verbal et de non verbal, ce qui a tendance à être nié dans l'enseignement en classe où le corps est trop souvent enchaîné à une position statique et où la relation voix/corps est vidée de son essence subjective. » (Frebourg, 2002 : 53)

Il est nécessaire de redonner au corps et au non-verbal une place plus importante dans le processus de communication et d'interaction avec l'autre. Car les méthodes didactiques de FLE ont, pendant longtemps, considéré que la communication n'est que parole en négligeant le corps, ces gestes et ses expressions : « En proposant des exercices où l'expression corporelle est mise en avant et où la parole n'en est que la suite logique et expressive, l'enseignante redonne sa place à la part sémiotique dans la communication. » (Ibid)

Et l'intégration d'une pratique théâtrale en classe de FLE peut s'avérer primordiale dans le sens où ça met le corps en avant et langage vient après, chose qui permet l'accordage de tous les aspects nécessaires pour communiquer comme on accorde un instrument de musique : « Ainsi que tout acte langagier, cette parole scénique met en jeu la simultanéité d'éléments et articule

verbal, non-verbal et para-verbal par les dialogues, les indications scéniques, la gestuelle. » (Pierra, 1998 : 110)

De plus, le corps humain a une mémoire. Ainsi, le travail du corps en classe de FLE à travers la pratique théâtrale permet de mémoriser l'exercice de communication dans son ensemble. Ce qui fait que l'apprenant pourra retrouver, dans une situation de communication réelle, un bagage expressif qu'est resté gravé dans son corps, de la même façon qu'un comédien retrouvera une matière riche qui lui facilitera la tâche au moment de l'interprétation en face d'un public :

« Ces expériences qui vont du silence et de l'immobilité au mouvement [...] demeurent pour toujours gravées dans le corps de l'acteur. Elles se réveilleront en lui au moment de l'interprétation. Lorsque parfois, plusieurs années après, l'acteur aura un texte à interpréter ; ce texte fera résonner le corps et y rencontrera une matière riche et disponible à l'émission expressive. [...] car la nature est notre premier langage. Et le corps se souvient. ». (Lecoq, 1997 : 56)

LECOQ explique que la langue a une dimension incorporée, que chaque personne dispose d'un fond sensoriel et émotionnel très riche qui se constitue grâce aux expériences par lesquelles on passe, et que c'est dans ce fond qu'on va aller puiser afin de pouvoir s'exprimer, communiquer et créer :

« Il s'agit d'une dimension abstraite, faite d'espaces, de lumières, de couleurs, de matières, de sons, qui se retrouvent en chacun de nous. Ces éléments sont disposés en nous, à partir de nos diverses expériences, de nos sensations, de tout ce que nous avons regardé, écouté, touché, goûté. Tout cela reste dans notre corps et constitue le fonds commun à partir duquel vont surgir des élans, des désirs de création. » (Ibid : 57).

Cette possibilité fait alors de la communication une activité spontanée et automatique qui ne nécessite pas un grand effort, chose qui peut être très bénéfique en ce qui concerne l'apprentissage d'une nouvelle langue. PIERRA évoque également ces repères qui se créent à travers la théâtralisation de l'expression et qui impliquent une amélioration de la parole grâce à l'affirmation du sujet. Elle dit que :

« Sont alors mis en relation des paramètres nouveaux et l'acquisition naturelle se voit stimulée par le processus de théâtralisation de l'expression pouvant, grâce au texte et aux échanges divers qu'il suscite, offrir de nombreux repères pour une amélioration de l'expression quelle que soit sa nature. Cette amélioration de la parole par l'affirmation du sujet est permise par le travail de l'expressivité qui incombe au théâtre. » (Pierra, 1998 : 37)

Selon Le Breton:

« le corps est un vecteur sémantique par l'intermédiaire duquel se construit l'évidence de la relation au monde : activités perceptives, mais aussi expression des sentiments, étiquettes des rites d'interaction, gestuelles et mimiques, mise en scène de l'apparence, jeux subtils de la séduction, techniques du corps, entretien physique, relation à la souffrance, à la douleur, etc. L'existence est d'abord corporelle » (2016 : 3).

De ce fait, nous pouvons considérer que donner au corps sa place dans les approches pédagogiques et didactiques c'est, avant tout, privilégier l'épanouissement et le développement des apprenants sur un niveau intellectuel et personnel. « Nul ne peut échapper à sa propre corporéité qui incarne et s'incarne dans le geste même le plus dérisoire, le plus anodin, le plus conventionnel » (Canvel, 2016 : 87). Les réflexions autour de la question du corps nous proposent deux visions : « d'un côté un corps vécu de l'intérieur en lien avec sa relation pratique et existentielle au monde, ses ressentis (forme de conscience du corps), de l'autre un corps vivant appréhendé de l'extérieur comme un objet distancié des représentations » (Berger, 2009 : 250). Merleau-Ponty pense que « le corps est toujours un mouvement donnant un sens à l'expérience » (1945 : 81). Ainsi, la prise en considération de cette caractéristique c'est aussi d'approuver que le mouvement comme le non-mouvement impactent le processus d'enseignement-apprentissage, et que les techniques du corps sont le premier outil des individus. (Mauss, 1936).

B. Le travail collectif

1. L'altérité : Vers une Co-action

On peut lire dans le CECRL qu'il est fortement conseillé, dans le cadre d'une approche interculturelle, de commencer par la création d'une harmonie au sein du groupe afin de faciliter le processus d'enseignement-apprentissage de la langue nouvelle :

« Dans une approche interculturelle, un objectif essentiel de l'enseignement des langues est de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture. Il revient aux enseignants et aux apprenants eux-mêmes de construire une personnalité saine et équilibrée à partir des éléments variés qui la composeront. » (2001 : 9)

Cuq met l'accent à son tour sur le jeu de relation, sur l'expérience d'affronter le regard de l'autre et de devoir co-agir au sein d'un groupe et avec des partenaires actifs. Il affirme que l'introduction de la pratique théâtrale en classe de FLE permet au groupe d'expérimenter tous ces états comme s'ils allaient les vivre en leurs langues maternelles :

« 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. » (2003 : 237)

Ainsi, la mise en action du corps doit se faire de façon collective. Ensemble et en groupe. Il n'y aura personne qui sera observé par le groupe, mais tous les apprenants du groupe seront acteurs et responsables dans le projet et dans le travail de parole. Ce travail en collectif est très important, car chacun s'engage par ce qu'il a à faire ou à dire, et tout le monde s'empare du projet. Et cette stratégie est importante, parce que le « je » ne peux pas exister sans l'existence d'un autre, et si le « je » existe ça veut dire qu'il est nécessaire d'avoir un « nous » : « il n'y a pas de « je » sans « tu » d'une part, mais d'autre part pas de « je » sans « nous ». » (Abdallah-Pretceille & Porcher, 2001 : 50). Et l'individu ne se définit pas dans l'absolu finalement ; pour se définir on a toujours besoin d'un autre qui servira de repère. Blanchet dit à propos de l'individu qu'il : « se définit plus par ses frontières symboliques (et donc par le rapport à l'Autre), que par des caractéristiques internes spécifiques » (2000 : 115)

Et de cette façon, l'agréable du jeu théâtral, et l'atmosphère de convivialité et du partage que ça crée, est joint à l'utile qu'est l'acquisition d'outils qui permettent de mieux communiquer et de co-agir. Le rejet des codes et normes qui encadrent nos routines est permis à travers le théâtre qui permet, à son tour, de dépasser les dimensions spatio-temporelles, il offre des possibilités infinies et un espace dans lequel on peut tout tenter. L'espace théâtral est un espace où la prise de risques est fortement recommandée, il implique un dépassement de soi en expérimentant des aventures nouvelles afin de sortir de sa zone de confort, de résister face à la présence et aux regards de l'autre, d'interagir avec cet autre, tout en maîtrisant, petit à petit, les facultés de parler et agir. Cela aiderait à dépasser la peur et donc à mieux s'exprimer dans la nouvelle langue.

Ensuite, dans le cadre d'une approche interculturelle et communicationnelle avec une perspective actionnelle, les apprenants doivent être préparés non seulement à communiquer ou à co-exister, mais surtout à co-agir. Et c'est là où l'exercice du théâtre en classe de FLE s'avère important, car grâce à cette pratique les apprenants seront prêts, dans la vie de tous les jours, à faire face à :

« des situations de contact permanent entre cultures différentes, comme c'est le cas au sein des sociétés multiculturelles et dans les phénomènes individuels ou collectifs de métissage culturel. Mais lorsqu'il s'agit non plus seulement de « vivre ensemble » (coexister ou co-habiter), mais de « faire ensemble » (co-agir), nous ne pouvons plus nous contenter d'assumer nos différences : il nous faut impérativement créer ensemble des ressemblances. » (Puren, 2002 : 67)

2. La pédagogie du projet

a) Quelques repères historiques

C'est entre 1915 et 1920 que se feront les premières réflexions autour de la pédagogie de projet, en tant que pratique liée au processus d'enseignement-apprentissage. A cette époque, le fondateur de « l'École laboratoire » au sein du département de pédagogie de l'université de Chicago, John Dewey, lance sa théorie « learning by doing » (apprendre en faisant). Ensuite, William Kilpatrick, l'élève de Dewey, proposera en 1918 le « project method » dans un article qui avait fait écho dans les milieux pédagogiques et didactiques. J.-P. Boutinet remarque que « Dewey et Kilpatrick ont cherché à opposer à la pédagogie traditionnelle [...] une pédagogie progressiste encore appelée pédagogie ouverte, dans laquelle l'élève devenait acteur de sa formation aux travers d'apprentissages concrets et significatifs pour lui » (1999 : 196).

Plus tard, en URSS, les travaux de Makarenko, qui considérait les apprenants comme acteurs de leur propre organisation et de leur éducation, conduiront au développement de la « méthode des complexes d'intérêt ».

Makarenko, souhaitant construire un système éducatif à l'image de la philosophie socialiste, appelle à réduire la distance qui sépare école et société, à une gestion responsable de l'école et à prendre en considération l'aspect social de l'éducation. Cité par Hamez Marie-Pascal, il affirme que « Le travail sans l'instruction et l'éducation sociale marchant de pair avec lui ne lui donne pas de résultats profitables dans le sens éducatif et n'est qu'un processus neutre... » (2012 : 80). Makarenko pense que les objectifs ou les projets pédagogiques sont le résultat d'un besoin sociétal, puisque l'apprenant fait partie d'une société et est lui-même un acteur social.

Du côté de l'Europe, plusieurs pédagogues s'inscrivant dans ce mouvement de l'Éducation nouvelle s'opposèrent à ce système éducatif traditionnel, vu comme autoritaire et privilégiant l'apprentissage par cœur et l'exercice (Perrenoud, 1999). Ils insistent sur la place centrale de l'activité de l'apprenant afin qu'il s'implique dans son propre apprentissage au sein d'une classe qui doit être considérée comme un milieu social

Également, en France, Célestin Freinet adhère à ce mouvement et introduit à l'école la « classe coopérative ». Cette démarche visait à mettre en avant la liberté d'expression et encourageait la participation des apprenants à des projets tels que la création d'un journal scolaire. La place du projet dans cette approche pédagogique est considérable. G. Schlemminger précise que « en pédagogie Freinet, le projet constitue la base même du travail, il est le point de départ des

apprentissages et de l'acquisition des compétences disciplinaires et transversales : il les motive » (2003 : 48).

À partir des années 1970, la pédagogie de projet sera marginalisée au profit de la pédagogie par objectifs dans les travaux relevant des champs de la pédagogie et de la didactique. Toutefois, l'institution en France participera au retour du projet en l'encourageant au sein des établissements scolaires. A ce propos, J.-P. Boutinet dit :

Dans nos pays industrialisés, tous les jeunes d'une même classe d'âge jusqu'à seize ans pour le moins ont été scolarisés, provoquant par le fait même un échec scolaire massif, échec vis-à-vis duquel il s'agissait de réagir [...]. Ce fut dans notre contexte français à partir des années 1973, la réforme des 10 % pédagogiques : un dixième du temps scolaire était laissé à la libre gestion des enseignants et des élèves. Cette réforme constitue certainement en France une date charnière pour les reprises des pédagogies du projet. Les 10% amènent à concevoir des expérimentations pédagogiques ; soit à travers des classes expérimentales qui donneront naissance à des projets d'activités éducatives et culturelles (PACTE), soit à travers les établissements expérimentaux qui furent à l'origine des projets d'établissement [...]. Les PACTE qui ont repris le relais des 10 % pédagogiques vont se transformer à leur tour, à la faveur d'un changement de gouvernement, en PAE (projets d'action éducative). La terminologie se modifie sensiblement, l'intention demeure [...]. Le projet se veut une réponse possible aux défis lancés au système éducatif en visant à changer les conditions dans lesquelles jusqu'ici on apprenait. (1999 : 198)

Ainsi, la pédagogie de projet connaît un réel développement pendant les années 1980, profitant de son adoption par l'institution et des financements qui lui sont consacrés. P. Pelpel souligne que les PAE sont mis en place afin de remédier à l'échec scolaire et participer à rendre l'enseignement plus accessible. (Pelpel 1993 : 165)

b) Les principes de la pédagogie du projet

- Du côté du FLE

La pédagogie de projet, d'après C. Puren, a été mise à l'écart en didactique des langues jusqu'aux années 2000. Il pense que la raison principale de cette absence vient de la domination de l'approche communicative durant trois décennies (2009 : 126). L'approche communicative, se basant sur la simulation, avait comme objectif de munir les apprenants de techniques leur permettant de communiquer et de produire des actes de paroles inspirés de situations sociales. Par contre, dans la vie quotidienne au sein de nos sociétés plurilingues et pluriculturelles, nous sommes de plus en plus emmenés à travailler de manière collaborative avec d'autres gens, parlant d'autres langues. Ainsi, comme l'a évoqué Émilie Perrichon, l'idéal serait d'essayer d'atteindre « la co-action sociale, c'est-à-dire l'action finalisée et conjointe par le biais de l'apprentissage d'une langue-culture dans un cadre social donné, celui du travail, des études, de

la vie quotidienne » (2008 : 1). Nous tenons à rappeler que c'est dans ce contexte que vient la perspective actionnelle, présentée par le CECRL comme un nouveau support méthodologique en didactiques des langues :

La perspective privilégiée ici est très généralement aussi de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières), dans des circonstances et des environnements donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. (CECRL 2001 : 15)

Cette perspective actionnelle adoptera donc un « nouveau » modèle pédagogique qui n'est d'autre que la pédagogie du projet. C'est ce que suggère d'ailleurs le CECRL :

[...] La pédagogie dite du projet, les simulations globales, nombre de jeux de rôles, mettent en place des sortes d'objectifs transitoires effectivement définis en termes de tâches à réaliser, mais dont l'intérêt majeur pour l'apprentissage tient soit aux ressources et activités langagières que requiert telle tâche (ou telle séquence de tâche), soit aux stratégies ainsi exercées ou mises en action pour la réalisation de ces tâches. (CECRL, 2001 : 108)

Dans les années 2000, la nature de projets développés par les chercheurs en didactique des langues est clairement inspirée des activités déjà proposées dans le milieu scolaire : « conception d'un voyage à l'étranger, d'une exposition pour le hall du collège, du site Internet de la classe, présentation à la classe d'un exposé de groupe, table ronde sur un sujet de société, entrevue avec un invité extérieur » (Puren, 2007 : 10). Alors que, la littérature s'inscrivant dans le domaine du FLE, s'intéressant à l'enseignement du français à l'école, à l'université et auprès d'un public adulte, dépasse la vision adoptée par le champ du français langue maternelle en ce qui concerne le travail coopératif. L'existence de différentes cultures dans le milieu d'apprentissage exige la mise en place d'une « culture d'action commune » :

« À travers la mise en place d'un projet pédagogique, les acteurs en présence mettent à contribution leurs cultures individuelles au profit du groupe, ce qui permet la création d'une culture d'action commune dont la matérialisation est le produit du projet » (Perrichon, 2009 : 91).

Cette culture d'action commune se présente comme le ciment de toutes les cultures d'action, portées par les différents acteurs et représentant un répertoire de connaissances, de pratiques. Ainsi, la pédagogie de projet ne s'intéresse pas qu'au caractère social des apprenants, mais aussi aux rapports qu'ils entretiennent avec l'autre.

D'un autre côté, certains chercheurs pensent que le projet doit mener à une production socialisée, chose qui ne pouvait pas résulter des activités communicatives simplistes qui se basaient sur des situations de communication simulées (Christin 1997 : 24). D'ailleurs, A.

Bracke souligne que le projet doit être « l'objet d'une réalisation concrète dont l'utilité sociale est authentique » (2001 : 176). Dans ce système, la langue n'est plus vue comme un outil qui sert qu'à communiquer, elle devient surtout un instrument d'action sociale.

Dans le domaine du FLE, le projet est considéré comme un outil qui permet la réalisation d'un objectif social déterminé. Le but est d'enseigner la langue française afin d'aider des individus à trouver leur place dans leur société d'accueil, à l'école, à l'université ou en milieu professionnel. Ainsi, la pédagogie de projet se présente comme l'outil idéal permettant de concrétiser cela.

c) L'aspect social

Le courant de l'analyse conversationnelle insiste sur le fait que l'acquisition d'une langue est dépendante des pratiques sociales (Pekarek-Doehler, 2000). En effet, pédagogie du projet pourrait faciliter l'acquisition d'une nouvelle langue car elle :

Une entreprise collective gérée par le groupe-classe qui s'oriente vers une production concrète; qui induit un ensemble de tâches dans lesquelles tous les élèves peuvent s'impliquer et jouer un rôle actif pouvant varier en fonction de leurs moyens et de leurs intérêts; qui suscite l'apprentissage de savoirs et de savoir-faire de gestion de projets; qui favorise en même temps des apprentissages identifiables figurant au programme d'une ou plusieurs disciplines. (Perrenoud, 2002 : 9)

- Du côté du FLE

Les recherches en didactique du FLE affirment que la pédagogie du projet garantit l'immersion des apprenants dans un contexte social qui va au-delà de l'espace de classe.

De ce fait, les contenus linguistiques et culturels ne sont pas détachés des contenus sociaux. Les instruments linguistiques sont donc employés afin de munir les apprenants de savoir-faire communicatifs, puisque ces derniers apprennent en agissant. L'action s'inscrit donc dans un processus qui est censé produire une réalisation qui investit pleinement les capacités linguistiques, communicatives et actionnelles des apprenants (Christin 1997 : 24). C'est surtout la dimension pragmatique du langage qui est mise en avant (Bracke 2001 : 175).

D'ailleurs, C. Puren considère le projet comme un outil qui sert d'« intégrateur didactique » (2009 : 130). En classe, on expose d'abord les répertoires langagiers et culturels, puis dans un second temps, on pourrait réaliser des jeux de simulations qui permettront la détection des besoins langagiers et culturels qui seront traités à leur tour, afin de faciliter la préparation du projet. Le projet, selon Puren, « relève de la résolution de problèmes et [...] est fortement orienté vers une finalité de responsabilisation et d'autonomisation des apprenants » (2006 : 38).

Cette directive méthodologique adhère à la vision de B. North, l'un des contributeurs à la réalisation du CECRL, et qui pense qu' : « Une approche actionnelle suppose que la langue devrait être enseignée parce que les apprenants en question en ont besoin pour être en mesure de faire les choses qu'ils doivent faire – et pas seulement parce qu'elle existe » (Hamez, 2012 : 87).

Partie pratique

V. Problématique et hypothèses

Mon intérêt pour le domaine de l'enseignement du FLE, mes lectures et mes discussions avec d'autres gens, ont attiré mon attention sur différents problèmes que les apprenants du FLE rencontrent, et plusieurs questions ont commencé à traverser mon esprit depuis : Comment rendre l'apprentissage du français plus facile et plus amusant ? Sur quelles méthodes et dispositifs s'appuyer pour que l'apprentissage soit efficace ? Je m'intéresse également aux insécurités linguistiques et sociales, comment peuvent-elles former un énorme obstacle pour les apprenants ? Et à la place du corps et du travail collectif dans une classe de FLE, et comment la mise en valeur de ces éléments peut être très bénéfique ?

L'introduction de la pratique théâtrale en classe de FLE pourra certainement apporter des réponses à ces questions et des solutions à ces problèmes. Ainsi, j'aimerais focaliser mon travail de recherche sur l'obstacle que peuvent causer les insécurités linguistiques dans le processus d'enseignement-apprentissage du FLE, et comment y remédier en s'intéressant plus au corps et en lui donnant une place plus importante dans ce processus, puis en explorant les possibilités qu'offre le travail collectif en ce qui concerne le développement d'une altérité et une facilité relationnelle à travers l'introduction d'une pratique théâtrale dans la classe de FLE ?

L'objectif est de mettre en place une méthode didactique qui se caractérise par une dimension plurilingue et interculturelle, afin de doter les apprenants de capacités linguistiques et relationnelles, techniques et pratiques, qui leur faciliteront la rencontre, la coexistence et la co-action avec l'autre.

VI. Enquête sur le terrain

Il faut rappeler que la priorité est au travail du terrain, car la compréhension des faits étudiés n'est que le fruit de l'étude du terrain, à travers l'observation et les enquêtes. Nous adoptons cette définition d'Agier du terrain :

« Le terrain n'est pas une chose, ce n'est pas un lieu, ni une catégorie sociale, un groupe ethnique ou une institution (...) c'est d'abord un ensemble de relations personnelles où 'on apprend des choses'. 'Faire du terrain', c'est établir des relations personnelles avec des gens. » (Agier, 2004 : 35)

Ainsi, mon travail de terrain ne se réduira pas qu'à l'observation de ce qui se produit dans le cadre de l'atelier, mais j'envisage également, dans la mesure du possible, de m'intéresser à la vie personnelle et sociale des participants en essayant de nouer avec eux des liens de respect, d'amitié et de bienveillance.

A. Contextualisation

Après de grandes difficultés rencontrées afin de trouver un terrain correspondant à mon sujet de recherche, j'ai pu tardivement avoir l'accord d'un centre social, situé au sud de la ville de Rennes, afin d'observer les ateliers du Théâtre des Emotions que je présenterai plus tard. La seule condition que l'animateur de l'atelier avait, c'est que je sois présent en tant que participant et pas qu'en tant qu'observateur, par peur de mettre les participants mal à l'aise. De ce fait, j'ai pu assister jusqu'à présent à 11 ateliers et au passage des participants lors de la fête de Noël, organisée par le centre social le vendredi 17 décembre 2021.

Je présenterai alors, dans les lignes qui suivent, le centre social, l'organisme qui le gère et les ateliers du Théâtre des Emotions.

1. L'ARCS

L'Association Rennaise des Centres Sociaux (ARCS) est une association qui gère les 6 centres sociaux de la ville de Rennes. Le slogan de cette association est « Les habitants en action », ses missions sont la coordination entre les centres sociaux qu'elle gère, la mobilisation et l'implication des habitants dans ses actions en leur assurant l'accessibilité et la co-gestion du lieu.

Le projet associatif de l'ARCS² vise à intervenir sur différentes questions qui touchent les habitants d'une façon directe :

² Projet associatif de l'ARCS, Consulté en ligne sur : https://centres-sociaux-rennais.org/wp-content/uploads/2019/04/plaquette-projet-associatifvimprimeur.pdf le 20/12/2021

.L'insertion sociale

.La participation citoyenne

.La médiation culturelle

.L'intégration et la lutte contre les discriminations

.Le développement social

.L'éducation

.La laïcité

.Les urgences sociales

2. Le centre social

Le centre social qui accueille l'atelier est un équipement de proximité mis à la disposition des habitants d'un quartier au sud de Rennes. C'est un centre qui propose accueil, information sociale, aide à la fonction parentale et à la vie quotidienne. L'objectif du centre est de renforcer le lien social et l'entraide entre les habitants à travers l'organisation d'activités particulières ou en soutenant les initiatives des habitants visant à rendre la vie de quartier plus conviviale.

Ce centre social assure une permanence juridique, une aide à l'orientation professionnelle, un accompagnement scolaire individuel, de la garde d'enfants, des ateliers socioculturels, des sorties d'été, expositions, spectacles...

Les actions du centre, visant le public adulte, ont pour objectifs de soutenir et d'emmener les habitants à acquérir de l'estime et de la confiance en soi, ainsi que de développer leur capacité à co-agir et d'aller à la rencontre et l'ouverture sur l'autre afin de créer de la mixité et du lien social. De même, l'équipe, composée de professionnels et de bénévoles, tient à accueillir chacune et chacun dans un cadre bienveillant qui respecte sa singularité, et à être à l'écoute au sein du centre mais également en dehors des murs.

Le centre social, dans le cadre de sa vision socioculturelle, propose ainsi des cours de français sous différentes formes et à travers plusieurs supports didactiques. D'abord, il y a le Groupe Parlons français qui privilégie la compréhension et l'expression orales en se basant sur la vie quotidienne, puis il y a l'atelier Ordilangues qui a comme objectif l'enseignement-apprentissage du français à travers des supports numériques, et il y a également le Théâtre des émotions qui propose l'apprentissage du français en passant par la pratique théâtrale.

3. Le Théâtre des Emotions

Le Théâtre des Emotions assure des ateliers de théâtre hebdomadaires tout au long de l'année scolaire. Ces ateliers se tiennent dans la salle des spectacles du centre social. Ils sont destinés aux apprenants et bénévoles des ateliers Parlons français de l'ARCS, et sont animés par un comédien professionnel et metteur en scène, aidé par des bénévoles. Le Théâtre des Emotions permet d'accompagner les apprenants de la langue française afin qu'ils améliorent leurs compétences linguistiques, en favorisant l'expression orale des émotions et en s'inspirant de leurs récits de vie.

Selon le rapport d'activité 2020 du centre social, les objectifs de l'atelier sont de :

- « . Travailler une autre forme d'apprentissage de la langue Française en complément des autres dispositifs existants sur le territoire ;
- . Permettre l'expression de personnes allophones et francophones par une activité ludique et active ;
- . Favoriser l'engagement individuel de personnes souvent isolées culturellement, dans un projet collectif ;
- . Permettre au public migrant, souvent marginalisé, d'être valorisé »

Toujours dans son rapport d'activité, le centre social a publié un bilan quantitatif concernant la saison de 2019/2020. Il annonce que :

- « 23 personnes ont participé régulièrement au Théâtre des Emotions : 8 hommes et 15 femmes.
- 9 d'entre eux sont des apprenants du centre social.

21 ateliers ont eu lieu contre 31 en 2019;

Les participant.es avaient entre 22 ans et 69 ans ;

7 bénévoles ont co-animé les ateliers

Nous notons comme les années précédentes une surreprésentation de la gente féminine dans le groupe et une diversité dans les âges. »

Sur une année scolaire, les participants sont emmenés à construire, puis mettre en scène une pièce de théâtre qu'ils joueront devant un public en juin. Mais à cause de la crise sanitaire, les ateliers en 2019/2020 ont été suspendus dès le mois de mars, et en 2020/2021, la tentative de reprise des ateliers a été avortée dès le mois d'octobre suite au reconfinement. Cependant, et grâce à la persistance de l'équipe, les ateliers sont de retour cette année au centre social.

Durant cette saison en cours, 18 ateliers ont eu lieu jusqu'à présent. Le groupe a également fait un passage de lecture de poèmes, lors d'une fête organisée au centre social à l'occasion de noël. L'atelier a connu la participation de plusieurs personnes depuis son lancement cette saison. Mais seule une dizaine de participants revient régulièrement. Il faut signaler qu'une grande majorité de ces participants sont des femmes.

4. Outils d'abordage du terrain

Vu le caractère humain et social de cette recherche, il nous paraît donc plus adapté d'adopter les méthodes empirico-inductives, dites aussi qualitatives, qui se basent sur la compréhension et l'interprétation et non pas l'expérimentation, mais sans éliminer la possibilité de faire appel à d'autres méthodes si nécessaire. Car ce système méthodologique vise à étudier le Sujet dans son environnement. Cette démarche de recherche suppose également que l'Homme ne peut pas être vraiment subjectif quand il est lui-même « l'objet » de sa propre étude scientifique. Elle considère que les représentations humaines et sociales ne sont pas des « objets », ni des faits simples et réguliers qui résultent de la réunion de certaines conditions. En effet, les phénomènes humains et sociaux sont des faits variables, qui peuvent être produits de consciemment et librement par des individus. Ainsi, les méthodes empirico-inductives ont cette capacité d'étudier les phénomènes humains et sociaux dans toute leur complexité et délicatesse.

Ces méthodes partent du fait que les phénomènes humains ne peuvent pas être totalement compris et maîtrisés en ce qui concerne leur système de fonctionnement. Ces méthodes consistent à se questionner sur le fonctionnement des phénomènes humains étudiés, et aussi sur leurs significations. Et pour ce faire, il faut d'abord collecter des données qui représentent les interactions entre les acteurs sociaux en question (enquêteur comme enquêtés, l'observateur étant également observé) dans l'environnement global dans lequel le phénomène évolue, puis en tirer des synthèses. L'objectif de ce travail est de comprendre les phénomènes, et non pas d'en produire des lois absolues.

Ainsi, pour le traitement de notre problématique et la compréhension de l'impact que peut avoir l'introduction d'une pratique théâtrale en classe de FLE, la méthode empirico-inductive nous offrira les outils adéquats afin de pouvoir traiter ce phénomène en fonction des acteurs sociaux qui en font partie et de l'environnement dans lequel ça se pratique. De plus, la méthode va devoir s'adapter au terrain, et non pas l'inverse.

B. L'observation participante

L'observation participante (Blanchet & Chardenet, 2014 : 73) est une approche très utilisée dans le domaine ethnologique. L'objectif de ce type d'investigation est de faire des observations dans un environnement, alors qu'on est soi-même, en tant que chercheur, impliqué et acteur spontané au sein de cet environnement, sans avoir une posture d'enquêteur formel.

« Ce qui est spécifique de ce que l'on appelle linguistique de terrain, c'est l'idée que, pour construire des représentations linguistiques, il faut qu'un observateur pénètre sur ledit terrain et devienne partie prenante d'une relation face-à-face et individuelle. [...] C'est l'angle du caractère empirique de la linguistique : il y a des informations sur le langage que nous ne pouvons recueillir que par le truchement de données externes. » (Auroux, 1998 : 89)

La connaissance du terrain en question est toujours un plus, dans le sens où elle facilite l'intégration et l'interaction directe et engagée du chercheur dans ce milieu. Ainsi, en adoptant cette méthode d'observation participante, l'enquêteur est censé appartenir au groupe social étudié, sinon, il doit œuvrer pour intégrer ou être adopté par ce groupe.

C'est une approche qui aide à se libérer du paradoxe de l'enquêteur, dans le sens où la présence de cet enquêteur réduit la spontanéité des personnes et modifie le déroulement des pratiques observées. Elle donne aussi au chercheur la possibilité d'assumer et d'intégrer à l'étude ses influences sur les témoins et son interaction avec eux. Et elle donne une accessibilité au cœur des environnements qui abritent les phénomènes visés, qui sont généralement inaperçus. Laburthe-Tolra souligne qu' : « On ne peut étudier les hommes qu'en communiquant avec eux, ce qui suppose que l'on partage leur existence d'une manière durable ou passagère. L'observation participante consiste à participer réellement à la vie et aux activités des sujets observés. » (Amaré, S. & Martin-Noureux, 2012 : 190)

Toutefois, cette démarche scientifique n'est pas parfaite, car elle peut être limitée dans certaines situations. La présence de caméra ou de micro, par exemple, peut perturber le déroulement naturel et spontané dans plusieurs contextes, ce qui rend l'enregistrement des faits observés difficile. L'engagement même du sujet chercheur peut influencer sa vision des phénomènes dont il est également acteur. Ce qui peut réduire son détachement et sa neutralité par rapport aux phénomènes observés.

Concrètement, et directement après avoir eu accès à mon terrain, j'ai commencé par effectuer mes observations. J'ai pu donc observer 8 ateliers du Théâtre des Emotions tout en étant participants à ces ateliers. Les ateliers durent deux heures et ont lieu tous les jeudis. Vu la quantité des choses que j'ai pu observer et des notes que j'ai prises tout au long de cette période,

il était nécessaire de faire une sélection qui me permettrait de prendre les éléments pertinents en fonction de ma problématique.

Cependant, j'ai choisi de présenter, dans un premier temps, le déroulement des ateliers. Puis, dans un second temps, je procéderai à une analyse, par thèmes, des éléments observés. Ainsi, je m'intéresserai d'abord au rôle du corps dans l'atelier, puis à la place du collectif, pour finalement se focaliser sur les pratiques interculturelles et plurilingues.

1. **Déroulement des ateliers**

Le déroulement des ateliers du Théâtre des Émotions se passe toujours en deux temps. D'abord, un premier temps qui vise plus particulièrement le corps, mais qui implique le collectif aussi. Et puis, un second temps qui est plus tourné vers le travail collectif, mais qui investit le corps bien évidement.

Avant le début de chaque séance, ceux qui sont en avance se retrouvent dans le hall du centre social, ils boivent un café et parlent entre eux. Une fois 14h arrivée, on rentre dans la salle dans laquelle se tient l'atelier et on commence à poser nos affaires, tout en continuant à discuter les uns avec les autres. L'animateur commence toujours par nous demander de former un cercle avec les chaises au milieu de la salle. On met généralement des chaises en plus, parce qu'on sait que d'autres personnes vont arriver un peu plus tard.

Une fois le cercle formé, on se met tous debout, chacun devant sa chaise. On commence toujours par un échauffement physique. Les mouvements et jeux que nous faisons sont diversifiés, par exemple : faire des petites foulées à sa place, des petits sauts, tourner autour de nous même, taper avec sa main sur son corps, tapoter et caresser, prendre un objet imaginaire et le jeter au milieu du cercle, le jeu du miroir, le jeu de la statue, etc.

Ces exercices sont d'une grande importance, car c'est grâce à ce moment que les participants entrent dans l'ambiance de l'atelier, ils laissent de côté leurs peurs, leur timidité, leur pression sociale, et prennent confiance en eux afin de bien se défouler, de jouer et de s'exprimer. Les objectifs de cette activité c'est d'aider les participants à se relaxer, bien respirer, articuler les différentes parties du corps et mieux s'identifier dans l'espace.

Une fois le corps échauffé, il fallait faire la même chose avec la voix. L'animateur de l'atelier proposait différents exercices aidant à lancer la voix. Par exemple, il demandait à chacun de produire un son, puis le son devait être plus long, pour que, finalement, chacun produise un son plus long et chanté. Ou encore, tout le groupe devait fermer les yeux et à tour de rôle, chacun

des participants devait faire 3 sons ou bruits, après tout le monde ouvrait ses yeux et on devait reproduire les sons produits, et ensuite, on devait trouver une interprétation à ces sons, chacun selon son imagination. Il y a même une fois où l'animateur a demandé aux participants de chanter chacun une chanson dans sa langue.

Et puis il y avait aussi certains exercices qui mêlaient corps et voix, comme quand tout le monde monte sur scène, et on devait marcher tout en évitant les autres, en jouant des personnes fragiles et en chuchotant le mot « fragile ». Ou encore, le fait de venir, chacun à son tour, en milieu du cercle afin de se présenter, en disant « Bonjour ! Je m'appelle ... » et en associant ça à un geste qu'on fait en même temps.

Ainsi, ce type d'exercice aide énormément les participants à se dynamiser, à travailler l'intonation, la prononciation et l'articulation, et ça apprend également aux participants de mieux gérer la respiration et la résonance de la voix. En effet, cette première partie de l'atelier facilite l'entrée des participants dans l'atelier, parce que c'est le moment où on s'approprie l'espace, où on déclenche notre imagination et où on regagne en confiance en soi. On peut dire que c'est une phase qui prépare les participants afin de mieux se sentir et mieux jouer aux moments des improvisations.

Une fois que cette première partie est terminée, on passe directement à la partie d'improvisations. Cette partie de l'atelier se déroule en deux temps. Dans un premier temps, on constitue des groupes de trois ou quatre, avec au moins une bénévole dans chaque groupe, afin de préparer et répéter pendant quelques minutes. L'animateur donne un thème et met les groupes dans une situation précise de laquelle ils vont s'inspirer pour monter leur improvisation.

Ce moment de l'atelier permet aux apprenants, qui sont assistés par les bénévoles, d'imaginer, créer, proposer des idées, des situations et des dialogues, communiquer entre eux et manifester leur accord ou désaccord afin de réaliser un « projet ». C'est un exercice qui renforce les liens entre les participants et leur permet de se découvrir mutuellement, parler, créer, jouer...

Et dans un deuxième temps, les groupes passent à tour de rôle sur scène afin de rejouer ce qu'ils ont préparé juste avant. On met des chaises en rangées en face de la scène, comme dans une salle de théâtre, et on s'assoit comme des spectateurs pour regarder ce que chaque groupe a produit. L'animateur de l'atelier fait des remarques, en même temps que les groupes jouent, concernant le mouvement, les expressions, la voix et même la langue.

Cet exercice est très amusant et formateur à la fois, dans le sens où les participants trouvent du plaisir en imaginant, rêvant, créant et jouant devant un public. En plus, cela crée une cohésion au sein du groupe autour d'un projet. Les deux étapes de cet exercice renforcent la confiance en soi et la capacité à parler au sein d'un groupe ou sur scène devant un public, et les participants se libèrent de leurs timidité et peurs et ont plus d'aisance à s'exprimer devant d'autres gens et se faire comprendre également.

2. Le rôle du corps

La libération du corps rend possible la marche vers l'autre et sa rencontre, elle facilité également l'évolution sur un plan personnel, et surtout, ça représente le point de départ afin débloquer la parole. En effet, c'est surtout la parole qui est source de blocage, et le recours au corps dans un premier lieu ne pourrait que briser la glace, car un corps libre c'est un pont qui se construit entre la personne et l'autre.

Cependant, les approches didactiques ne s'intéressent pas assez à la globalité de l'apprenant, à ses particularités humaines et à son être. En conséquence, les dynamiques que ces approches produisent ne sont pas favorables à l'évolution et à l'apprentissage, parce qu'elles s'intéressent particulièrement à l'aspect verbal de la communication, sauf qu'une communication pertinente c'est surtout le mélange du verbal, du non-verbal et même du para-verbal.

Ainsi, l'apprentissage d'une nouvelle langue à travers le théâtre est une pratique qui met d'abord le corps en avant, et la parole vient une fois que ce corps est assumé.

Au Théâtre des Émotions, l'animateur vient principalement du domaine du théâtre, et donc il est beaucoup plus exigeant sur le côté corporel et expressif que sur le côté linguistique. Il insistait pour que les participants ne restent pas figés et qu'ils jouent d'abord avec leurs corps. Il faisait également des remarques concernant la gestuelle, les expressions faciales et le regard. L'animateur tenait à ce que tous les participants suivent ses consignes et à y faire attention de plus en plus aux moments du jeu et soulignait l'importance de cet exercice.

Dans un cadre de classe classique, la langue a une place très importante, c'est presque le seul moyen qui permet aux apprenants de communiquer avec l'enseignant ou entre eux, et cette disposition est la conséquence d'une immobilisation du corps et une volonté de le contrôler systématiquement. Alors que dans un cadre théâtral, il est plus facile de communiquer à travers le corps ou l'émotion. Et même en parlant différentes langues, ça ne forme pas un obstacle, parce que les acteurs sont dotés d'autres outils qui permettent la communication, et de plus, l'espace théâtral est un espace propice à l'interculturel et au multilinguisme.

L'objectif de cette partie serait donc de vérifier comment se réalise ce travail de valorisation et d'appropriation du corps, ainsi que l'impact que cela produit chez l'individu (déblocage de parole et facilité d'apprentissage) et chez le groupe (dynamique collective). Pour ce faire, j'ai choisi de m'appuyer sur quelques exercices d'improvisation que j'ai pu observer lors de deux ateliers du Théâtre des Émotions.

Dans le cadre de l'atelier, les participants ont été amenés à produire plusieurs improvisations, individuelles et collectives, autour du thème de l'attente. Dans un premier temps, l'animateur a choisi de commencer par des improvisations complètement silencieuses, ensuite les improvisations devaient contenir des dialogues courts, et puis finalement les apprenants devaient introduire la parole tout au long de l'improvisation.

-Improvisations silencieuses

Improvisation 1 : Tout le groupe marche dans la salle, et au moment où l'animateur tape avec ses mains, chacun devait jouer l'attente mélangée avec un sentiment (peur, colère, joie).

Improvisation 2 : Attendre quelqu'un. Durant cet exercice, les participants passent individuellement pour jouer leurs improvisations qui se composent de deux temps. Un premier temps dans lequel le participant va attendre quelqu'un avec tout ce que ça implique comme émotions, et un deuxième temps où il faut jouer la rencontre avec tout ce que ça implique comme émotions, quand la personne que le participant attendait arrive.

Improvisation 3 : Il y a trois rangées de chaises et chaque rangée représente une salle d'attente. Les participants doivent passer de la première salle à la troisième. Les participants sont plutôt joyeux et dynamiques dans la première salle, mais à chaque fois qu'ils changent de salle, l'attente devient plus longue et leur humeur change aussi.

- Improvisations avec des dialogues courts

Improvisation 1 : Jouée par deux participants, le premier est assis sur une chaise et jouant l'attente en exprimant ses émotions sans parler, le deuxième arrive et lui pose une question « Qu'est-ce que tu fais ici ? », le premier répond « J'attends ». Dans cet exercice, au moment du dialogue, les participants doivent jouer avec l'intonation aussi.

Improvisation 2 : On joue tous ensemble. On est dans une file d'attente, dans une préfecture, et chacun doit jouer avec son corps et montrer de l'émotion au début. Au bout d'un moment, l'attente devient plus longue, et donc il y aura une partie des participants qui commence à s'agiter et dire des phrases comme : « Ça fait longtemps qu'on attend ici ! » - « Est-ce que le

guichet est fermé ? » - « Mais ils veulent pas travailler ces gens ! », et une autre partie qui garde le sang-froid et qui dit des phrases comme : « Restez calmes s'il vous plait ! », « C'est pas la peine de s'énerver ! ».

- Improvisation parlante

Huit participants se mettent sur des chaises, quatre en face de quatre. Ils sont dans une salle d'attente à la préfecture, et en attendant, ils doivent échanger entre eux et faire de la conversation.

Je tiens à rappeler que les objectifs de cette activité sont d'abord de privilégier le jeu du corps, le mouvement, la gestuelle et les émotions, ce qui permet d'accepter son corps, l'assumer et l'explorer. Ensuite, meubler cette mise en jeu du corps par des dialogues qui sont déjà écrits, courts et faciles à apprendre, mais l'accent est toujours mis sur le corps et ce qu'il pourrait dégager. Et finalement, quand il y a une prise de conscience du corps et que les participants commencent à en jouer d'une façon spontanée, à ce moment la parole est introduite et les participants sont libres d'improviser, de dire ce qu'ils veulent et comme ils le veulent.

Lors de la dernière improvisation, dans laquelle la parole est introduite librement, il faut souligner que les participants n'arrêtaient pas de parler. Chacun avait quelque chose à dire, même ceux qui sont souvent silencieux, l'un disait quelque chose, l'autre lui répondait, un troisième pose une question à la personne en face, et ils racontaient même leur vie, chose qui ressemblait énormément à une situation qui pourrait se produire à n'importe quel moment dans la vraie vie. Ainsi, la valeur ajoutée de cette activité est de permettre d'abord aux participants de parler, ensuite ils décompressent et se relâchent plus, puis ils gagnent plus en confiance. Aussi, cela rend la rencontre avec l'autre possible et facilite la création de liens entre tous les acteurs au sein de l'atelier.

Ce qui est intéressant dans cet exercice d'improvisation, c'est qu'il part du corps et des émotions qu'il porte afin d'atteindre ce stade où la parole sera débloquée et lancée. Le choix de mettre en place ces improvisations dans cet ordre s'est montré efficace, surtout en ce qui concerne les participants qui souffrent le plus d'insécurité linguistique.

De ce fait, parler français et jouer français pourrait être difficile pour certains apprenants plus que d'autres, mais même ceux qui rencontrent des difficultés en français peuvent déjà commencer par le jeu du corps et ça devient moins difficile, car ce n'est pas la langue qui compte, c'est l'épanouissement des participants et le fait qu'ils se sentent confiants de jouer sur scène devant le reste du groupe ce qui est le plus important.

D'ailleurs, dans le théâtre, il n'est pas important pour les acteurs de tout comprendre à la lettre, car les possibilités corporelles et créatives du théâtre permettent de surpasser et de se sortir de ces situations d'incompréhension. En effet, dans une situation théâtrale où l'un des acteurs ne comprendrait pas quelque chose, il pourrait facilement jouer avec son incompréhension.

-Par exemple : Dire "Répétez s'il vous plaît, je ne comprends pas", ou retourner cela en situation drôle.

De plus, le corps humain est doté d'une mémoire, et donc l'apprenant pourrait aller puiser dans cette mémoire, en situation de communication réelle, afin de retrouver un bagage expressif et sensoriel qui a été acquis grâce à la pratique théâtrale (jeux de rôle et improvisations). Car la langue a une dimension incorporée, et on possède tous un fond émotionnel et sensoriel riche qui est le fruit des expériences que chaque individu vit. Ce fond constitue un repère en situations d'expression, communication et création, et la théâtralisation de l'expression permet l'enrichissement de ce fond, chose qui produit une amélioration de la parole grâce à l'affirmation du sujet.

Finalement, la prise de conscience de son propre corps et de ses émotions permet de faciliter les interactions dans un cadre d'enseignement-apprentissage. Ainsi, les méthodes qui mettent en avant la collaboration, la coopération, la prise de conscience des différences et la prise de conscience de l'autre placent le corps au centre de ces dispositifs.

- le corps comme dépositaire d'un savoir-faire (en soi) ;
- le corps comme engagement de soi (pour soi) ;
- le corps comme ciment social (pour et avec les autres).

3. Rapports au sein du groupe : Le collectif

Si on devait décrire le Théâtre des émotions avec un seul mot, ça serait sans doute : « Bienveillance ». Animateur, bénévoles et participants, une fois réunis dans la salle où se tient l'atelier, forment une vraie famille. Ces bons rapports ne se limitent pas d'ailleurs aux deux heures hebdomadaires de l'atelier, il y a également des liens d'amitié et d'entraide qui se développent même en dehors.

Ainsi, cette atmosphère qui règne dans les ateliers du Théâtre des émotions permet d'abord aux participants de se sentir dans un milieu où ils peuvent être eux-mêmes. Ils ne se sentent pas jugés ou mal vus, parce que l'animateur et les bénévoles sont toujours présents afin de les encourager et les tirer vers le haut, et donc ils se relâchent encore plus et donnent le meilleur d'eux-mêmes. En conséquence, quand les participants se sentent à l'aise et n'ont plus peur

d'être moqués à cause d'un mouvement ou d'une parole, l'apprentissage de la langue devient plus fluide.

- L'animateur

L'animateur de l'atelier tient toujours à faire des jeux afin de se présenter les uns aux autres quand il y a de nouveaux participants qui veulent rejoindre l'atelier. L'un de ces jeux consiste à ce que chacun écrive son prénom sur un petit bout de papier, après on met tous les papiers au centre du cercle, puis chacun doit prendre un papier, et s'il trouve que c'est le mien il doit le changer. Ensuite, et à tour de rôle, chacun doit regarder le participant dont il a tiré le prénom et dire « Bonjour (le prénom du participant) ! », et directement il lui pose une question à laquelle l'autre participant doit répondre. Cette activité est très bénéfique dans le sens où elle va aider les nouveaux à trouver rapidement leur place au sein du groupe, et aux anciens de découvrir les nouveaux.

Durant les différents exercices et activités, l'animateur garde toujours une posture sympathique et positive. Il ne fait jamais de remarques qui mettront les participants mal à l'aise, au contraire, il essaye souvent de corriger les erreurs linguistiques ou phonétiques des apprenants tout en les encourageant. Il commence toujours par dire des phrases du type « Oui, c'est génial, il faut juste dire ou prononcer cela plutôt de cette façon ... » et puis c'est là qu'il corrige. Cette technique pousse les apprenants à se valoriser grâce à tous les mots positifs qu'on leur dit, et puis ils mettent plus d'efforts afin de mieux reprendre, et donc ils progressent plus facilement de cette façon.

La blague est l'une des techniques qu'utilise l'animateur pour détendre les apprenants et se rapprocher encore plus d'eux. Par exemple, une fois il y avait un petit groupe de participants qui est arrivé après 15 min du début de l'atelier, L'animateur dit aux retardataires : « Vous êtes en retard! Un quart d'heure! 15 min! C'est quoi ça? Est-ce que vous avez un billet d'excuse? ».

Ainsi, des situations comme celle-ci, soulagent le groupe et créent une ambiance conviviale et rigolote d'un côté, et d'un autre côté, la façon avec laquelle il fait la blague tout en appuyant sur chaque phrase, cela fait passer des expressions en langue française que les participants pourraient retenir : (15 min, un quart d'heure, billet d'excuse, etc ...).

Souvent, quand il y a des nouveaux participants qui rejoignent l'atelier, l'animateur va les voir à la fin de la séance pour leur demander si ça s'est bien passé, ce qu'ils ont aimé et s'ils se sont amusés. Il se soucie également des humeurs de certains participants quand il voit qu'ils ne se

sentent pas bien et cherche à comprendre la raison et essaye de trouver des explications tout en discutant de cela avec les bénévoles.

-Exemple d'une participante qui veut améliorer son français afin de trouver un travail, mais elle trouve qu'elle n'avance pas comme elle voudrait, et cela la décourage et la met de mauvaise humeur.

De plus, l'animateur s'intéresse même à la vie des participants en dehors de l'atelier et essaye de les aider en cas de problème et cherche sérieusement des solutions.

-Exemple d'une participante qui avait un problème de logement, et c'est l'animateur de l'atelier qui s'est engagé à l'héberger provisoirement chez quelqu'un qu'il connaît.

Ces petites attentions de l'animateur envers les participants renforcent encore plus les liens existant entre l'animateur et les participants et vont au-delà du rapport classique enseignant-apprenant.

- Les bénévoles

Quant aux bénévoles, qu'on nomme également des « répétitrices », leur principal rôle au sein de l'atelier c'est d'assister les participants en ce qui concerne la lecture des textes qu'ils vont présenter sur scène devant le reste du groupe par la suite. Cette assistance vise à expliquer le vocabulaire, à travailler la prononciation, la gestuelle et les expressions.

Ainsi, à chaque fois qu'on travaille à base d'un support écrit (courts dialogues ou poèmes), l'animateur répartit le groupe en petits groupes de trois ou quatre avec, au moins, une bénévole dans chaque groupe.

Lors de ce temps d'assistance, qui dépasse rarement les 10 minutes, les discussions dépassent vite les textes à préparer, car les participants se sentent confiants et donc commencent à raconter leurs quotidiens et partager leurs vies avec les bénévoles. Ces derniers sont toujours à l'écoute et essaient d'apporter de l'aide aux participants qui en ont besoin. Les participants sollicitent souvent les bénévoles afin de les aider à accomplir leurs démarches administratives quand ils ne peuvent pas le faire par eux-mêmes.

Ces moments-là représentent une occasion pour les participants et les bénévoles d'être dans un contact et un échange directs, et permettent aux participants comme aux bénévoles de se découvrir de près et à développer des rapports humains qui vont au-delà de leurs statuts au sein de l'atelier. Et cela impacte directement l'ambiance au sein de l'atelier, les participants se sentent de plus en plus à l'aise, le travail se fait plus facilement, et tout cela se déroule dans un cadre qui ne manque pas de rires et d'amusement.

- Les participants entre eux

Souvent, quand on vient de commencer la séance, les participants sont un peu retenus ou gênés, mais plus la séance avance plus ils sont à l'aise et s'exprime librement, corporellement et linguistiquement, même avec un français qui n'est « pas vraiment correct », mais le plus important déjà c'est de se lancer, se sentir bien dans sa peau et de prendre confiance en soi. Et une fois arrivés à ce stade, l'apprentissage devient juste une question de temps.

Aussi, les participants discutent entre eux durant les préparations des improvisations, ils proposent des idées, écoutent celles des autres, et ils s'engagent dans un projet qu'ils vont monter de façon collective et dans lequel ils seront tous impliqués. Puis, vu que les improvisations se jouent généralement à plusieurs, ils dialoguent en jouant, et chaque participant a son caractère, et ce caractère ressort d'une façon impressionnante dans le jeu, ils s'amusent et s'expriment ou du moins essaient de le faire à travers le corps et la parole, et ça les rend très heureux, et le résultat c'est un sentiment de joie et de plaisir partagés par tout le groupe.

Parmi les participants, il y en a ceux qui sont timides et qui chercheront toujours à rester discrets et à ne pas trop parler, malgré leur capacité à parler français, et il y en a ceux qui parlent moins bien le français, mais qui sont plus extravertis et dynamiques et qui vont toujours, grâce à l'énergie qu'ils dégagent, ambiancer le groupe et inciter les plus timide à se relâcher. En fin de compte, tous ensemble font des progrès soit sur le niveau corporel, soit sur le niveau linguistique, chacun à son rythme. En effet, ceci est le fruit du travail de l'animateur et des bénévoles. Mais c'est également grâce aux efforts que les apprenants fournissent afin d'évoluer sur le plan personnel, et à l'entraide qui caractérise ce groupe.

L'une des participantes parle bien le français, mais elle continue quand-même à venir et participe régulièrement aux ateliers. Cela veut dire que ce qui pousse les participants à venir ce n'est pas que l'objectif d'apprendre le français, mais c'est aussi les moments de rire, de partage, de rencontres, de jeu. Ainsi, on peut déduire que le côté social est aussi important dans cet atelier que le côté linguistique.

En conséquence, les nouveaux participants qui rejoignent l'atelier sont toujours très bien accueillis, de la part de l'animateur, des bénévoles et même des autres participants. Par exemple, lors d'un atelier, il y a eu une nouvelle participante qui est venue pour la première fois. Mais on remarque qu'elle s'intègre directement dans le groupe et trouve vite sa place. Et en échangeant avec l'une des bénévoles concernant l'attitude de cette nouvelle participante, elle

m'a confié que dans un contexte de classe ordinaire, cette intégration vis-à-vis du groupe allait probablement prendre beaucoup plus de temps.

4. Interculturel

J'ai également essayé d'observer comment l'interculturel ressortait dans le cadre du Théâtre des Émotions. L'objectif de cet exercice est de voir l'impact des activités et des situations interculturelles et plurilingues sur le groupe :

Souder le groupe, permettre la rencontre et le partage, communication, production (petite scène, spectacle), ainsi que sur chacun des participants : prise de confiance, facilité d'apprentissage.

Afin de réaliser ce travail, je m'appuierai principalement sur les observations faites lors d'une séance où chacun des participants devait lire un poème ou chanter une chanson dans sa langue. L'animateur avait déjà expliqué aux participants, pendant la séance précédente, qu'ils devaient chacun choisir un poème ou une chanson dans sa langue maternelle, et qu'ils allaient tous passer sur scène afin de présenter ce qu'ils avaient préparé devant le reste du groupe.

Durant cette séance, j'ai pu découvrir les participants dans un état très différent, d'un côté parce qu'ils enlevaient leurs masques quand ils passaient sur scène, et d'un autre côté parce qu'ils se transformaient complètement au moment où ils récitaient leurs poèmes ou chantaient leurs chansons, même pour les plus timides d'entre eux.

Dans un premier temps, en formant un cercle, chacun des participants présente le poème ou la chanson qu'il a choisi, il parle brièvement du poète ou du chanteur, explique le contexte, donne le thème, raconte l'histoire ou essaie de faire une petite traduction des paroles. Les apprenants faisaient cela avec un grand plaisir, peut-être parce qu'ils étaient fiers de faire découvrir leurs cultures, et aussi parce que les rôles se sont inversés, parce que cette fois c'est eux qui apprennent les autres quelque chose.

Dans les poèmes et les chansons, il y a aussi les traits de la culture de chacun qui ressort, dans les personnages, les histoires et les situations, et tous les participants sans dans le partage de leur culture et l'enrichissement grâce aux cultures des autres. Ainsi, cela aide aussi les participants à remettre en question les stéréotypes et clichés qu'ils peuvent porter sur les peuples et les cultures étrangères, grâce aux échanges et à la découverte de ces cultures d'un point de vue différent et qui n'est point basé sur les généralités.

Une fois qu'on a fait le tour, on a mis les chaises devant la scène et on s'est assis tous, ensuite l'animateur a demandé aux participants qui voulait passer en premier. C'est une dame russe qui

se propose. Elle monte sur scène en tenant dans la main un vieil recueil de poèmes russes avec une très belle couverture. Elle ouvre le livre et commence à lire son poème, qui parle d'un soldat fier et brave marchant pour aller faire la guerre. Le rythme de sa lecture était bien contrôlé, c'était un rythme très doux au début, puis vers la fin il commençait à devenir de plus en plus accéléré et agressif. Elle lisait du livre, mais elle ne lisait pas, elle déclamait le poème. Et même en tenant un livre avec sa main, elle arrivait à faire des gestes avec l'autre main et avec le reste de son corps, elle se déplaçait sur la scène et même ses expressions du visage allaient avec son rythme et son intonation. L'animateur, impressionné par le spectacle que cette dame vient de nous offrir, lui demande si elle faisait de la danse ou du théâtre avant, et effectivement elle avait fait du théâtre en Russie quand elle était plus jeune.

Ensuite, c'est un monsieur kurde qui passe sur scène pour chanter une chanson kurde. La chanson parle de la terre mère, de l'exil et de la bien-aimée. Le participant commence à chanter avec une voix cassée et triste, des émotions et un état d'esprit qui reflétaient les paroles de la chanson. Cela montrait également que le participant ne faisait pas que chanter une simple chanson, il chantait une chanson qui racontait son histoire peut-être, et donc il vivait pleinement chaque mot qu'il prononçait.

Juste après, la participante srilankaise monte sur scène et commence à lire un poème en singhalais imprimé sur une feuille, ce poème ressemblait aux fables de La Fontaine. Cette participante est assez introvertie normalement, mais ce jour c'était très différent. Elle n'avait pas peur de mal prononcer et donc avait plus d'assurance, et en conséquence, elle marquait les pauses, changeait de rythme et bougeait même avec son corps.

La participante turque passe après. Elle a choisi de chanter une chanson avec un thème existentiel. Une fois qu'elle s'est lancée, tout le groupe était sous le charme. Cette participante a une voix très belle, et malgré ses lacunes dans la langue française, elle est très dynamique et son principal moyen d'expression dans l'atelier est son corps.

En dernier lieu, c'est une autre participante russe qui monte sur scène afin de lire un poème qui parle de la Révolution. En la voyant lire son poème, on se croyait devant une politicienne qui fait un discours devant la foule. Avec une gestuelle bien maîtrisée, un rythme qui accélérait puis ralentissait, et une intonation qui monte et redescend, elle a pu capturer tout le monde, même s'ils ne comprenaient rien dans ce qu'elle disait.

De ce temps de lectures et chants sont nées des discussions entre certaines personnes du groupe concernant l'alphabet russe et singhalais, et la grande différence par rapport à l'alphabet latin.

Aussi, quand la participante sri lankaise a lu la traduction de son poème, certains bénévoles ont remarqué qu'il y avait certaines expressions qu'on disait également en français.

Puis, cela a conduit à un échange autour des différences entre les langues, et chacun était content de parler des particularités de sa langue et découvrir les particularités des langues des autres.

Ainsi, l'intérêt de cet exercice est de d'abord faire parler les participants dans une langue dans laquelle ils sont plus à l'aise. Car c'est vrai qu'une fois libérés du poids qu'impose la langue française, les participants arrivent à mieux se concentrer sur leurs corps et les mobiliser pour la représentation.

De plus, ces situations d'échange et de rencontre avec l'autre, auquel on est toujours confrontés dans le cadre de cet atelier en particulier, sont indispensables dans la construction d'un groupe soudé, surtout dans des structures qui accueillent un public qui présente une grande diversité culturelle et linguistique. C'est aussi une occasion pour redécouvrir sa propre culture à travers celle de l'autre. En effet, ce type d'exercices remet en question les pratiques ethnocentriques et cherche à reconnaître les individus dans leur particularité en prenant en compte les signes qui se présentent dans le cadre de l'atelier. De là, l'apprenant aura plus d'accessibilité vis-à-vis de la langue française grâce au processus de sa construction identitaire.

En discutant avec l'animateur de l'atelier, il me cite l'exemple d'une participante qui ne parlait pas beaucoup et se servait rarement de son corps, mais une fois, elle devait jouer un rôle dans sa langue et à ce moment elle avait plus confiance en elle, chose qui a permis de débloquer son expression corporelle.

Donc, cela montre que l'animateur est conscient de ce problème et essaie de passer par les langues des participants afin de les pousser à se focaliser d'abord sur leurs corps, et une fois que le jeu de corps est maîtrisé, la parole dans la langue française se débloque plus aisément. De plus, le fait de passer par les langues des participants c'est d'abord reconnaître ces langues comme un support sur lequel on pourrait se baser afin d'acquérir la langue cible, car le processus par lequel ils sont passés afin d'apprendre à parler leurs langues pourrait être le même à utiliser pour faciliter l'apprentissage du français.

C. Les enquêtes semi-directives

Il s'avère donc utile de compléter cette méthode par des enquêtes semi-directives de caractère plus quantitatif, afin de comparer et vérifier avec du recul. Cette procédure consiste à préparer des questionnaires afin d'interroger les individus en question et récolter les réponses qui vont avoir un rôle complémentaire dans le travail d'analyse. Le choix d'une enquête semi-directive

est justifié par une volonté de donner une certaine liberté de parole au personnes interrogées, leur offrir un espace où elles peuvent s'exprimer sans contraintes, à travers des questions ouvertes, car leurs parcours et vécus sont très riches, et le recours à une enquête directive ne fera que limiter les informations recueillies.

« D'une part, dans le cadre de l'approche quantitative, les chercheurs s'aperçoivent des limites de l'opérationnalisme classique et de la mesure strictement mathématique et s'ouvrent à l'emploi d'autres procédures typiquement qualitatives. D'autre part, l'approche qualitative s'attache à diversifier ses positions théoriques et se penche sur des problèmes méthodologiques autrefois non pris en considération. » (Mucchielli, 1996 : 59)

Ainsi, nous auront suivi la Méthode du Sablier (Blanchet, 2000), qui consiste à se focaliser d'abord sur l'observation participante, puis en menant des enquêtes semi-directives ou même directives par la suite tout en visant un champ plus large et en procédant au traitement des données récoltées d'un point de vue statistiques et analytiques, avec l'objectif d'en tirer une synthèse qui nous aidera à comprendre et interpréter les phénomènes étudiés.

J'ai donc effectué un entretien avec la cofondatrice et directrice d'une structure, installée à Berlin, qui propose un apprentissage de la langue française à travers la pratique théâtrale. J'ai également réalisé un entretien avec l'animateur de l'atelier du Théâtre des Émotions, ainsi qu'avec 3 participantes à l'atelier.

1. Représentations des professionnels

- . Les objectifs des entretiens avec la directrice de la structure berlinoise et l'animateur du Théâtre des Émotions sont de :
- Comprendre le rôle du corps et du travail collectif dans le cadre d'un atelier de théâtre qui vise l'apprentissage de la langue française.
- Comparer des points de vue différents de la part de personnes travaillant sur le développement des compétences linguistiques, sociales et personnelles d'un groupe en se basant sur la pratique théâtrale.

- Personnes interviewées

La directrice de la structure berlinoise : D'abord animatrice, responsable pédagogique dans des structures socioculturelles et comédienne amatrice, elle s'intéresse par la suite au domaine du FLE, s'inscrit en master et centre ses recherches autour du théâtre. Elle part ensuite vivre à Berlin et c'est là qu'elle co-fond ce centre qui propose l'apprentissage de la langue française à travers le théâtre.

L'animateur : Comédien et metteur en scène, animateur de l'atelier Théâtre des Émotions, qui a pour objectif le développement des compétences sociales, personnelles et linguistiques des participants.

Avant d'effectuer les entretiens, j'ai commencé d'abord par établir une relation de confiance et de respect avec tous les acteurs de l'atelier du Théâtre des Émotions. Cette démarche est assez importante car elle facilite les interactions, permet la réalisation des entretiens dans une atmosphère dans laquelle les personnes interviewées se sentent à l'aise afin de les encourager à parler librement et ouvertement d'eux-mêmes. Ainsi, dès le premier atelier du Théâtre des Émotions auquel j'ai participé, j'ai tout le temps eu des moments d'échange, que ce soit avec l'animateur, les bénévoles ou les participants. Ces moments d'échange étaient soit avant le début de chaque séance dans le hall du centre social, soit dans la salle après les séances, ou même lors des séances.

D'un côté, avec l'animateur et les bénévoles, les discussions tournaient souvent autour du théâtre, de la langue et des cultures, mais on parlait également des participants, de leurs progrès et blocages. D'un autre côté, avec les apprenants on parlait souvent de leurs vies, leurs attentes, nos langues et nos cultures.

Chacun des entretiens s'est tenu dans un cadre différent. D'abord avec la directrice de la structure berlinoise, on a eu recours à l'application Zoom afin de réaliser l'entretien, étant donné qu'elle réside en Allemagne, je l'avais contacté auparavant par mail et après quelques intéressants échanges, autour de la structure qu'elle a co-fondée et la méthode qu'elle propose, et aussi autour de mon sujet de recherche, c'est elle qui m'a proposé de faire un entretien, et donc on a fixé directement un rendez-vous pour le faire.

Puis, j'ai aussi demandé à faire un entretien avec l'animateur de l'atelier du Théâtre des Émotions, qui ne vient pas du domaine du FLE, mais qui est plus issu du monde du spectacle et du théâtre.

La combinaison de ces différents points de vue me paraît intéressante et complémentaire dans le sens où la comparaison des réponses pourrait révéler des phénomènes difficiles à observer ou des éléments que l'un des interviewés n'a pas mentionnés.

Concernant l'analyse des entretiens avec la directrice de la structure berlinoise et l'animateur, j'ai choisi de procéder par thème. Tout d'abord, je m'intéresserai au point de vue de chacun concernant la question du corps et son rôle dans ce processus d'enseignement-apprentissage. Puis, je me focaliserai sur la place du travail collectif.

a) Le corps tremplin

Comme on l'a déjà mentionné dans ce travail, la place du corps est primordiale dans ce processus d'enseignement-apprentissage. En effet, le corps joue un rôle essentiel, car dès que le participant accepte son corps et le libère, la parole suit naturellement.

la directrice de la structure berlinoise affirme que :

(...)le corps il exprime beaucoup / et surtout quand on est bien / quand on se sent bien dans son corps / c'est drôle de faire des fautes // en fait / c'est de s'apercevoir de sa propre personnalité / de son chemin / de là où l'on est / et de dire en fait c'est comme ça et j'accepte ça // donc / ce corps qui est détendu / qui se lâche / qui se détend / qui ne fait plus de faute / puisque il y a plus de fautes / il y a juste un état verbal / là où l'on est // c'est notre état verbal dans cette langue là / on en est là / on fait à peu près ça

Elle évoque également le fait qu'à travers le théâtre, les « fautes » sont banalisées ou n'existent plus. Ainsi, tout devient jeu et tout devient théâtre, et même une « faute » pourrait être théâtralisée. Donc, le plus important c'est de se sentir bien dans son corps, et en conséquence le participant est plus détendu et accepte son état verbal, tout en osant de plus en plus à parler et à apprendre.

Ensuite, l'association du jeu de corps à la parole est un outil qui rend l'apprentissage plus facile, car le corps est doté d'une mémoire. L'animateur pense que :

la mémoire corporelle facilite l'apprentissage d'une langue étrangère / dans la pratique du théâtre / le corps est l'instrument de l'acteur / tout autant que la voix / et les acteurs eux-mêmes peaufinent la mémorisation de leur texte à l'aide et grâce à leur jeu corporel / les déplacements et gestes qu'ils ont à effectuer // associer des mots / des phrases à une mise en jeu de son corps / de son visage / de ses émotions / « apprendre en faisant » / permettrait une mémorisation différente / vivre des actions / des jeux / des histoires / des situations / qui reviendront ici et là plus facilement dans leur quotidien

Il met ainsi l'accent sur cette technique qui implique le corps afin de mémoriser des mots ou des phrases. Il donne l'exemple de l'acteur qui utilise son corps afin de mémoriser son texte. La combinaison de mots ou de phrases et une mise en jeu corporelle ou émotionnelle offrent une expérience différente de mémorisation. Car quand on apprend en faisant, ce qu'on a appris reste gravé sur cette mémoire du corps, et on pourrait le retrouver et le ressortir facilement quand on en a besoin. Et d'après mes observations, l'animateur donnait une grande importance au corps, ses mouvements, ses gestes et ses émotions et rappelait toujours aux participants de

bouger, de faire des gestes et d'exprimer des émotions que ça soit dans les exercices de départ ou dans les improvisations.

D'ailleurs, la directrice de la structure berlinoise partage également ce point de vue. Elle dit que :

c'est le corps / donc d'abord / c'est du corps / donc peut être qu'ils vont dire un mot / à la fin / pendant une heure sur scène // mais parfois on se dit ce mot / qui sera porté et mis dans ton corps et dans ta langue / sera représentatif de quelque chose / dans mon master / je parlais des mots déclencheurs / des mots identitaires / des mots qui vont te révéler quelque chose de la langue / où tu vas dire / ah mais ça / ça veut dire ça / mais // en fait / tu l'absorbes / tu le comprends ce mot / tu sais / ce n'est pas une histoire de traduction du tout / c'est d'incorporer ce mots

Elle mentionne ainsi ce qu'elle appelle des « mots déclencheurs » ou des « mots identitaires », ces mots qui représenteraient quelque chose pour nous, et donc seront gravés dans nos mémoires corporelles grâce à ce processus, et par conséquent la mémorisation de ces mots se fait d'une façon naturelle, car ils ne sont pas gardés que dans l'esprits, mais ils sont absorbés et incorporés.

De plus, le corps a une caractéristique fédératrice. Car c'est grâce à un corps libre que la rencontre avec l'autre devient possible. La directrice de la structure berlinoise dit à ce propos :

(...) pourquoi le corps ? pourquoi est-ce que c'est si important / alors que c'est si difficile / c'est qu'on pense que ça apporte du bien-être / tout simplement // c'est que un corps qui est détendu / un corps qui écoute / qui regarde / qui n'a pas peur d'être regardé / qui n'a pas peur d'être entendu est un corps qui va bien / donc / à partir de là / il va pouvoir commencer à essayer de rencontrer l'autre et de cette rencontre / faire quelque chose / c'est à dire qu'on va pas jouer une idée / on ne va pas jouer un truc qui est de l'ordre de la caricature ou de ce que je pense / mais on va jouer quelque chose qui naît de ce truc qu'on aura créé / de détente / de bien-être / on s'est amusé / on s'est rencontrés et ça a fait naître quelque chose

Ces propos confirment l'importance du corps comme étant un outil médiateur au sein des rapports existant dans un milieu d'apprentissage. Car, dans une démarche basée sur la collaboration et la coopération, un corps assumé, qui sait écouter, proposer, convaincre et accepter, rend la rencontre avec l'autre possible et la facilite.

b) La dynamique collective

Dans un processus d'enseignement-apprentissage du français qui fait appel à la pratique théâtrale, la place du corps reste primordiale. Mais il y a également le travail en collectif qui doit accompagner cette mise en action du corps afin de maximiser les résultats recherchés.

D'abord, dans cadre interculturel, il est important de commencer par la création d'un groupe harmonieux, chose qui pourrait faciliter l'apprentissage d'une langue nouvelle. Ainsi, l'animateur de l'atelier souligne que le travail collectif est au cœur même de la pratique théâtrale.

le collectif / le groupe / la troupe sont des mots bien présents dans le domaine du théâtre // chercher à être / à constituer un groupe / essayer de faire que chacun s'y sente bien est important / proposer de faire ensemble des jeux / des exercices / en cercle ou en se déplaçant dans l'espace par exemple favorise la participation / l'élan pour être plus à l'aise / et oser dire / répondre / essayer à son tour

Il met également l'accent sur l'importance de constituer un groupe dans lequel chacun des acteurs trouvera sa place. Ensuite il cite quelques exemples d'activités qui favorisent la rencontre de l'autre. Les jeux et les exercices qui impliquent tout le groupe, le travail en cercle ou encore les déplacements dans l'espace sont des techniques qui offrent un environnement sécurisant pour les participants et les pousse à participer à cette dynamique du groupe.

(...) voir aussi les autres faire aide à comprendre ce qui est demandé / aide à se lancer soi-même / on se sent plus en sécurité dans un groupe / moins seul // en tout cas il nous appartient à moi et aux bénévoles de faire en sorte que ce soit le cas / par le sourire / le jeu / le plaisir / la surprise / la découverte de soi et des autres qu'apporte le théâtre

L'animateur de l'atelier est donc conscient de l'importance de ce travail, qui consiste à mettre en place un cadre dans lequel chacun des participants fait partie du groupe. Et d'ailleurs ce travail de l'animateur, accompagné des bénévoles j'ai pu le constater lors de mes observations. Ils poussent les participants à se dépasser, à sortir de leur zone de confort et prendre des risques, mais ils le font d'une façon bienveillante. En conséquence, les participants résistent plus à l'autre, à sa présence et ses regards. Ils ont également développé une aisance à interagir, à écouter les idées des autres et proposer les siennes grâce à leur appartenance à un groupe. Aussi, cette interaction avec l'autre les pousse à parler et donc à s'exprimer de mieux en mieux dans la langue française.

La directrice de la structure berlinoise mentionne à son tour l'importance du travail collectif. Elle parle d'activités et de mises en scène qui vont faire appel à l'ensemble du groupe d'abord, puis le travail se fera par petits groupes, mais elle insiste sur le fait qu'elle ne travaille jamais sur des exercices individuels. Cette énergie produite grâce au travail collectif va permettre au groupe par la suite de former un « corps social ».

donc il y a le corps / il y a le collectif / donc on aura toujours des mises en scène / des activités / et de tout ce que tu veux qui sera d'abord en groupe // après / on peut faire des petits groupes dans le groupe / on peut faire // pas des solos / on fait pas de solos / et on est toujours dans des phénomènes où on est ensemble et on fait un corps social ensemble / on est sur scène ensemble / on se porte ensemble / on fait tout ensemble / donc t'as le corps / le collectif / et le dernier c'est l'engagement / ça veut dire qu'à tous les moments du processus de projet / il y a cette question de l'engagement / c'est-à-dire / c'est vous qui choisissez

La directrice de la structure berlinoise mentionne également la notion d'engagement qui émerge du travail du groupe sur un projet. Ainsi, personne ne restera de côté, et tous les participants adopteront le projet, parce que c'est leur projet, qui a été construit avec leurs idées, propositions et leur investissement personnel.

(...) et une fois qu'on a nourri chaque chose / chaque petite étape / il y a un moment de choix / donc / on va discuter (...) et on va faire des choix / ensemble / collectivement / pour dire bah ça je préfère / ou moi je préfère ça / je vais partir sur cette scène-là / ok moi je vais faire ton contraire là et j'irai faire cette scène-là / ah bah c'est cool / du coup on fera cette scène-là / puis après cette scène-là / et puis après ça fera deux contrastes / etc / et en fait / ensemble / on s'engage dans la pièce de théâtre et c'est pour ça qu'on part vraiment de cette voie de création collective

Elle explique ensuite comment les personnes pourraient vite se lasser. Elle donne ainsi l'exemple d'un public adolescent et comment il pourra facilement se désintéresser et perdre sa concentration s'il n'y a pas des activités qui les stimulent, les attirent et donc les pousse à y participer.

(...) et ce collectif de jeu ensemble / en fait / ce plaisir / c'est ça qui fait émerger la création / sinon / on n'émerge pas // s'il n'y a pas de plaisir / bah ils se barrent enfin / ils vont faire autre chose hein // les ados ils regardent leur portable / ils font autre chose / ils t'écoutent pas / ils ne reviennent pas / donc / il ne peut y avoir que cette notion / de notre point de vue / c'est vraiment très important / cette notion de jeu et de plaisir / qui est dans le collectif et qui va permettre un engagement dans un projet / de dire ce que tu penses / de poser des choix / etc

En effet, elle parle de l'implication des participants par le jeu collectif et le plaisir que cela produit. Rappelons que l'animateur, dans sa réponse, a également cité ces deux notions, ce qui montre leur importance dans un contexte d'enseignement-apprentissage qui se base sur le travail collectif.

2. Vécus des participantes

- . Les objectifs des entretiens avec les participantes sont de :
- Repérer les aspects de sécurité ou d'insécurité linguistique chez les participantes.
- Découvrir les représentations des participantes sur la langue française.
- Avoir les impressions des participantes concernant l'atelier et les sentiments qu'elles ont pu approuver durant cette expérience.

- Participantes interviewées

Participante 1: Ça fait 3 ans qu'elle est en France, elle vient de Géorgie et elle a 35 ans, elle veut bien apprendre la langue française parce qu'elle trouve que c'est bien pour s'intégrer. Elle participe à l'atelier Ordilangues, mais elle ne parle que géorgien ou russe au quotidien avec le peu de personnes qu'elle connaisse.

Participante 2 : Elle a 42 ans, vient de Turquie et elle est en France depuis 2 ans. Elle parle turque et kurde. En parallèle avec sa participation au Théâtre des Émotions, elle suit des cours de français dans une autre association. Elle ne connaît pas du monde à Rennes à part les personnes qu'elle rencontre à l'association et au Théâtre des Émotions. Elle est maman de deux enfants, et sa première motivation pour apprendre le français c'est de les aider et de les suivre dans leurs études.

Participante 3: Elle a 64 ans, vient du Maroc et ça fait 20 ans qu'elle est en France. Elle parle marocain et amazigh. Elle n'avait pas vraiment une vie sociale avant la mort de son mari. Elle suivait des cours de français dans une autre association auparavant. Le français pour elle c'est un moyen de survie et d'émancipation sociale.

Dans le cas des participantes, j'ai d'abord informé l'animateur de l'atelier que je voulais faire des entretiens avec quelques-unes. Il m'a permis de le faire et m'a suggéré de prendre la personne que je voulais interviewer à chaque fois dans un coin de la salle au moment où les autres répétaient avec les bénévoles. J'avais quelques inquiétudes que le cadre ne soit pas approprié à cause de la présence du reste du groupe, mais vu que la salle dans laquelle se tient l'atelier est très spacieuse, on arrivait quand-même avec la personne interviewée à créer notre

bulle à nous, et les entretiens qui ont duré 10 à 15 min se sont tous bien passés. En effet, la présence des autres s'est finalement avérée avantageuse, car à part le rapport de confiance que j'ai pu nouer avec les participantes interviewées, ces dernières se sentaient encore plus confiantes grâce à la présence des autres, chose qui change d'un cadre dans lequel l'enquêteur est face à l'interviewé dans un espace fermé et où ils sont seuls.

Les liens que j'ai pu construire avec les participants se sont noués petit à petit dans le temps, mais ces liens m'ont permis de me sentir très proches des participants qui ne me considèrent plus comme une personne qui vient les observer, mais comme un participant à l'atelier, au même titre qu'eux. Ce processus m'a permis de choisir les participantes que je voulais interviewer, et j'ai pu réaliser les entretiens après quatre mois d'observation participante au sein de l'atelier.

J'ai tout d'abord commencé par un petit échange afin d'introduire la conversation avec chaque participante, tout en expliquant que je voulais les interviewer pour voir si la pratique du théâtre facilite l'apprentissage de la langue française. Ensuite, je me suis focalisé plus particulièrement sur les trois questions qui m'intéressaient afin de pouvoir vérifier les éléments que je compte étudier. J'ai donc choisi de poser trois questions pour ne pas épuiser les personnes interviewées, qui ne parlent pas encore très bien le français. Avec la participante marocaine, j'ai choisi de réaliser l'entretien en marocain afin d'avoir des réponses plus développées en supprimant la barrière de la langue.

Comme les entretiens se sont fait dans la salle où se déroule l'atelier, il m'était difficile d'enregistrer les entretiens, techniquement parlant et puis aussi pour ne pas mettre les participantes mal à l'aise, en les équipant d'un micro, et les empêcher ainsi de parler spontanément. J'ai alors fait le choix de procéder en faisant la prise de notes sur mon carnet, mais j'ai fait de mon mieux pour que la retranscription corresponde le plus possible aux réponses des personnes interviewées.

a) Entretien avec la participante géorgienne

. Comment tu te sens quand tu joues devant les autres ?

Je timide // j'ai beaucoup des idées / je veux faire ça / ça / et ça / mais très timide // avant impossible pour moi de faire tout ça / bah maintenant avec le théâtre / je peux plus / je pas peur des autres parce que je connais

D'abord la participante dans sa réponse parle de timidité comme un facteur qui la bloque et ne lui permet pas de donner tout ce qu'elle peut donner quand elle joue. Effectivement, elle dit qu'elle a plein d'idées, ce qui veut dire qu'elle a envie d'être plus créative pendant les représentations, mais qu'elle a une sorte de frustration de ne pas pouvoir mobiliser toutes ses capacités quand elle joue. Aussi, il est observable qu'une grande partie des participants arrivent souvent à l'atelier avec un manque de confiance et une méfiance de l'autre, et cette attitude les bloque énormément et complique leur évolution.

Elle fait ensuite une comparaison entre comment elle se sentait avant qu'elle commence à faire du théâtre et après qu'elle a commencé à en faire. La participante trouve que sa participation à l'atelier l'a beaucoup aidé à affronter la présence et les regards des autres. Elle affirme que, grâce au théâtre, elle a réussi à se relâcher et donc à oser plus. Et c'est pourquoi la mise en mouvement du corps, à travers les exercices d'échauffement, le libère, et puis quand le corps est lâché, la parole suit automatiquement.

De plus, la participante donne une explication à son évolution au fil des séances. Elle pense que ce qui l'a aidé à être moins timide quand elle joue c'est le fait de connaître mieux les autres participants, les bénévoles et l'animateur. Ceci montre que la participante est à l'aise avec le reste du groupe, elle les connaît, elle a noué des liens avec et donc elle n'est plus inquiétée ou gênée par leur présence et arrive à jouer d'une façon de plus en plus naturelle. De ce fait, on peut bien voir comment la création d'une énergie au sein du groupe aide les participants à se sentir plus à l'aise et à mieux évoluer, parce qu'ils n'ont plus peur d'être jugés ou moqués.

. Pourquoi tu veux apprendre le français ?

Pour travail // je travaille / mais j'aime pas / je veux meilleur / c'est pour ça je viens au centre social / et je veux avoir autres amis de France / je peux pas maintenant / je parle géorgien et russe / c'est difficile

La langue française représente pour cette participante l'opportunité d'avoir une meilleure vie. En effet, elle parle de son travail actuel qui ne lui plait pas, et pense qu'en parlant mieux le français elle pourrait trouver un travail qui correspond plus à ses attentes.

Elle évoque également une autre raison qui la pousse à vouloir apprendre à parler français. La participante manifeste sa volonté d'avoir d'autres amis, des amis français, mais pense que c'est difficile de connaître des gens et nouer des amitiés avec eux. L'obstacle selon elle est d'ordre linguistique, car elle ne parle que géorgien et russe, et trouve que son niveau actuel en français n'est pas suffisant pour pouvoir aller vers les gens et leur parler. Mais cette participante parle quand-même un peu français, sauf qu'elle s'auto-évalue et, du coup, s'auto-censure. En conséquence, elle ne connaît que des personnes géorgiennes et reste renfermée dans ce cercle,

on peut déduire ainsi qu la vraie raison qui l'empêche vraiment de nouer des amitiés est plus profonde et que l'insécurité linguistique y joue un rôle important.

. Qu'est-ce que ça représente pour toi l'atelier du Théâtre des Émotions ?

J'aime beaucoup // j'aime exercice / et gens très gentils ici / parler français / jouer / rigoler / comme une famille

Dans sa réponse, la participante exprime son épanouissement dans l'atelier. Elle parle des exercices qu'on fait, ce qui montre que même si parfois les participants hésitent ou n'osent pas faire quelque chose au moment même de l'exercice, mais ils apprécient quand-même ces exercices et ont également une envie d'affronter leurs peurs et se dépasser en essayant et réessayant ..

Elle évoque ensuite le jeu et le rire. Pour la plupart des participants, quand ils viennent à l'atelier, ils n'ont pas l'impression d'aller assister à un cours de français. Ils viennent afin de faire du théâtre, jouer et rigoler. Ils sont conscients que l'un des objectifs est d'apprendre la langue française, et préfèrent cette façon de faire aux cours en classe. Pour elle, l'atelier du théâtre est une occasion pour s'amuser et se défouler tout en apprenant une autre langue.

Finalement, la participante parle de cet esprit de famille qui règne sur le groupe. Pour elle venir à l'atelier c'est s'épanouir et s'amuser tout en apprenant une autre langue. Mais c'est aussi une occasion de retrouver une famille, sa famille. La situation de la plupart des apprenants, leur incapacité à bien communiquer en français les bloque et les oblige souvent à rester isolés. Et donc le fait de pouvoir faire du théâtre avec d'autres gens leur permet d'avoir ce contact humain qui leur manque dans leurs nouvelles vies ici en France.

b) Entretien avec la participante turque

. Comment tu te sens quand tu joues devant les autres ?

J'aime beaucoup jouer / je parle pas bien / je danse / jouer visage et émotions / chanter

. Tu as peur quand tu joues?

Des fois oui // avant jouer

La participante exprime d'abord son amour pour le jeu, chose qui montre qu'elle est à l'aise en jouant devant les autres. Puis elle évoque son niveau de français (chose qui montre que les participants s'auto-évaluent), en disant qu'elle ne parle pas bien. Mais juste après, elle parle de danse, de chant, et de jouer avec les expressions du visage et avec ses émotions. On peut

comprendre ainsi que la participante ressens un manque au niveau de la langue, mais que son niveau en français ne représente pas vraiment un obstacle pour elle, car elle compense ce manque en s'exprimant autrement qu'avec la langue. Elle a recours à des moyens comme la danse, le chant, et l'expression des émotions, grâce auxquels elle arrive à s'exprimer plus facilement quand elle joue devant le reste du groupe.

En lui demandant si elle ressent de la peur quand elle joue, elle répond que parfois ça lui arrivait d'avoir peur, mais juste avant qu'elle commence à jouer. Mais ce phénomène touche même les comédiens les plus expérimentés. Donc c'est tout à fait naturel d'avoir un peu de traque avant de passer à l'action, mais une fois lancée, la peur ou le traque disparaissent et la participante est totalement baignées dans ce qu'elle est en train de jouer, sans se laisser distraire par la présence du reste du groupe.

. Pourquoi tu veux apprendre le français ?

Mes enfants va l'école / et je comprends pas les étudier // je veux faire devoir et travailler bien en maison // le marché toujours faire les courses avec ma copine turque / il parle bien français / pour le prix et légumes et tout ça

Concernant la raison de sa motivation pour apprendre la langue française, la participante dit que ces enfants sont à l'école, mais qu'elle n'arrive pas à les suivre à la maison et à les aider à faire leurs devoirs. On remarque un sentiment de regret chez cette participante. Elle aurait aimé pouvoir travailler avec ses enfants quand ils rentrent à la maison le soir et les aider à faire leurs devoirs afin qu'ils progressent et qu'ils soient bons à l'école. Mais son niveau en français forme un obstacle, puisque les programmes des enfants ne sont qu'en français. Cette frustration de ne pas pouvoir porter ses enfants à réussir à l'école est la raison principale qui motive cette participante dans son apprentissage du français.

De plus, la participante parle de sa copine avec qui elle part toujours faire les courses au marché. Elle dit que sa copine parle très bien le français, et est donc capable de communiquer avec les commerçants pour connaître les prix, et connaît également les noms des légumes. On peut voir dans cette partie de sa réponse, que la participante se compare à sa copine et peut-être l'envie pour le fait qu'elle parle mieux en français et est capable d'aller faire ses courses toute seule. On peut dire ainsi, que l'autre raison derrière sa volonté d'apprendre le français c'est une envie de se sentir indépendante et de pouvoir gérer son quotidien sans avoir à solliciter une autre personne pour l'assister.

. Qu'est-ce que ça représente pour toi l'atelier du Théâtre des Émotions ?

C'est bien / cours de français à **** prof très gentille / mais je me fatigue / pas concentrée // je veux aller fumer toujours / ici c'est ensemble // rigoler et faire le théâtre avec tout le monde // je manque les autres jours

La participante répond que l'atelier du Théâtre des Émotions est bien. Ensuite elle compare l'atelier aux cours de français en classe qu'elle suit dans une autre association. Elle commence par dire que la professeure est très gentille, comme si elle voulait montrer que le problème n'était pas la professeure. Mais malgré la gentillesse de la professeure, la participante dit qu'elle se sent fatiguée lors de ces cours de français et qu'elle n'arrive pas à rester concentrée. Elle parle de son envie permanente d'aller fumer pour mieux expliquer ce sentiment de fatigue et de manque de concentration.

Après elle reparle de l'atelier de théâtre, et dit qu'ici c'est ensemble, chose qui montre que même avec la présence d'autres personnes en classe dans l'autre association, la participante se sent seule ou isolée (en classe il y a un groupe, mais les interactions sont rares et le travail est souvent fait d'une façon individuelle). Contrairement au théâtre, où presque tout se fait en collectif, et ce contact avec les autres est extrêmement important pour l'épanouissement et le bien-être des participants, et c'est également un outil qui pousse ces participants à donner leur maximum et donc à évoluer plus rapidement.

Ensuite elle parle de pratiquer le théâtre et de rigoler, et c'est tout à fait compréhensible, dans le sens où cette participante ne parle pas bien la langue, mais a un grand potentiel qui lui permet de s'exprimer à travers le corps, les émotions et le chant. Par contre, en classe, ces potentiels sont neutralisés à cause de la disposition et de la manière dont se déroule un cours en classe. Et comme elle ne parle pas bien le français, elle se retrouve sans aucun moyen d'expression. Alors qu'au Théâtre des Émotions, cette participante arrive à s'exprimer et à participer aux activités et improvisations avec les autres en mobilisant ce qu'elle sait le mieux faire.

La participante finit sa réponse en disant que l'atelier lui manque durant tous les autres jours de la semaine, ce qui laisse à voir une sorte d'attachement que ces participants développent. Ce n'est pas qu'un simple atelier de théâtre avec un objectif d'apprendre la langue française, mais c'est aussi une occasion de rencontrer d'autres personnes, des personnes avec qui on se sent à l'aise, c'est aussi une occasion de jouer et de rigoler ensemble avec ces personnes.

c) Entretien avec la participante marocaine

. Comment tu te sens quand tu joues devant les autres ?

Au début j'avais peur de ce que les autres allaient dire ou penser de moi // de dire regarde elle est vieille mais elle fait ça / elle se ridiculise // mais séance après séance / j'ai connu les gens ici et comment ils sont / ici je suis à l'aise maintenant / c'est pas comme au début / je ne suis pas timide quand je joue devant les autres / je sais qu'ils vont pas se moquer // quand je parle pas bien ou que je fais n'importe quoi on va juste rigoler et je vais rigoler avec eux et c'est tout

La participante parle de ses premières séances et comment elle s'inquiétait des regards et des jugements des autres participants. Elle n'évoque pas le facteur de la langue en ce qui concerne ses inquiétudes, mais elle parle de son âge et comment elle peut paraître ridicule en faisant du théâtre. Cela montre que l'âge aussi peut représenter un sentiment d'insécurité chez les participants âgés.

Ensuite, la participante dit qu'au fil des séances elle est arrivée à surmonter ce sentiment et a réussi à trouver sa place au sein du groupe en connaissant plus le reste du groupe et en s'assurant qu'ils ne sont pas du tout dans le jugement. Elle explique comment elle a commencé à se sentir à l'aise, contrairement à l'époque quand elle venait de rejoindre l'atelier, et comment elle arrive maintenant à jouer de façon détendue.

Le fait qu'elle trouve le groupe bienveillant la rassure et donc elle ose plus à jouer librement sans trop se soucier des regards ou des jugements des autres. Elle évoque également les moments où elle va mal parler en français. Elle pense qu'au pire des cas, tout le monde va rigoler, mais de façon bienveillante, et cela rendra la situation beaucoup moins gênante. Ainsi, on peut bien voir que les liens entre qui réunissent le groupe, le respect et la bienveillance sont des facteurs qui encouragent les participants à se lancer, à tenter, à échouer, à se relever, et je pense que ce processus est l'idéal pour apprendre une nouvelle langue.

. Pourquoi tu veux apprendre la langue française ?

Ça fait des années que je vis en France / mais pour moi c'est comme si je viens d'y arriver // avant je ne sortais qu'avec mon mari / c'était lui qui gérait tout ce qu'il faut à la maison // mais depuis qu'il est mort je suis obligé de sortir / de faire mes courses / de parler aux gens // même mes enfants sont grands maintenant et ils sont tous partis / donc je me retrouve seule / et le français ça m'aiderait

La participante parle de comment sa vie conjugale a fait qu'elle ne parle pas le français, même après de longues années passées en France. Sa situation de femme au foyer et le fait qu'elle ne pouvait sortir qu'accompagnée par son mari qui s'occupait de tout ne lui ont pas permis d'aller au contact des gens, leur parler et améliorer son français ainsi. Maintenant que son mari est

mort, elle se retrouve obligée d'affronter la vie et ses obligations alors qu'elle n'a pas appris à le faire auparavant.

En effet, pour cette participante, la langue française serait un moyen de survie et un outil d'indépendance et d'émancipation. Car, pour elle, apprendre à parler le français c'est ce qui va lui permettre d'aller vers les gens et donc se sentir moins seule. Aussi, la langue redevient indispensable pour elle afin qu'elle puisse gérer les tâches du quotidien comme le fait d'aller faire les courses qu'elle donne comme exemple.

. Qu'est-ce que ça représente pour toi l'atelier du Théâtre des Émotions ?

Comme une famille / j'ai déjà essayer d'apprendre le français au **** / mais j'aime pas / je suis très vieille pour la classe et le tableau / ici j'apprends le français et en même temps je fais des amies / et ça m'aide un peu à me sentir moins seule / parce que c'est difficile de passer tous les jours devant la télé // et aussi ça me pousse à bouger un peu / les exercices d'échauffement qu'on fait c'est bien pour ma santé // et quand j'apprenais le français au *** je me rappelais de rien // ici on écrit pas / mais je me rappelle quand-même de beaucoup de mots et je les utilise quand je sors ou avec mes voisines

La participante utilise exactement le mot « famille » pour décrire l'atelier du Théâtre des Émotions. Elle compare ensuite l'atelier à un autre lieu où elle suivait des cours de français en classe. Elle pense qu'elle n'a plus l'âge pour ce système d'apprentissage. Peut-être qu'elle trouve que ça ressemble à l'école et que son insécurité par rapport à son âge la bloquait parce qu'elle se sentait gênée quand elle y allait pour suivre ses cours.

Elle parle aussi du fait qu'au Théâtre des Émotions, elle apprend la langue mais arrive aussi à nouer des liens, faire des amitiés et avoir une vie sociale. Cela laisse à penser que dans l'autre lieu où elle apprenait le français, les rapports entre apprenants et apprenants et professeurs n'étaient pas aussi développés et spontanés en comparaison avec l'atelier de théâtre. Son sentiment de solitude est pesant, et elle essaie de combler ce vide dans sa vie en regardant la télévision tout le temps, mais pour elle ce n'est pas suffisant et ça ne satisfait pas son besoin de rencontrer des vrais gens, leur parler et construire des amitiés.

Faire du théâtre, pour la participante, est aussi une occasion de bouger sans corps. Elle pense que les exercices d'échauffement c'est bien pour sa santé. Et cela nous renvoie à son rapport avec son corps et surtout son âge. A son âge, les problèmes de santé sont récurrents, et garder son corps en mouvement peut effectivement l'aider à mieux se sentir dans sa peau. Et effectivement, cette participante est très investie sur le niveau corporel, que ce soit pendant les

exercices d'échauffement ou quand elle joue les improvisations. On peut alors déduire que son rapport à son âge n'est pas que négatif, car grâce à ça elle met constamment son corps en mouvement.

Ainsi, ce corps en mouvement aide la participante à se détendre, et donc à mieux évoluer dans son apprentissage. Parce que juste après, elle refait une comparaison entre le lieu où elle apprenait le français et le Théâtre des Émotions, et dit qu'avant elle n'arrivait pas à retenir grand-chose de ce qu'elle apprenait, même en passant par l'écrit, alors qu'au Théâtre des Émotions, elle trouve qu'elle a appris beaucoup de mots et elle constate une amélioration de son français. On peut comprendre à travers ça que le corps mis en action peut aider l'apprenant à mieux mémoriser et à s'approprier la langue de façon plus efficace et plus naturelle.

Elle parle finalement du fait qu'elle utilise les mots qu'elle a appris grâce à l'atelier avec les gens dehors ou avec ses voisins. Ceci montre qu'elle a un sentiment de fierté venant du fait qu'elle voit son évolution sur le niveau linguistique de façon concrète. De plus, on peut déduire que sa participation à l'atelier et le fait qu'elle se sent à l'aise avec le reste du groupe l'encourage à aller plus vers les gens et leur parler même en dehors de l'atelier. Donc, grâce à l'atelier, elle arrive à améliorer sa langue française, et est de plus en plus capable de parler aux gens dans son entourage et avoir une vie sociale qui remplace le vide et la solitude dans laquelle elle vivait.

D. Synthèse

L'observation participante et les entretiens semi-directifs m'ont permis de voir de près comment le corps et le travail collectif sont employés, sous une démarche interculturelle, afin de permettre aux participants à l'atelier de se détacher de leurs insécurités linguistiques. Ainsi, j'ai réussi à me faire une idée sur comment ce dispositif fonctionnait, quels étaient ses avantages, mais aussi ses limites.

D'abord, en s'intéressant au déroulement général des ateliers, j'ai pu observer comment les séances étaient réparties en deux temps. Dans un premier temps, l'accent était mis sur le corps tout en faisant appel au collectif, et dans un second temps, c'était le collectif qui était mis en avant tout en impliquant le corps.

La première partie de la séance qui est consacrée aux échauffements permet aux participants de faire leur entrée dans l'atelier à travers le mouvement, les petits jeux individuels ou collectifs. C'est un moment de détente, d'appropriation du corps et de l'espace, de prise de confiance. Puis, la deuxième partie de la séance, à travers la préparation et la présentation des

improvisations, visait la cohésion du groupe et la création d'une dynamique collective basées sur l'écoute, la proposition et l'engagement, en poussant les uns à collaborer avec les autres.

Ensuite, je me suis plus penché sur le corps, sa place et son rôle au sein de l'atelier. Et j'ai pu voir, grâce aux observations, comment ce corps occupe une place essentielle. L'animateur étant conscient de l'importance du corps, partait d'un corps sans parole pour ensuite atteindre cette étape où la parole sera introduite d'une façon progressive. Ainsi, j'ai pu remarquer comment les participants, commençant d'abord par jouer par leurs corps et émotion, étaient moins tendus au moment où la parole était introduite. Et même avec une déficience au niveau de la langue française, les participants trouvaient toujours d'autres moyens pour s'exprimer en allant puiser dans ce bagage émotionnel et sensoriel, acquis à travers la théâtralisation et contenu dans leurs mémoires corporelles. De plus, ce corps libéré constitue un outil de médiation facilitant ainsi les interactions au sein du groupe.

Puis, j'ai également vu le rôle que jouent l'animateur et les bénévoles, en tenant à rassurer le groupe à travers la mise en place d'un climat bienveillant et en restant toujours positifs afin d'encourager les participants à aller vers l'avant. En effet, ce travail se reflète aussi sur les rapports existants entre les participants eux-mêmes, car les moments de préparations d'improvisations et les moments de jeu mettent les participants en situation d'interaction avec le reste du groupe, et en conséquence, chacun apprend à découvrir l'autre et les liens se nouent. Ainsi, cette façon de procéder impacte positivement l'ambiance au sein du groupe, les participants ne se sentent pas jugés, ils se sentent en sécurité, osent plus et évoluent aisément. Aussi, le travail collectif autour d'un projet suscite un engagement de la part de tous, et donc la progression se fait aussi de manière collective, que ce soit sur un niveau corporel, linguistique ou personnel.

Finalement, en m'intéressant aux activités interculturelles et plurilingues proposées dans le cadre de l'atelier, j'ai constaté à quel point cela avait un effet positif sur l'ensemble du groupe. Tout d'abord, les participants se sentent valorisés quand on s'intéresse à leurs langues et cultures et prennent plus en confiance une fois l'obstacle de la langue est supprimé. Ensuite, cet exercice implique un échange autour de ces langues et cultures et permet à chacun de découvrir la culture de l'autre et de redécouvrir sa propre culture à travers l'autre, chose qui aide énormément à voir au-delà des stéréotypes et des idées préconçues. D'ailleurs, ces situations interculturelles et plurilingues ont montré leur efficacité, surtout au sein de structures

accueillant des publics venant de tous horizons, en ce qui concerne la création d'un groupe solide.

En ce qui concerne les entretiens semi-directifs, que ce soit avec la directrice de la structure berlinoise, l'animateur ou les participantes, les propos tenus par les personnes interviewées coïncident souvent avec la littérature consultée et venaient aussi confirmer les phénomènes observés.

L'animateur de l'atelier, ainsi que la directrice de la structure berlinoise se sont mis d'accord sur l'importance de la place qu'occupent le corps et le travail collectif dans cette démarche visant à éliminer les insécurités linguistiques afin de lancer la parole.

D'une part, le théâtre permet aux participants de se détacher du poids qu'impose la langue, car grâce à cette théâtralisation, l'accent est mis sur le corps, et quand le corps s'assume et se libère, la parole suit. Aussi, l'association de l'action et la parole représente un outil efficace afin de faciliter l'apprentissage grâce à la mémoire corporelle et au processus d'incorporation de la parole. De plus, le corps c'est l'élément médiateur qui, une fois libéré, rend possible la rencontre et la co-action avec l'autre.

D'une autre part, dans un cadre interculturel, il est très important de créer une harmonie au sein du groupe et faire en sorte que chacun des participants y trouve sa place. Aussi, il y a la notion d'engagement qui émerge de ce travail collectif autour d'un projet donné, surtout quand il provoque du jeu et du plaisir. Cet engagement garantit que tous les participants resteront impliqués, adopteront le projet et le porteront vers sa réussite, car c'est un projet qui a été réalisé grâce à leurs propositions et leur investissement.

Du côté des participants, ils souffrent souvent d'insécurité linguistique, ou d'autres formes d'insécurités d'ailleurs, comme celle de l'âge chez la participante marocaine. Ces insécurités, qui résultent généralement de l'auto-évaluation ou à cause de la présence d'un autre, vont se manifester sous forme de timidité ou d'éclipsement, et cela va bloquer les participants. Mais cet état d'effacement ne dure pas longtemps. Les participantes qui se sentaient mal à l'aise à leur arrivée à l'atelier témoignent qu'elles se sont vite adaptées. Une fois qu'elles se sont assurées que le reste de groupe était bienveillant et ne portait pas de jugements, elles ont juste accepté leurs corps et leurs états linguistiques, et cela leur a permis de se sentir plus à l'aise et d'oser à s'exprimer que ce soit à travers le corps ou la langue.

En ce qui concerne les raisons pour lesquelles les participantes interviewées veulent apprendre la langue française, on peut voir qu'il y a trois tendances :

Des raisons de type personnel : S'émanciper – être indépendantes

Des raisons de type social : Se faire des amis, aider ses enfants à faire les devoirs, socialiser avec les gens de son entourage

Des raisons professionnel : Avoir un travail qui correspond plus aux attentes de la personne

Finalement, il est clair que l'atelier représente pour les participantes un espace dans lequel elles peuvent jouer, rire et s'amuser, tout apprenant le français, de manière collective et plus efficace, à travers la pratique du théâtre, et c'est ce qui explique d'ailleurs leur engagement et assiduité. L'atelier leur donne également ce sentiment d'être en famille ou entourées par des gens bienveillants et rassurants, et c'est aussi une occasion pour se faire des ami(e)s. L'atelier représente finalement une opportunité de pratiquer une activité physique dans le cas de la participante marocaine.

E. Les problèmes rencontrés dans le cadre de cette recherche

- La définition du sujet n'a pas été facile. Mon sujet de départ était très vague et englobait plusieurs sujets. Il fallait donc faire le choix d'un sujet réalisable, que ce soit sur un niveau théorique ou pratique. Ainsi, et après plusieurs échanges avec mon directeur de mémoire et mes collègues de master, j'ai finalement choisi, vers la fin de la première année du master, de travailler sur l'enseignement-apprentissage du français à travers la pratique théâtrale, en m'intéressant à la place du corps et le collectif dans ce processus et les solutions qu'ils pouvaient apporter face aux insécurités linguistiques.
- En commençant à travailler sur ce sujet, qui combine FLE et théâtre, je me suis retrouvé dans un champ où les écrits académiques étaient rares. De ce fait, la théorisation de mon sujet a pris un temps important.
- Afin d'effectuer mon travail de terrain, je souhaitais être accueilli dans une structure qui propose un cadre mêlant FLE et théâtre. Mais à cause de la crise sanitaire, les activités de ce genre étaient généralement suspendues, étant donné que c'est le travail à distance qui a été privilégié. J'ai donc trouvé des difficultés à avoir accès à mon terrain, et cet accès s'est fait assez tardivement, chose qui m'a rajouté une contrainte de temps. Je me suis retrouvé à faire vite parfois et j'avais peu de temps pour réaliser mes observations, mes entretiens, et puis analyser le tout.
- Après avoir contacté le centre social, afin de rejoindre l'atelier, j'ai rencontré un problème de type administratif et formel. J'ai tout d'abord demandé de faire un stage, sauf que le centre ne pouvait plus prendre de stagiaire. Je me suis donc proposé en tant que bénévole, mais ce n'était pas possible non plus, vu que le nombre de bénévoles dans l'atelier dépassait le nombre de participants, et l'équipe ne voulait pas accentuer encore le déséquilibre en recrutant un nouveau bénévole. J'ai été alors accepté comme participant à l'atelier, chose que j'ai acceptée. Mais, concrètement, je n'étais pas que participant, parce que je me retrouvais souvent à jouer le rôle du bénévole, et cela créait un peu d'ambiguïté par rapport à mon statut, surtout auprès des participants.
- Les moments d'arrêt de l'atelier pendant les vacances ont ralenti l'avancement de la récolte de données. Les problèmes d'engagements de certains participants m'ont poussé à abandonner des pistes que je suivais déjà.

- L'impossibilité d'assister au spectacle de fin d'année, en juin, lors duquel les participants joueront la pièce qu'ils ont pu créer. Puisque cela aurait été une occasion d'analyser les résultats et de les introduire dans ma recherche.

Conclusion

Partant de mon expérience personnelle, mon sentiment d'insécurité linguistique en ce qui concerne l'expression dans la langue française, mon contact avec le monde du théâtre et ma passion pour ce moyen d'expression, j'ai choisi de me consacrer à travers ce présent travail à vérifier comment la mise en action du corps et le recours au travail collectif, dans le cadre d'une pratique théâtrale, pourraient être une solution face aux insécurités linguistiques dont souffrent les apprenants de la langue française.

Tout d'abord, j'ai présenté le concept de l'insécurité linguistique en croisant différents travaux qui ont été réalisés autour du sujet. Nous avons pu comprendre ainsi l'émergence de ce concept et les débats que cela a suscités. Ensuite, nous nous sommes intéressés à l'arrivée de ce concept à l'espace francophone. Puis, nous avons pu constater les obstacles et blocages que cette insécurité linguistique produit chez l'apprenant dans un processus d'enseignement-apprentissage d'une nouvelle langue, et plus particulièrement la langue française.

De ce constat, j'ai voulu aller explorer les possibilités et alternatives qu'offrait la pratique théâtrale afin de supprimer les obstacles et de rendre les blocages moins récurrents. Nous nous sommes tournés donc vers la pratique théâtrale en tant que support didactique dans le domaine du FLE, en allant consulter d'abord la position de l'institution concernant l'adoption de cette pratique en classe de FLE. Ensuite, nous avons constitué un schéma chronologique qui trace l'évolution de la pratique théâtrale comme étant un support didactique. Finalement, nous nous sommes arrêtés sur les solutions et avantages qu'offre ce support peu exploité.

A ce stade de la recherche, j'ai vu qu'il était utile de proposer un cadre didactique qui soit favorable à l'introduction de la pratique théâtrale. Nous avons donc procédé à une définition de l'approche sociodidactique, tout en mettant l'accent sur l'interculturel et les possibilités que cette approche proposait, ainsi que sur la perspective actionnelle qui nous paraît la plus adaptée à la mise en place d'une pratique théâtrale en tant qu'outil didactique.

Et finalement, j'ai tenu à proposer quelques moyens à investir dans le cadre d'une telle démarche, afin d'optimiser les résultats. Nous nous sommes donc focalisés, dans un premier temps sur le corps, la place qu'il occupe dans le domaine du théâtre et son importance comme récepteur, stockeur et médiateur, puis dans un second temps, nous avons découvert la capacité du travail collectif, en allant creuser dans la pédagogie du projet, à souder le groupe et à permettre aux apprenants d'évoluer, chacun à son rythme, sur un plan personnel, social et puis linguistique.

Après ce travail de théorisation, j'ai présenté mon terrain, qu'est l'atelier du Théâtre des Emotions, en le situant dans son contexte administratif et social. Ensuite, j'ai exposé la méthodologie de recherche sur laquelle j'allais m'appuyer afin de réaliser l'enquête sur le terrain. J'ai opté ainsi pour une approche sociodidactique, parce qu'elle me permettait de traiter mon terrain en prenant en considération tous ses éléments constitutifs. Je me suis servi donc, dans un premier temps, de l'observation participante, chose qui m'a permis de faire partie de l'atelier et de constater de près les phénomènes qui s'y produisent. Grâce à mes observations, j'ai pu voir comment se déroule l'atelier, et comment la mise en action du corps et l'appartenance à un collectif, dans le cadre d'une pratique théâtrale, munissent les participants d'outils leur permettant à la fois de se détacher de leurs insécurités, pas que sur le niveau linguistique, mais aussi sur le niveau personnel et social. Puis, dans un deuxième temps, j'ai effectué des entretiens semi-directifs, avec des professionnels qui ont choisi d'introduire la pratique théâtrale comme support didactique, ainsi qu'avec trois participantes à l'atelier Théâtre des Emotions. Cet outil m'a aidé à compléter les données recueillies lors de mes observations, et donc à avoir une vision plus claire sur mon terrain et puis sur mon sujet de recherche même. La combinaison de ces deux moyens d'enquête, et l'analyse des éléments sélectionnés par la suite m'ont convaincu de la place importante qu'occupent le corps et le travail collectif dans un processus d'enseignement-apprentissage. D'abord, en suivant l'évolution des participants au fil des séances. Ensuite, en comparant les points de vue des professionnels qui s'appuient sur le théâtre pour l'enseignement-apprentissage du français. Et finalement, en questionnant les appréciations des participants mêmes. Certes, l'utilisation du théâtre comme support didactique offre des solutions face aux insécurités linguistiques et aux difficultés d'apprentissage. Cette pratique permet aux apprenants une libération du corps et les dote d'une capacité à co-agir au sein d'un groupe. Elle peut aussi combler un vide social. Cependant, cette méthode a aussi ses limites, car même si elle garantit une évolution efficace et rapide sur les plans personnel et social, mais la progression sur le plan linguistique prend sûrement un temps plus important. De ce fait, le déficit linguistique bloque sérieusement les participants et empêche donc l'avancée globale du projet en cours de construction, chose qui pourrait décourager les participants ou les pousser à se lasser et abandonner le projet et l'atelier. Ainsi, cette méthode pourrait être adoptée comme une méthode complémentaire, en parallèle avec d'autres méthodes didactiques. Aussi, la difficulté d'appliquer cette méthode dans l'espace d'une classe ordinaire représente un vrai obstacle, vu les dispositions des classes et le manque d'espace.

A travers ce travail, j'ai voulu explorer la piste de la pratique théâtrale en tant que support didactique, avec un souhait d'y trouver des solutions concrètes face aux insécurités linguistiques, étant source de blocage chez les apprenants de la langue française en particulier. J'ai réussi donc à avoir des réponses à mes questionnements, mais je suis également conscient du déséquilibre qui peut le caractériser à cause du manque sur le niveau théorique ou même en ce qui concerne le travail de terrain et le traitement et analyse des données recueillies.

Cependant, la recherche-action, en explorant d'autres pistes pouvant apporter des réponses plus adaptées, serait (peut-être) un moyen d'aboutir cette quête de la liberté du corps et de la confrontation de l'autre afin de lancer la parole. Ainsi, l'étape suivante serait d'essayer d'appliquer ce que j'ai pu apprendre grâce à cette présente recherche, en mettant en place un cours/atelier théâtre, dans le cadre de l'association dans laquelle je fais du bénévolat en donnant des cours de français auprès d'un public migrant. L'objectif serait donc d'introduire, dans les séances que j'assure, des activités qui sollicitent plus la mise en action du corps et le travail collectif autour d'un projet donné.

Table des matières

Introduction

- I. L'insécurité linguistique
 - A. Apparition de la notion
 - B. Opposition aux conclusions de Labov
 - C. L'insécurité linguistique dans l'espace francophone
 - D. L'insécurité linguistique dans le processus d'enseignement-apprentissage
 - E. Le remède face à l'insécurité linguistique
- II. La pratique théâtrale comme support didactique
 - A. Le CECRL et la pratique théâtrale
 - B. Historique du Théâtre en tant que support didactique
 - C. Une pratique marginalisée dans les classes de FLE ?
 - D. Les avantages du théâtre en classe de FLE
- III. Quel cadre didactique?
 - A. Une approche sociodidactique
 - B. Une dimension interculturelle
 - 1. Définition de la terminologie
 - a) Les langues
 - b) La culture
 - c) L'interculturel
 - 2. Les apports de l'approche interculturelle
 - C. Une finalité relationnelle, communicationnelle et actionnelle
- IV. Moyens à investir
 - A. L'optimisation du corps
 - 1. Corps vivant Vs Corps vécu
 - 2. Corps prisonniers du système traditionnel
 - 3. Corps médiateur

- 4. Corps libéré, parole lancée
- B. Le travail collectif
 - 1. L'altérité : Vers une Co-action
 - 2. La pédagogie du projet
 - a) Quelques repères historiques
 - b) Les principes de la pédagogie du projet
 - c) L'aspect social
- V. Problématique et hypothèses
- VI. Enquête sur le terrain
 - A. Contextualisation
 - 1. L'ARCS
 - 2. Le centre social
 - 3. Le Théâtre des Emotions
 - 4. Outils d'abordage du terrain
 - B. L'observation participante
 - 1. Déroulement des ateliers
 - 2. Le rôle du corps
 - 3. Rapports au sein du groupe : Le collectif
 - 4. Interculturel
 - C. Les enquêtes semi-directives
 - 1. Représentations des professionnels
 - a) Le corps tremplin
 - b) La dynamique collective
 - 2. Vécus des participantes
 - a) Entretien avec la participante géorgienne
 - b) Entretien avec la participante turque
 - c) Entretien avec la participante marocaine

- D. Synthèse
- E. Les problèmes rencontrés dans le cadre de cette recherche

Conclusion

Bibliographie

Annexes

Bibliographie

ABDALLAH-PRETCEILLE, M., Porcher, L. (2001). Éducation et communication interculturelle, Paris : PUF.

ADEN, J. (2008). « Compétences interculturelles en didactique des langues. Développer l'empathie par la théâtralisation », in J. Aden (éd.). Apprentissage des langues et pratiques artistiques, Paris : Manuscrit Université, pp. 67-101.

ADEN, J. (2009). «Improvisation dans le jeu théâtral et acquisition de stratégies d'interaction », in J. Aden (éd.). *Didactique des langues-cultures : univers de croyance et contextes*, Paris : Manuscrit Université, pp. 77-99.

ADEN, J. (2010). Rencontre interculturelle autour de pratiques théâtrales, Berlin : Schibri-Verlag.

ADEN, J. (2011). « L'empathie, socle de la reliance en didactique des langues-cultures ». Joëlle, ADEN, J., GRIMSHAW, T., PENZ, H. (dir.). *Enseigner les langues-cultures l'ère de la comple ité : Approches interdisciplinaires pour un monde en reliance*, Bruxelles : LANG, Peter. Coll. « GramR », pp. 23-44

ADEN, J. (2013). « Apprendre les langues par corps ». ABDELKADER et al. (dir.). *Pour un Théâtre-Monde. Plurilinguisme, interculturalité et transmission*, Presses Universitaires de Bordeaux, 7, pp. 109-123.

ADEN, J. (2013). « De la langue en mouvement à la parole vivante : théâtre et didactique des langues ». *Langages*, 192(4), pp. 101-110.

ADEN, J., GRIMSHAW, T., PENZ, H. (éd.). (2010). Enseigner les langues-cultures à l'ère de la complexité. Approches interdisciplinaires pour un monde en reliance, Bruxelles : Peter Lang.

AGIER, M. (2004). La sagesse de l'ethnologue, Paris : L'œil neuf, 106p.

AMARE, S., MARTIN-NOUREUX, P. (2012). « La coopération à l'épreuve de deux cultures : l'école et le secteur médico-social ». *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 57, pp. 181-195.

ANDRIEU, B. (2004). « Du corps intouchable au corps virtuel : vers une relation enseignantélève désincarnée ». *Le Télémaque*, 25, pp. 113-124. ANDRIEU, B. (2004). « La santé biotechnologique du corps-sujet ». *Revue philosophique de la France et de l'étranger*, 129, pp. 339-344. https://doi.org/10.3917/rphi.043.0339

ARTAUD, A. (1938). *Le Théâtre et son double*, Saint-Amand : Gallimard, collection Folio essais, 251p.

AUGER, N. (2004). « Malentendus interculturels et pratiques et tensions didactiques dans renseignement-apprentissage du français langue première et langue autre ». *Presses Internationales de la Faculté des Lettres de Sousse*, Tunis : Editions officielles de la République tunisienne, pp. 285-292.

AUROUX, S. (1998). « Les enjeux de la linguistique de terrain ». BOUQUET, S. (Dir.). *Langages*, Diversité de la (des) science(s) du langage aujourd'hui, 129, pp. 89-111.

BAGGIONI, D. (1996). « La notion d'insécurité linguistique chez Labov et la sociolinguistique co-variationniste et ses précurseurs littéraires ». dans BAVOUX, C. Français régionaux et insécurité linguistique, Paris, Harmattan, pp. 13-29.

BEAUCHEZ, J. (2011). « Entre nature et culture, le partage des corps ? ». *L'Homme*, 198-199, pp. 317-332.

BERARD, E. (1991). L'approche communicative, Paris : CLE International.

BERGER, E. (2009). *Rapport au corps et création de sens en formation d'adultes*. Thèse, Paris, sciences de l'éducation, Universités Paris 8-Vincennes-SaintDenis.

BLACHOWSKA-SZMIGIEL, M. (2006). « Développer la créativité en cours de FLE ». *Le français dans le monde*, mai-juin, Issue 345, pp. 36-38.

BLANCHET, P. (2000). Linguistique de terrain, méthode et théorie (une approche ethnosociolinguistique), Rennes : Presses universitaires de Rennes.

BLANCHET, P. (2004). L'approche interculturelle en didactique du FLE. Cours d'UED de Didactique du Français Langue Étrangère de 3e année de Licences. Service Universitaire d'Enseignement à Distance, Université Rennes 2 - Haute Bretagne. [En ligne] Disponible sur http://didac-ressources.eu/wp-content/uploads/2017/09/pdf Blanchet inter.pdf consulté le 10/04/2022.

BLANCHET, P. (2012). « La contextualisation entre sociolinguistique et sociodidactique : enjeux théoriques et méthodologiques. ». *SOCLES*, Reconfiguration des concepts. Pour une

réflexion épistémologique et méthodologique en sociolinguistique et sociodidactique, 1, pp.13-20.

BLANCHET, P., BULOT, T. (2013). *Une introduction à la sociolinguistique. Pour l'étude des dynamiques de la langue française dans le monde*, Paris : Éditions des archives contemporaines, 166p.

BLANCHET, P., CHARDENET, P. (Dir.). (2014). Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées. Paris : Éditions des archives contemporaines.

BLANCHET, P., CLERC, S., RISPAIL, M. (2014). « Réduire l'insécurité linguistique des élèves par une transposition didactique de la pluralité sociolinguistique. Pour de nouvelles perspectives sociodidactiques avec l'exemple du Maghreb », in Garnier, B. (Dir.). Études de linguistique appliquée, 175, pp. 283-302.

BLANCHET, P., CLERC-CONAN, S. (2015). « Passer de l'exclusion à l'inclusion : des expériences réussies d'éducation à et par la diversité linguistique à l'école ». *Migrations Société*, 6(6), pp. 49-70. https://doi.org/10.3917/migra.162.0049

BLANCHET, P., COSTE, D. (dir.). Regards critiques sur la notion d'« interculturalité ». Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle, Paris : L'Harmattan, pp. 97-114.

BOAL, A. (1972). « Catégories du théâtre populaire ». Travail théâtral, 6, pp. 3-26.

BOAL, A. (1996). Théâtre de l'opprimé, Paris : La Découverte poche.

BOGDANKA, P. (2002). *Le Geste à la parole*, Toulouse : Presses universitaires du Mirail, 212p.

BOUTET, J., FIALA, P., SIMONIN-GRUMBACH, J. (1976). « Sociolinguistique ou sociologie du langage ». *Critique*, 344, pp. 68-85.

BOUTINET, J.-P. (1999). Anthropologie du projet, Paris : Presses universitaires de France.

BRACKE, A. (2001). « Activité langagière et pédagogie de projet ». *Le français dans le Monde*, n° spécial (juillet), pp. 175-187.

BRETEGNIER, A. (1993). « L'insécurité linguistique : objet insécurisé ? Essai de synthèse et perspectives ». ROBILLARD, D., BENIAMINO, M. (Dir.), *Le Français dans l'espace francophone*, Tome I, pp. 903-923.

BRETEGNIER, A. (2002). « Regards sur l'insécurité linguistique », in BRETEGNIER, A., LEDEGEN, G. (éd.). (2002). Sécurité / insécurité linguistique : terrains et approches diversifiés, propositions théoriques et méthodologiques, Collection Espaces francophones, Actes de la 5ème table ronde du Moufia (22-24 avril 1998), Paris : Harmattan, 348p.

BROOK, P. (1991). Le Diable, c'est l'ennui, Arles : Actes Sud-papiers.

BULS, C., PENNEQUIN, Simone. (1997). *Théâtre école. Deux passions accordées*, Bruxelles : La Montagne magique.

CANVEL, A. (2016). « Apprendre par corps ou comment associer climat et réussite scolaire ». *Administration & Éducation*, 152, pp. 85-89.

CARRE, J-M. (1999). « Stimulations globales et productions romanesques ». *Le français dans le monde*, No spécial, pp. 154-160.

CASTELLOTTI, V. (2001). La langue maternelle en classe de langue étrangère, Paris : CLE international.

CHRISTIN, R. (1997). « Le projet pédagogique en français ». *Le français dans le monde*, 288, pp. 24-28.

CLANET, C. (1990). L'interculturel. Introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences Humaines, Toulouse : Presses universitaire du Mirail.

CLERC-CONAN, S., CORTIER, C., LONGEAC, A., OUSTRIC, G. (2007). « Place et intérêt des pratiques artistiques, interculturelles et interlinguistiques dans les dispositifs d'accueil et d'enseignement/apprentissage pour les élèves allophones ». Éla. Études de linguistique appliquée, 147(3), pp. 317-328.

COHEN, D. (2018). « De l'importance du corps et de la posture des apprenants ». Article de blog en ligne https://archiclasse.education.fr/De-l-importancedu-corps-et-de-la-posture-desapprenants

CONSEIL DE L'EUROPE. (2001). Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer. Strasbourg : Conseil de l'Europe. En ligne sur le site du Conseil de l'Europe : https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages consulté le 25/04/2021.

CORTIER, C. (2007). « Didactique du français, le socioculturel en question, Villeneuve d'Ascq ». Symposium du 10e colloque international de l'AIRDF.

CUQ, J.-P. (Dir.). (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris : CLE International, 237p.

DALLEZ, G. (1997). « La voix de l'autre : réflexions sur une pratique de la langue par le théâtre ». *Revue Les Langues Modernes*, pp. 17-22.

DAVID, M. (1995). Le théâtre. Paris : Belin

DIASIO, N. (2015). « Penser le corps qui change ». Ethnologie française, 4, pp. 597-606.

DIZERBO, A. (2016). Éprouver le corps. Paris : Eres.

DUBOIS, J., TREMBLAY, O. (2015). « L'enseignement par le théâtre en classe de français au Québec : état des lieux et pistes didactiques », *Lidil*, 52, pp. 129-152.

ELSIR, M. (2008). « Théâtre et enseignement du Français Langue Etrangère ». *Synergies Algérie*, 2, p. 183. [En ligne] Disponible sur https://gerflint.fr/Base/Algerie2/elsirelaminhamid.pdf consulté le 25/04/2021.

FOURNIER, L-S., RAVENEAU, G. (2008). « Anthropologie des usages sociaux et culturels du corps ». *Journal des anthropologues*, 112-113, pp. 9-22.

FRANCARD, M. (1989). « Insécurité linguistique en situation de diglossie. Le cas de l'Ardenne belge », *Revue québécoise de linguistique théorique et appliquée*, vol 8, 2, pp. 133-163.

FRANCARD, M., (1997). « Insécurité linguistique », in MOREAU, M-L. (éd.). *Sociolinguistique : Concepts de base*, Paris : Mardaga, pp. 170-176.

FRANCARD, M., LAMBERT, J., MASUY, F. (1993). L'insécurité linguistique en Communauté Française de Belgique, Bruxelles : Service de la langue française - Communauté française Wallonie-Bruxelles, 44p.

FREBOURG, F. (2002). « Le développement d'une compétence de communication authentique et originale par une pratique théâtrale en FLE ». *Travaux de didactique du FLE*, 47, pp. 49-55.

GAGNON, R., DOLZ, J. (2017). « Corps et voix : quel travail dans la classe de français du premier cycle du secondaire ? ». *Le français aujourd'hui*, 195, pp. 63-76.

GARCIA, C. (2000). « Cet « autre » inaccessible ». *Corps et culture*, 5. http://journals.openedition.org/corpsetculture/671

GIESER, T. (2008). « Embodiment, emotion and empathy: A phenomenological approach to apprenticeship learning ». *Anthropological Theory*, vol 8, 3, pp. 299-318.

GODARD, A., ROLLINAT-LEVASSEUR, E-M. (2005). « Le dialogue théâtral « miroir grossissant » des interactions verbales ». *Le Français dans le Monde*, CLE international, pp. 122-132.

GRENIER, C. SIRVEN, R. (2005). « Traces et traumatismes de la sphère oro-faciale : l'archaïque et l'actuel », FERRAGUT, E. (Dir.). Émotion et traumatisme : Le corps et la parole, Paris : Masson.

GUEUNIER, N., GENOUVRIER, E., KHOMSKI, A. (1978). Les français devant la norme : contribution à une étude de la norme du français parlé, Paris : Champion, 203p.

HALL, E.T. (1984). Le langage silencieux. Paris : Seuil.

Hamez, M-P. (2012). « La pédagogie du projet : un intérêt partagé en FLE, FLS et FLM ». *Le français aujourd'hui*, vol. 176, 1, pp. 77-90.

HENRY, M. (2011). *Philosophie et phénoménologie du corps*, Paris : Presses universitaires de France.

HERITIER, F. (2006). « Le corps dans le corset du sens ». *Champ psychosomatique*, 42, pp. 39-54.

JAQUET, C. (2001). Le corps. Paris : Presses universitaires de France.

LABOV, W. (1972). *Sociolinguistic patterns*, Philadelphie: University of Pennsylvania Press, 362p. (Trad. fr. par: ENCREVE, P. (présentation), KIHM, A. (traduction). (1976). *Sociolinguistique*, Paris: Editions de Minuit, 458p.)

LABURTHE-TOLRA, P., WARNIER, J-P. (1997). Ethnologie-Anthropologie, Paris: PUF.

LARTHOMAS, P. (1985). *Technique du théâtre*, Paris : P.U.F, Que sais-je?.

LE BRETON, D. (2016). La sociologie du corps, Paris : Presses Universitaires de France.

LE BRETON, D. (2010). « Mauss et la naissance de la sociologie du corps ». *Revue du MAUSS*, 36, pp. 371-384.

LECOQ, J. (1997). Le corps poétique. Paris : Actes Sud Papiers.

LERMIGEAUX-SARRADE, I. (2018). Rôle de l'organisation de l'espace de travail sur les activités effectives et empêchées des enseignants. Thèse, Grenoble, sciences de l'éducation, Grenoble-Alpes Université.

MARCELLESI, Ch., ROMIAN, H., TREIGNIER, J. (1985). « Quelques concepts et notions opératoires pour une pédagogie de la variation langagière ». *Repères*, 67, pp. 23-31.

MAUSS, M. (1936). « Les techniques du corps ». *Journal de psychologie*, vol 32, 3-4. [En ligne] Disponible sur : https://www.regine-detambel.com/images/30/revue 1844.pdf Consulté le 15/12/2021.

MERLEAU-PONTY, M. (1945). Phénoménologie de la perception. Paris : Gallimard.

MUCCHIELLI, A. (1996). (dir.). « Épistémologie des méthodes qualitatives ». *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Paris, pp. 56-62.

OBIN, J-P. (2012). « Le corps enseignant ». Les cahiers pédagogiques, 497, pp 16-18.

PAGE, C. (1997). Éduquer par le jeu dramatique, Paris : ESF, collection Pratiques et enjeux pédagogiques.

PAGE, C. (1998). Pratiques du théâtre, Paris : Hachette Education.

PAVEAU, M.A. (2008). « La langue sans classes de la grammaire scolaire ». *Le français aujourd'hui*, 162(3), pp. 29-40.

PEKAREK-DOEHLER, S. (2000). « Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères : concepts, recherches, perspectives », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 12, mis en ligne le 13 avril 2011, consulté le 15 décembre 2021. URL : http://journals.openedition.org/aile/934; DOI: https://doi.org/10.4000/aile.934

PELPEL, P. (1993). Se former pour enseigner. Paris: Dunod.

PERRENOUD, P. (2002). « Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? Comment ? Éducateur ». *Educateur*, 14, pp. 6-11.

PERRICHON, E. (2008). Agir d'usage et agir d'apprentissage en didactique des languescultures étrangères, enjeux conceptuels, évolution historique et construction d'une nouvelle perspective actionnelle. Thèse, Saint-Etienne, sciences du langage, Université Jean Monnet de Saint Etienne. PERRICHON, E. (2009). « Perspective actionnelle et pédagogie du projet : De la culture individuelle à la construction d'une culture collective ». *Synergies Pays riverains de la Baltique*, 6, pp. 91-111.

PIERRA, G. (1994). « Langue, culture et pratique théâtrale ». *Le Français dans le Monde*, 267, CLE international, pp. 69-73.

PIERRA, G. (1998). « Pratiques théâtrales : le goût de la parole retrouvée ». *Le français dans le monde*, 299, pp. 36-39.

PIERRA, G. (1998). Chemins de parole d'une pratique théâtrale en français langue étrangère, Montpellier : Coll. Série Travaux de Didactique, Presses Universitaires de la Méditerranée, (P.U.L.M.) Université de Montpellier III, 167p. (réédition en 2012).

PIERRA, G. (1999). « Le corps et le sujet dans l'acquisition de l'expression en FLE ». *Travaux de didactique du FLE*, 40, pp. 97-108.

PIERRA, G. (2001). Une esthétique théâtrale en langue étrangère, Paris : L'Harmattan, 237p.

PIERRA, G. (2006). Le corps, la voix, le texte : arts du langage en langue étrangère, Paris : L'Harmattan, Collection Espaces Littéraires, 241p.

PUJADE-RENAUD, C. (1983). Le corps de l'élève dans la classe, Paris : L'Harmattan.

PUREN, C. (2002). « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle », *Langues modernes*, juil-août-sept, 3, pp. 55-71.

PUREN, C. (2006). « De l'approche communicative à la perspective actionnelle ». *Le Français dans le monde*, Paris FIPF-CLE International, 347, pp. 37-40.

PUREN, C. (2007). « La littérature entre le dire scolaire et le fait social. Invitation à la mobilité didactique ». *Synergies Pays riverains de la Baltique*, 4, pp.143-166.

PUREN, C. (2009). « La nouvelle perspective actionnelle et ses implications sur la conception des manuels de langue ». LIONS-OLIVIERI, M-L., LIRIA, P.(dir.), *L'Approche actionnelle dans l'enseignement des langues*, Barcelone : Diffusion Français Langue Étrangère, pp. 120-137.

PUREN, C. (2011). « Projet pédagogique et ingénierie de l'unité didactique ». Conférence au XXXIIe Congrès de l'APLIUT (Association des professeurs de langues des instituts

universitaires de technologie), Les Enseignants de langues, ingénieurs de projets, IUT de Vannes, 3, 4 et 5 juin 2010. Publié en ligne www. christianpuren.com

REGLAT, E. (2005). *Théâtre et FLE : Analyse et critique du projet*, « Créer du lien avec différences pour une utilisation du médium théâtre dans l'enseignement du Français comme langue étrangère ». Master 2 : Université de Lyon.

RISPAIL, M., BLANCHET, P. (2011). « Principes transversaux pour une sociodidactique dite "de terrain" ». BLANCHET, P., CHARDENET, P. (dir.). (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, Montréal/Paris : Agence Universitaire de la Francophonie/Editions des Archives Contemporaines, pp. 65-69.

ROBILLARD, D. (1996). « Le concept d'insécurité linguistique : à la recherche d'un mode d'emploi ». Français régionaux et insécurité linguistique, Paris : Harmattan, pp. 55-76

ROUSSI, M. (2009). L'insécurité linguistique des professeurs de langues étrangères non natifs : le cas des professeurs grecs de français, Thèse, Paris, Université de la Sorbonne nouvelle - Paris III, [En ligne] Disponible sur : https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00787305 consulté le 15/12/2021.

RYNGAERT, J-P. (1977). Le jeu dramatique en milieu scolaire, Paris : CEDIC.

SCHLEMMINGER, G. (2003). « La pédagogie Freinet et le travail en projet : Plus de manuels scolaires! ». *Les Langues modernes*, 2, pp. 47-57.

STANISLAVSKI, C. (2001). *La Formation de l'acteur*, Paris : Payot, Petite Bibliothèque Payot, Payot & Rivages, 349p.

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

VERBUNT, G. (2011). Penser et vivre l'interculturel, Lyon : Chronique Sociale.

VERDELHAN-BOURGADE, M. (2002). Le Français de scolarisation. Pour une didactique réaliste. Paris : PUF, collection Éducation et formation.

VISIOLI, J., PETIOT, O. (2018). « Les connaissances actuelles sur la communication corporelle des enseignants en situation de classe : quelle place accordée à la complexité au sein des recherches ? ». *Carrefours de l'éducation*, 45, pp. 223-244.

ZARATE, G. (1986). Enseigner une culture étrangère. Paris : Hachette.

Support écrit

Poème : L'homme qui te ressemble de René Philombe

RENÉ PHILOMBE Poète et prosateur africain, René Philombe est né en 1930, à Ngaoundéré (Cameroun). Son poème est un appel à la rencontre entre les hommes, par-delà ce qui les sépare. L'HOMME QUI TE RESSEMBLE J'ai frappé à ta porte j'ai frappé à ton cœur pour avoir bon lit pour avoir bon feu pourquoi me repousser? Ouvre-moi mon frère !... Pourquoi me demander si je suis d'Afrique si je suis d'Amérique si je suis d'Asie si je suis d'Europe? Ouvre-moi mon frère !... Pourquoi me demander la longueur de mon nez l'épaisseur de ma bouche la couleur de ma peau et le nom de mes dieux ? Ouvre-moi mon frère !... 74

Je ne suis pas un noir
Je ne suis pas un rouge
Je ne suis pas un jaune
Je ne suis pas un blanc
mais je ne suis qu'un homme
Ouvre-moi mon frère!...

(Poésie d'un continent.)

(R. PHILOMBE, 1977)

Support écrit

Poème: Fragile

Fragile le corps
Fragile la joie
Fragile l'amour
Fragile la révolte
Fragile l'espoir

Support écrit

Poème : Le cadeau

Le cadeau

Un gros gâteau aux agrumes,
Ou une grande soupe aux légumes ?

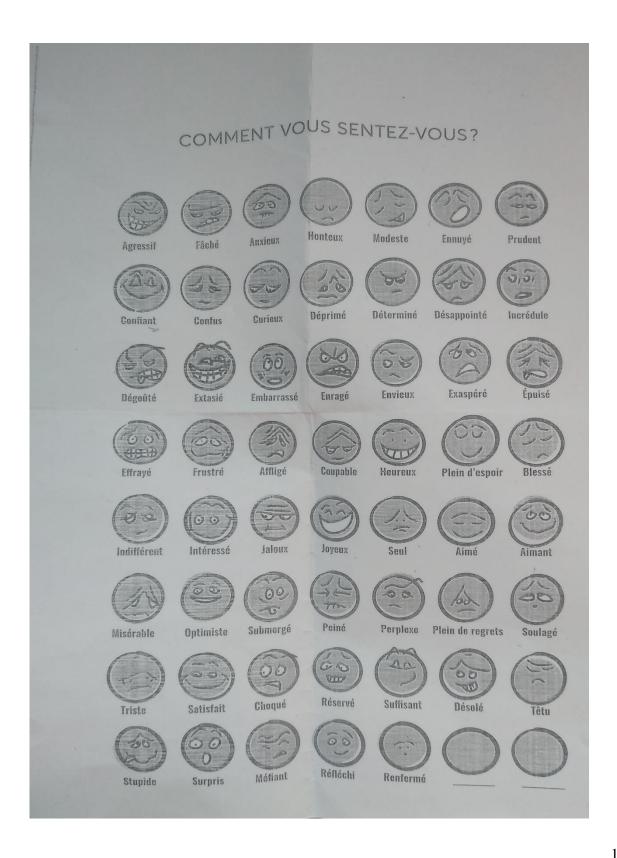
Une cravate rose comme cochon,
Ou un costume couleur carton ?

Une tulipe toute transparente,
Ou une tarte très tentante ?

Un joli doux mot d'amour,
Ou une danse pour toujours ?

Support visuel

Fiche: Comment vous sentez-vous?



Support écrit

Dialogue autour du thème des émotions

	17
А	Viens.
В	(B reste caché)
А	Viens ! S'il te plaît.
В	(B reste caché)
А	Allez ! Viens !
В	Je peux pas.
A (déçu)	Ohhh!
В	(B approche, entre en scène)
A (content)	Ahhhh!
B (timide)	Bonjour. (B ne parle pas fort)
A	Pardon?
B (plus confiant)	Bonjour. Bonjour tout le monde !