

Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen

Wissenschaftliche Hausarbeit

La pédagogie du théâtre en cours de langue étrangère à l'école primaire - Perspectives de différents acteurs de la pédagogie du théâtre

Prüfungsfach : Französisch

Vergabe des Themas : 25. 08. 2022

vorgelegt von : Cécile Grabowski

Matrikelnummer : 1611528

1. Prüfer : Herr Prof. Dr. Oliver Mentz, PH Freiburg

2. Prüfer : Herr Thierry Rohmer, INSPE Colmar

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier sincèrement toutes les personnes qui ont contribué à la réalisation de ce travail.

Merci à mes deux correcteurs, M. Prof. Dr. Mentz (PH Freiburg) et M. Rohmer (INSPE Colmar). À Mme Ladeveze pour son aide pendant les tutorats de méthodologie. Et à Mme Dr. Göb-Faucompré pour l'envoi de sa thèse.

Je remercie également C. Ehrhardt, M. Feutry et M. Nadal de m'avoir accordé de votre temps pour répondre à mes questions en me transmettant votre enthousiasme pour cette discipline !

Un chaleureux remerciement à ma famille pour son soutien pendant l'écriture du mémoire dans des conditions difficiles.

EIGENSTÄNDIGKEITSERKLÄRUNG

Verbindliche Versicherung:

Ich versichere, dass ich die Arbeit selbstständig und nur mit den angegebenen Quellen und Hilfsmitteln angefertigt habe und dass ich alle Stellen der Arbeit, die aus anderen Werken dem Wortlaut oder dem Sinne nach entnommen sind, kenntlich gemacht habe.

Darüber hinaus habe ich keine Arbeit mit ähnlichem Inhalt an einer anderen Stelle eingereicht.

Einverständniserklärung:

„Im Falle der Aufbewahrung meiner Arbeit im Staatsarchiv erkläre ich mein Einverständnis, dass die Arbeit interessierten Personen zugänglich gemacht wird.“

Datum, Unterschrift:

10.11.2022, Cécile Grabowski



SOMMAIRE

Introduction	6
I. La pédagogie du théâtre	9
1) Qu'est-ce qu'est la pédagogie du théâtre ?.....	9
2) Contexte historique de la discipline.....	13
3) Principes, formes et techniques de la pédagogie du théâtre à l'école primaire	24
II. La pédagogie du théâtre en cours de langue étrangère à l'école primaire	29
1) Place accordée dans le cadre scolaire.....	29
2) Compétences travaillées.....	35
3) Evaluation des compétences acquises.....	39
4) Le cas des régions transfrontalières	41
III. Analyse d'interview de trois acteurs de pédagogie du théâtre pour l'apprentissage d'une langue étrangère en école primaire	51
1) Introduction	51
2) Les interviews.....	53
3) Analyse des interviews : Réponses aux questions posées.....	57
4) Autres réponses et pistes de réflexion	65
5) Ouverture à d'autres sujets identifiés	68
6) Conclusion de l'analyse des interviews.....	69
Conclusion générale.....	70
Littérature utilisée	73
1) Littérature utilisée pour la partie I.....	73
2) Nouvelles sources pour les parties II et III.	76
Annexe	80
1) Les périmètres de coopération transfrontalière.....	80
2) Interview (questions)	81
3) Transcription : Marjorie Nadal, directrice pédagogique de Thealingua et comédienne.....	82
4) Transcription : Mathilde Feutry, chargée de médiation et de développement des publics au Théâtre Art'Rhena.....	91
5) Transcription : Christian Ehrhardt, directeur et enseignant à l'école élémentaire Jean-Hans Arp à Duttlenheim (Alsace).....	98
6) Projet pédagogique.....	111

Introduction

Le père de J. W. von Goethe (1849-1832) voyait d'un œil tout-à-fait sceptique la volonté qu'avait son fils de jouer au théâtre, attestant d'une conception encore communément répandue au XIXème siècle selon laquelle l'art ne serait qu'un passe-temps distrayant. Cependant, en observant et reconnaissant finalement les progrès rapides du jeune Johann Wolfgang obtenus par ce biais en langue française, il acceptait, de fait, l'idée que le théâtre scolaire puisse être un véritable outil d'apprentissage. Coggin, théoricien de la pédagogie du théâtre, explique : "*We know that his father disapproved very strongly of the theater, until he found out that it was teaching young Goethe to speak French faster than any tutor.*" (1956, p. 171).

Au lycée, j'ai participé à un projet de théâtre franco-allemand d'une semaine sous la direction d'une pédagogue d'art dramatique, dans le cadre de mon cursus abibac, sur la base du volontariat (échange culturel avec un lycée de Tübingen avec la *Dramapädagogin* Birgit Hein). Cette expérience, très fructueuse pour moi et pour le groupe bi-national qui a collaboré au projet, m'a permis d'envisager avec intérêt l'idée que le théâtre en contexte scolaire puisse être un véritable enrichissement pour l'apprentissage des langues.

En août 2021, j'ai ainsi saisi une occasion d'approfondir ma réflexion en prenant part à un atelier du groupe Thealingua proposé par l'université de Haute-Alsace à Mulhouse, sur le thème "Langues en jeu : traduire, mettre en corps et mettre en scène pour apprendre autrement". Durant un week-end en immersion, nous avons monté ensemble une petite pièce multilingue, en mettant l'accent sur l'interculturalité et la traduction. En jouant, nous avons appris à utiliser des méthodes de pédagogie active d'apprentissage des langues par le théâtre. J'ai interviewé la comédienne intervenante et fondatrice de Thealingua, M. Nadal dans le cadre de ce mémoire.

Puis j'ai travaillé en tant qu'animatrice dans une colonie de vacances linguistique en Allemagne où la matinée est consacrée à des heures de cours et de projets ludiques en français langue étrangère ("Berlitz Deutschland"). J'ai pu adapter ce que j'avais appris auparavant et proposer des petits jeux théâtraux, puis monter des saynètes sur un thème commun, avec des groupes d'enfants et de jeunes adolescents, exploitant mes expériences précédentes et les adaptant à des mises en situations nouvelles. J'ai ainsi constaté que le théâtre leur donnait les clés pour dépasser leur peur de parler

en français grâce au jeu, car celui-ci les motivait au point de détourner, d'une certaine façon, leurs appréhensions, tant ils étaient impliqués dans la création de leur petite pièce.

À l'école primaire bilingue en revanche (en Alsace), je n'ai jamais eu l'occasion de faire du théâtre. Même si ce sont des expériences qui demanderaient encore approfondissement, les projets auxquels j'ai eu la chance de participer ensuite m'ont donné envie d'en savoir plus sur la pédagogie du théâtre, de me faire prendre conscience de l'intérêt que je portais à leur dimension pédagogique, forte de mon projet professionnel, souhaitant aussi comprendre dans quelle mesure cette discipline permettait de développer des compétences importantes pour l'apprentissage d'une langue et d'une culture étrangères en école primaire bilingue. Enfin, je souhaitais m'assurer de récolter le point de vue des différents acteurs réellement impliqués dans un tel projet. J'ai donc questionné sur leur pratique un enseignant, une comédienne et une chargée de médiation d'un théâtre frontalier.

L'usage de la pédagogie du théâtre à l'école primaire, en particulier en cours de langue n'est pas, comme pourrait le penser le père du célèbre écrivain Goethe, une perte de temps sans autre but que ludique et divertissante. En effet, jouer au théâtre à l'école participe fondamentalement, de la motivation intrinsèque favorable aux apprentissages. Les élèves créent et interagissent entre eux, parfois en langue étrangère, et réagissent spontanément à des situations imprévues. Ils sont absorbés par leurs actions et leurs émotions le temps de l'atelier et vivent des moments de réussite qui renforcent un état d'esprit positif face aux apprentissages. La spontanéité permet une construction à la fois personnelle et collective. Toutes ces compétences, empruntées à la pédagogie active, restent cependant encore, selon moi au terme de mes observations et de ce travail d'investigation, trop peu présentes dans les salles de classes aujourd'hui.

Dans quelle mesure l'usage de la pédagogie du théâtre à l'école primaire favorise-t-elle l'acquisition de compétences, en particulier pour l'apprentissage d'une langue étrangère ? Par langue étrangère, nous entendons en particulier l'apprentissage de l'allemand en France et du français en Allemagne. Pour nous donner les moyens de répondre à cette question, nous avons fait appel à différentes personnes impliquées dans un tel projet en France et en Allemagne et les avons

questionnées sur leur point de vue émanant de leur pratique. Nous procéderons par conséquent à une recherche qualitative basé sur une méthode d'interview à questions semi-structurées.

Bien que tous les mots contenus dans "pédagogie du théâtre" soient relativement évocateurs, la discipline en elle-même est assez méconnue du grand public. Dans une première partie, nous proposerons un premier aperçu général sur ce qu'elle recouvre et sur les notions essentielles à cerner. Nous observerons son évolution complexe à travers le temps en Europe et en évoquerons les pionniers, qui ont posé les bases théoriques d'une pratique encore en perpétuel changement. Ces grandes lignes de l'apparition de la discipline suggèrent des récurrences dans les principes théoriques qui encadrent un projet de pédagogie du théâtre, que nous dégagerons. Ce sont en effet ces principes qui autorisent les intervenants à orienter leur atelier selon différentes formes de mise en scène, qui font appel à un répertoire de techniques à mettre en place de manière concrète autant que flexible.

Cet éclairage posé historique, nous pourrons axer plus spécifiquement notre recherche sur l'apprentissage de la langue vivante étrangère français (en Allemagne) ou allemand (en France) par la pédagogie du théâtre en école primaire. Nous nous demanderons comment acquérir les compétences nécessaires à l'apprentissage des langues étrangères en école primaire. Nous illustrerons cette question par le cas spécifique des régions transfrontalières, à l'image de l'espace du Rhin supérieur. En effet, nous nous attacherons à démontrer que la proximité de la frontière, et donc de la langue et culture étrangères que les élèves apprennent, implique une dynamique propre, à prendre en compte dans l'enseignement.

La dernière partie de notre travail questionnera la réalité de la pratique, pour éclaircir la théorie développée auparavant. À travers trois interviews semi-structurées, nous avons analysé les perspectives de trois acteurs de la pédagogie du théâtre. Un enseignant de classes bilingues allemandes en Alsace, également directeur et formateur à l'INSPE (C. Ehrhardt), une comédienne intervenant en milieu scolaire, appliquant dans les écoles la méthode Thealingua, dont elle est aussi la directrice pédagogique (M. Nadal) et une chargée de médiation et de développement des publics au Théâtre Art'Rhena, situé sur la frontière franco-allemande (M. Feutry).

I. La pédagogie du théâtre

« L'art du théâtre n'est pas né un jour du cœur de ce bonhomme ivre qui, à un carrefour grec, chanta ou ses joies ou ses peines. L'art du théâtre est né de cette passion calme, ou hantée suivant l'individu, de connaître. Il ne prend enfin toute sa signification que lorsqu'il parvient à assembler et à unir. » (J. Vilar, 1951)

1) Qu'est-ce qu'est la pédagogie du théâtre ?

L'école et le théâtre ont bien plus en commun qu'il ne semble de prime abord. Une discipline à part entière a émergé de ces deux domaines distincts. Qu'est-ce que la "pédagogie du théâtre" ? Nous allons d'abord nous pencher sur la définition précise de ce terme. Il est essentiel de comprendre cette discipline pour pouvoir se permettre d'analyser par la suite un projet de pédagogie du théâtre dont le but est l'apprentissage d'une langue étrangère en école primaire. Il s'agit avant tout de comprendre l'intérêt pédagogique de cette discipline à l'école primaire, puis de prendre du recul pour l'observer dans une perspective historique et enfin de se faire un aperçu concret des différentes formes d'enseignement à travers le jeu.

La pédagogie du théâtre est une discipline à part entière qui combine l'art théâtral et la pédagogie, c'est-à-dire les sciences de l'éducation. Elle est destinée à un groupe d'amateurs (Hilinger, 2006, p. 10). Nous verrons également que cette discipline peut aller au-delà du domaine de la pédagogie et du théâtre, car elle se nourrit de la transversalité des apprentissages (Bidlo, 2006, p.25). Le terme qu'il convient d'utiliser en allemand est "*Theaterpädagogik*" (Bidlo, 2006, p.32). Ce mot s'est imposé progressivement à partir des années 1970 en RDA, où de nombreux Théâtres pour la jeunesse ont émergé, sur le modèle soviétique des Théâtres pour la jeunesse ouvrière. L'Allemagne de l'Est étant plus avancée dans ce domaine, cette expression est restée après la réunification allemande, d'après Streisand, fondatrice du "*Deutsches Archiv für Theaterpädagogik*" en 2007 (Streisand, 2012). En allemand, on retrouve également les termes "*szenisches Spiel*", "*Schultheater/-spiel*" et "*szenisch-dramatische Methoden*" ou "*theaterpraktische Verfahren bzw. Methoden*", pour ne

citer que les expressions les plus courantes. En français, on peut trouver les termes “jeu scénique/dramatique”, “théâtre-éducation”, “pédagogie de l’expression dramatique” ou bien “pédagogie du jeu” dans la littérature scientifique, dans des emplois synonymiques. Toutefois, la “pédagogie du théâtre”, sur le modèle allemand, est la plus courante. La pédagogie du théâtre est un terme général, mais dans la pratique, différentes manières de nommer cette discipline coexistent et reflètent la diversité des formes d’enseignement par le jeu théâtral. Ils permettent parfois de subtilement nuancer la forme de jeu désignée (Bierle, 2016, p. 36). On remarque une différence dans le vocabulaire français et allemand (Aden, 2015, p. 4). En Allemagne, on favorise les expressions utilisant la racine *drama*, du verbe grec *drao* qui signifie “agir” ou “accomplir”. Le terme de *Dramapädagogik*, la forme de pédagogie du théâtre utilisée en cours de langue inventée par M. Schewe dans les années 1980 renvoie ainsi à la corporalité de l’apprentissage, c’est-à-dire : à la création esthétique de l’instant. En France, le mot “théâtre” est plus courant. La racine grecque *thea* insiste sur l’action de regarder et privilégie donc “l’éducation au théâtre plutôt que le théâtre en éducation” (Aden, 2015, p. 4). Cette crainte de dénaturer l’art et la culture par la pédagogie est héritée de “l’exception culturelle française”³ et se matérialise par les nombreux partenariats des écoles avec des artistes et des structures culturelles. M. Schewe, premier théoricien à faire le lien entre le *drama* et l’apprentissage des langues vivantes étrangères en Allemagne, reproche aux chercheurs le trop-plein de néologismes inventés pour évoquer le mot parapluie *drama*. Cette confusion dans l’usage du terme correct est également représentative du dynamisme et de la diversité des formes de création dramatiques (Aden, 2015, p. 3).

Cette discipline s’est développée au cours du XX^{ème} siècle et constitue un équilibre entre le processus de création artistique emprunté à l’art théâtral et celui d’enseignement et d’apprentissage propre à la pédagogie. Etymologiquement, le mot « pédagogie » renvoie au grec ancien *paidagōgia* qui signifie conduire (*gogia*) un enfant (*paidós*). Il s’agit pour le pédagogue de guider l’enfant dans son apprentissage, avec pour but de lui donner les outils nécessaires à son autonomie : ici, par le théâtre. Si cet accompagnement de l’élève peut se faire sous des formes très diverses, on peut souligner qu’il s’agit toujours d’une approche active par l’art théâtral, dans le but d’accéder à une expérience d’apprentissage. La pédagogue allemande du théâtre Erika Fischer-Lichte définit la *Theaterpädagogik* ainsi :

“(…) die theoretisch reflektierte, künstlerisch und/oder pädagogisch motivierte Auseinandersetzung mit der Kunstform Theater und den von ihr abgeleiteten Spiel- und Interaktionsverfahren mit dem Ziel, ästhetische Erfahrung und Bildung zu vermitteln.” (Fischer-Lichte, 2005, p. 11).

Les acteurs sont le plus souvent des amateurs et la pratique s’adapte aux lieux qui sont particulièrement variés (en milieu scolaire, médical, dans une salle de spectacle, etc.). Il est aussi possible de jouer à tous les âges (Bidlo, 2006, p. 25-26). Comme le précise E. Fischer-Lichte, les motivations et le but poursuivis dans cette pratique peuvent être divers, en fonction du public d’élèves, du lieu, mais aussi du pédagogue et de sa formation. En effet, selon Katharina Feuerhake (pédagogue du théâtre et comédienne allemande), un pédagogue qui travaille dans un théâtre a généralement pour but de gagner un nouveau public, ce qui l’amènera à privilégier les projets pédagogiques autour de la mise en scène d’une pièce existante, par exemple. Un pédagogue dans une Maison des Jeunes et le de Culture (M.J.C.) ou un enseignant s’essayant au théâtre s’intéresseront davantage aux compétences individuelles des élèves qu’à l’aspect théâtral, qui sera un objectif plus éloigné.

Il s’agit de faire la différence entre les deux principales approches théorisées par Dorothy Heathcote (1926-2011), une professeure d’art dramatique et universitaire anglaise, considérée comme l’une des fondatrices de la pédagogie du théâtre. Selon elle, le *drama* (au sens large d’action scénique) et le théâtre se complètent parfaitement. En effet, le drame est dirigé vers un processus de création propre aux élèves et gagne au contact de leur l’expérience, à l’aide de méthodes pédagogiques qui s’inspirent du théâtre. Le théâtre préfère quant à lui un produit qui a été enseigné en dehors de la classe (souvent animé par un professionnel) en vue de transmettre une expérience à un public (O’Neill, 2014, p. 17-18).

Ces idées sont également décrites de manière simplifiée par Hubert (2003, p. 334-335). A travers ce qu’il appelle, d’une part, la forme d’enseignement théâtrale orientée vers le produit, et d’autre part, la forme qui est centrée sur le processus. Schewe (2010, p. 199-203) reprend cette idée en utilisant les termes de la *Großform* (vers le produit) et la *Kleinform* (vers le processus).

Nous allons à présent nous pencher sur ces distinctions dans l’approche théorique.

Lorsque l’enseignement s’intéresse principalement à la production finale, le produit, il est plus proche de la discipline théâtrale que de la pédagogie. Le but de cette forme

d'enseignement est de "performer" du théâtre, de le réaliser dans une perspective de création artistique et esthétique. Le résultat final de la représentation devant un public est central dans cette approche. Il y a un temps de préparation conséquent où des rôles propres sont attribués à chaque acteur. Des costumes et une mise en scène sont choisis et le texte est écrit et répété en vue de la représentation finale. Cette forme de jeu permet de "rentrer dans la peau" de son rôle, de s'identifier à un personnage, et d'interagir par ce biais avec les autres pour développer sa propre personnalité et les structures sociales existantes (Köhler, J., 2017, p. 26-28). Le "jeu scénique" est souvent nommé dans cette catégorie (à ne pas confondre cependant avec le "jeu de scène" qui désigne une indication de jeu donnée par l'auteur d'une pièce de théâtre aux acteurs, à travers notamment les didascalies).

Lorsque l'enseignement se tourne principalement vers le processus, il est plus proche de la pédagogie que de la discipline théâtrale. Cette forme d'enseignement du jeu théâtral se concentre sur l'importance du jeu comme processus d'enseignement et d'apprentissage dans un cadre pédagogique. Dans cette *Kleinform*, l'objectif est l'apprentissage par le jeu, seul ou en groupe, et la représentation finale n'est pas centrale (Köhler, J., 2017, p. 26-28). Dans la pratique, les périphrases pour désigner la pédagogie du théâtre sont courantes. On dira : "apprendre les langues par le théâtre", par exemple, à l'instar de la formation à la méthode d'enseignement-apprentissage des langues étrangères par le théâtre Thealingua, qui propose régulièrement des stages aux étudiants de l'université de Haute-Alsace. Dans ce cas-là, l'accent est mis sur l'apprentissage d'une langue plutôt que sur la création d'une pièce.

Nous pouvons à présent nous faire une idée plus juste de la notion de pédagogie du théâtre. Pour compléter ce premier aperçu, nous allons observer son évolution historique en Europe, pour comprendre les nombreuses sources d'inspiration de la discipline telle que nous la connaissons aujourd'hui.

2) Contexte historique de la discipline

Il n'est pas possible de définir entièrement le terme de "pédagogie du théâtre" sans questionner le contexte d'apparition de cette discipline à part entière, qui emprunte tout autant au domaine du théâtre qu'à la pédagogie. L'apparition de cette pratique en Europe et son inscription progressive dans les écoles est le fruit d'un long processus. Celle-ci est portée par des pionniers qui ont fait évoluer cette discipline par leurs observations et leurs réflexions sur la discipline. Pour étudier l'histoire de ce que l'on nomme aujourd'hui la pédagogie du théâtre, il faut examiner son évolution sur le modèle d'une structure en rhizome. La discipline actuelle n'est pas le résultat d'un progrès linéaire, mais plutôt celui de nombreux courants de pensées, se rejoignant ou au contraire divergeant, parfois au cours d'une même période ou dans un même pays.

Faire un bond immense dans le temps pour comprendre l'origine d'une discipline qui ne s'est réellement établie qu'à partir du XIXe siècle en Europe peut sembler paradoxal. Remonter plus loin que cette époque serait complexe, car il faudrait suivre la trace de toutes ses origines, très variées. On pourrait, de manière hasardeuse, dérouler tout le fil de l'histoire du théâtre pour la jeunesse, des pédagogies choisissant des approches ludiques à l'école primaire, de l'éducation à la culture, ou bien du jeu théâtral amateur, etc. Deux catégories semblent cependant se démarquer *a posteriori* : l'histoire du théâtre amateur et celle du théâtre à l'école (Köhler, 2007, p. 72-79), ainsi que les liens entretenus avec le théâtre professionnel (p. 60). Le théâtre amateur (comédiens non-formés) a pour caractéristique d'avoir une dynamique de création individuelle et de groupe au centre du processus, la représentation finale étant annexe. Le fil historique conducteur entre toutes ces inspirations qui font la pédagogie du théâtre actuelle, ce sont les théoriciens – généralement praticiens avant tout – qui ont pris le recul nécessaire pour faire évoluer les pratiques dans leur contexte. L'addition de ces idées mène à ce que l'on connaît de nos jours, et nous verrons d'ailleurs que cette dynamique d'évolution permanente est caractéristique de la pédagogie du théâtre, et qu'elle perdure, toujours actuelle. En cherchant par ce biais, on comprend, comme le précise le pédagogue de théâtre allemand Nickel, que

la pédagogie du théâtre est "*ein uralt-eherwürdiges Fach oder Disziplin*" (Nickel, 2005, p. 65).

On pourrait déjà reconnaître l'Antiquité comme les prémices de la pédagogie du théâtre (Schewe, 2015). L'analyse des premières traces d'approche théâtrale pédagogique à travers l'histoire est l'aboutissement du travail de Coggin (1956). Le théâtre naît en Grèce antique, à l'époque archaïque (VIII^e siècle av. J.-C.) lors des fêtes en l'honneur de Dionysos (dieu du vin, des arts et de la fête), selon le penseur Aristote (384-322 av. J.-C.). Au cours des VI^e et V^e siècles av. J.-C., le théâtre se développe et chante les louanges des héros grecs ou s'intéresse aux questions liées à la philosophie ou à la démocratie. Platon (427-347 av. J.-C.) encourage les enfants à savoir observer le monde en jouant. Le jeu théâtral est donc un lieu qui incite à se saisir de la réalité de l'existence humaine par le prisme d'histoires. Aujourd'hui encore, la pédagogie du théâtre en école primaire permet de s'ouvrir au monde en l'interrogeant par le biais de la fiction. Nous développerons ce point en l'illustrant par le sujet de la pratique théâtrale scolaire dans un espace transfrontalier (II. 4). Pour le rhéteur et pédagogue Quintilien (env. 35-97 av. J.-C.), les acteurs représentent l'idéal de la rhétorique et transmettent leur art oratoire au public. La pédagogie du théâtre actuelle est toujours pratiquée pour développer, entre autres, les compétences oratoires, notamment en langue étrangère. En outre, ce sont des moments privilégiés d'éducation du peuple (hommes fortunés principalement) : à la politique et à la création de moments de cohésion sociale. L'oralité du théâtre la rend nécessaire à l'éducation du peuple.

Les représentations théâtrales amateurs resurgissent à travers les chants accompagnés de mouvements dans les couvents bénédictins du Haut Moyen-Âge, d'après Coggin (1956). En effet, ce sont les premiers pas vers les jeux liturgiques, une forme de théâtre visant à éduquer le peuple aux textes et à la morale de confession chrétienne. Enseignement (chrétien) auquel seule une élite sociale, minorité privilégiée du peuple, avait accès. Toujours pour des motifs religieux, ce sont les penseurs humanistes qui vont introduire directement, pour la première fois, le théâtre dans les écoles supérieures européennes. Le pédagogue et humaniste romain Pompus Laetus (1428-1497) loue les mérites du théâtre comme support de travail

pour s'intéresser à la littérature, à la philosophie ou à l'Histoire (Köhler, 2017). Liées à l'institution de l'Eglise, les écoles latines, où le théâtre est un moyen d'apprendre le latin par la représentation d'une pièce de théâtre annuelle, semblent alors très répandues dans l'enseignement supérieur, et ce, dès le XIVe siècle. Ce sont les humanistes, qui rejettent pourtant le théâtre en tant que lieu de profanations, qui vont reconnaître les avantages pédagogiques de cette discipline. Le théâtre est alors instrumentalisé pour la formation des nobles à la grammaire, la rhétorique et la dialectique, accompagnée de la gestuelle d'un orateur et d'un comportement approprié ("*proper action*" en Grande-Bretagne). Martin Luther l'instaure dans les écoles pour diffuser ses idées lors de la Réforme (1517). Les écoles protestantes commencent à déclamer leur texte en langue allemande, en plus du latin. Par exemple, dans le Gymnase évangélique fondé par le pédagogue humaniste Jean Sturm (1507-1589) à Strasbourg (1538). Le pédagogue Christian Weise (1642-1708) est également considéré comme un pionnier du théâtre à l'école, dans la mesure où il écrivait une comédie par an, sur un thème biblique ou historique (il en écrivit cinquante-cinq au total). Dans ses propos de tables (*Tischreden*), M. Luther promeut le théâtre pour l'éducation à tout âge : "*Comödien zu spielen soll man um der Knaben in der Schule willen nicht wehren, sondern gestatten und zulassen [...]*" (Luther, 1912).

Puis, lors de la Contre-Réforme, les Jésuites s'en emparent à leur tour pour raviver la foi catholique. En 1667, en jouant la pièce *Incendium Londini*, l'école monastique de Einsiedeln en Suisse illustre ce principe de jeu théâtral scolaire, qui est aussi le vecteur d'autres apprentissages : ici la géographie (terme anachronique) de la ville de Londres et la rhétorique en langue latine (Federer, 2007, p. 89). La dimension corporelle est très codifiée et la mise en scène prend toute son ampleur. Ce sont ces codes qui vont ouvrir le chemin à des formes institutionnalisées du théâtre. La culture du théâtre (professionnel) de cour en Italie avec la Commedia dell'arte s'importe en France, ainsi qu'en Autriche, sous la forme de l'opéra-ballet par exemple. Les spectacles sont d'opulence baroque, à l'opposé des représentations assez figées et déclamatoires des évangélistes : les spectacles sont accompagnés de musique et de danse. La mise en scène opulente doit témoigner de la puissance de Dieu. Ces pièces, jouées par des comédiens professionnels, font de l'ombre au théâtre amateur (Coggin, 1956). Des dramaturges professionnels, à l'image du silésien Andreas Gryphus, écrivent parfois aussi pour un théâtre scolaire et brisent cette forme de

concurrence (Jahnke, 2012, p. 38-39). En Angleterre, de 1642 à 1658, le puritanisme d'O. Cromwell interdit les représentations théâtrales, marquant la fin de l'aire du théâtre élisabéthain, dont on retiendra son plus grand représentant, W. Shakespeare (1564-1616). Les comédiens professionnels viennent alors s'installer dans le reste de l'Europe. La barrière de la langue les force à jouer un théâtre bien plus corporel, perçu comme grossier, et leur misère économique les rend plus sujets aux moqueries et à l'exclusion sociale. Des troupes anglaises itinérantes se produisent dans les cours des grandes villes, les foires ou bien les écoles. C'est le théâtre de tréteaux. Ainsi, le théâtre professionnel rencontre véritablement le théâtre amateur pour la première fois, par contrainte économique (Jahnke, 2012, p. 39).

Köhler (2017, p. 53) remarque à travers ces périodes deux courants distincts, qui résultent de différentes influences : le théâtre érudit en milieu scolaire et le théâtre divertissant, plus proche de l'institution théâtrale. Le théâtre érudit est fortement influencé par la moralité catholique et l'Antiquité. L'Eglise reste farouchement opposée aux comédiens (Urbain & Levesque, 2007). Cela remonte au fait que les comédiens gagnaient leur vie à faire les "hypocrites", au sens premier du terme, c'est-à-dire : à feindre, et donc à mentir, péché capital au même titre que le péché de chair commis dans la prostitution, que l'Eglise française, et notamment parisienne, prenait pour tel, respectant un concile du IV^{ème} siècle. Même Molière, protégé par le roi Louis XIV, n'a eu le droit à un enterrement chrétien qu'en catimini, à la nuit tombée, accordé in extremis parce le roi avait fini par intercéder en faveur d'une inhumation chrétienne. Parallèlement, l'Eglise glorifie le théâtre, en l'instrumentalisant dans sa volonté d'endoctriner le peuple. C'est le paradoxe de l'Eglise, pour qui "la vie de l'homme sur Terre est une comédie, où chacun oublie qu'il est en train de jouer un rôle" (de Salisbury, J., vers 1157). Le genre dramatique s'amuse à brouiller les frontières avec des procédés de mise en abyme ("le théâtre dans le théâtre") : la scène devient le "Théâtre du monde", le *Theatrum Mundi*. Les tensions entre l'opulence du théâtre baroque de cour et le puritanisme du théâtre évangéliste ont finalement mené, au cours du XVIII^e siècle, au théâtres nationaux. On y retrouve un mélange entre l'identification aux personnages, la mise en scène de sentiments humains, une grande maîtrise du corps et de la voix, ainsi qu'une certaine volonté pédagogique (dans une optique politique, par exemple).

Au début du siècle des Lumières, le théâtre professionnel connaît un tournant, autant pour le rôle du comédien que pour les spectateurs (Jahnke, 2012, p. 39-41). Le Classicisme incite les comédiens à apprendre à se plier à de nouvelles règles de morale et à de nouvelles de formes d'écriture, plus strictes, car servant une éducation morale nationale (par exemple J. Racine en France, puis par J. C. Gottschied en Allemagne). Le théâtre se nationalise progressivement et devient une institution régie par des codes fixes. Les spectateurs, qui interagissaient autrefois avec les comédiens, parfois avec véhémence, se font plus discrets dans le noir de la salle, sauf pour le théâtre itinérant, plus populaire (Köhler, 2017, p. 55). J.-J. Rousseau (1712-1778), philosophe et pédagogue suisse, est représentatif du mouvement de pensée émergeant qui bouleverse les codes de la pédagogie. Dans son ouvrage majeur, "Emile ou De l'éducation" (1762), il fait l'éloge du jeu comme méthode d'apprentissage, à l'opposé des usages de l'époque. L'exemple d'enfant qu'il propose comme modèle à éduquer, Emile, devra "faire ses armes" au contact de la nature, par sa propre expérience, et non uniquement selon les dires des adultes ("L'esprit de ces règles est d'accorder aux enfants plus de liberté véritable et moins d'empire, de leur laisser plus faire par eux-mêmes et moins exiger d'autrui. (...) Pourquoi donc l'éducation d'un enfant ne commencerait-elle pas avant qu'il parle et qu'il entende puisque le seul choix des objets qu'on lui présente est propre à le rendre timide ou courageux?") Le jeu représente l'expérience du réel. Par ailleurs, cela n'empêche pas J.J. Rousseau de réfléchir aux limites du théâtre dans sa portée morale auprès des spectateurs (dans sa "Lettre sur les spectacles" de 1758, notamment), mais cela ne remet pas en cause le point de vue de l'acteur et son bénéfice du jeu, de la simulation dans une mise en contexte pragmatique. Ni la portée sociale et civique du théâtre, comme depuis ses origines dans la démocratie athénienne. Le théâtre scolaire comme instrument d'appropriation des compétences littéraires et linguistiques, et d'appropriation à une forme de participation à la société, a perduré jusque-là. Madame de Maintenon, dernière épouse du roi Louis XIV, enseigne le théâtre à ses Demoiselles de la Maison Royale de Saint-Louis (devenue l'Ecole de Saint-Cyr), comme le font alors les enseignants jésuites dans les pensionnats de garçons (*J'M mon patrimoine*, 2020). La musique, le dessin, le chant, la danse, mais particulièrement le théâtre, contribuent en effet à l'éducation mondaine des jeunes filles de la noblesse courtisane appauvrie. Le jeu et le langage épuré des pièces

proposées doivent leur ouvrir la voie dans l'art de la conversation. La pièce de J. Racine, "Esther" (1689), jouée devant le roi, est un véritable succès. À tel point que la Maison Royale durcit ses règles, par crainte de détourner les élèves de leur piété, et cette école mondaine finit par devenir un couvent en 1692.

Les changements à l'œuvre dans le théâtre professionnel posent alors la question de l'importance d'éduquer les spectateurs aux conventions nouvelles du théâtre bourgeois national. Le débat porte sur l'éducation des plus jeunes à un "goût" pour l'esthétique théâtrale. Goethe (1749-1832) décrit pourtant un échec de cette éducation au "goût" pour le théâtre : il s'agit plus précisément d'un changement de posture, de comportement, par rapport à cette discipline qui devient moins accueillante pour les enfants trop bruyants (Jahnke, 2012, p. 41-42). Le théâtre amateur conserve de son importance jusqu'au début du XIXe siècle, à la cour prussienne notamment (Köhler, 2017, p. 75), mais les concepts de théâtre à l'école sont peu documentés, excepté par quelques essais didactiques isolés (Jahnke, 2012, p. 42).

Le début du XXe siècle est considéré comme le début de la pédagogie du théâtre actuel (Streisand, 2012, p. 15-18). Le premier pilier sur lequel elle se construit est la *Lebensreform* en Allemagne. Ce mouvement de la jeunesse allemande rêve de s'émanciper des normes morales de la génération précédente pour faire table rase du passé, y compris des valeurs religieuses, en cherchant de nouvelles alternatives. Par exemple dans les arts, en ouvrant des théâtres de plein air. Les adhérents à la *Lebensreform* partent du constat que l'homme a été "dénaturé" par la société et prônent l'éducation par l'expérience, pour retrouver sa "nature" (ce qui ouvre aussi le champ des possibles aux dérives sectaires). Parallèlement et en opposition à la *Lebensreform*, le second pilier de la pédagogie du théâtre est le mouvement artistique d'Avant-garde. Celui-ci souhaite aussi révolutionner les domaines de l'Art et de l'éducation, en espérant réinventer les mentalités. La pédagogie du théâtre puise à la fois dans l'Avant-garde (Kafka, Rilke, Zweig, Laskar-Schüler, etc.) et dans la *Lebensreform* avec ses branches pédagogiques, par exemple la pédagogie du dehors (Jacques-Dalcroze) ou de l'interaction (Dewey), entre autres. (Streisand, 2012). La Première Guerre mondiale (1914-1918) interrompt cependant cette dynamique.

Les influences multiples par lesquelles la discipline est née n'est qu'une base sur laquelle de nombreuses branches se construiront après la guerre (Streisand, 2012, p. 18-29). La période d'après-guerre est marquée par l'apparition d'un mouvement communiste international, qui change aussi la pédagogie du théâtre. Les formes artistiques se diversifient et la notion de masse est plus visible dans les arts. Par exemple, avec le mouvement théâtral des enfants reporters qui jouent au "journal vivant". Cet exercice s'appuie sur de nombreuses compétences et est d'ailleurs encore pratiqué de nos jours (Schedler, 1972). Le dramaturge B. Brecht (1898-1956) l'illustre parfaitement avec *Die Maßnahme* (1930, Berlin), composée d'un chœur d'environ quatre-cents chanteurs amateurs. Il s'agit d'une "pièce didactique", c'est-à-dire que ce sont essentiellement les acteurs qui doivent réfléchir sur la pièce qu'ils jouent pour être en mesure de l'incarner. L'Avant-garde, c'est une distanciation par rapport aux codes du théâtre, jusque dans son essence. Brecht dit : "*Die Vorführenden [...] haben die Aufgabe, lehrend zu lernen.*" (1963). Et cette idée selon laquelle le processus est tout aussi important que le produit est fondamentale en pédagogie du théâtre également.

Le tournant que prend la pédagogie en Europe et ailleurs après la guerre est porté par l'Education Nouvelle (*Reformpädagogik* en allemand). Ce mouvement est issu de la New Education née en Angleterre. Les nouvelles méthodes pédagogiques s'inspirent d'une longue tradition humaniste et des recherches des grands pédagogues rassemblés au Congrès de Calais en 1921. Ils fondent ensemble la Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle, qui a pour but de favoriser une éducation pacifiste visant à éviter de perpétuer les horreurs de la Première Guerre mondiale. On y trouve, entre autres, J. Dewey (Angleterre), O. Decroly (Belgique), F. Ferrer (Espagne), A. Ferrière (Suisse), J. Korczak (Pologne), Maria Montessori (Italie) ou J. Piaget (France). C'est dans ce contexte que Martin Luserke (1880-1968) est considéré comme le père du théâtre amateur à l'école en Allemagne, que l'on pourrait appeler "pédagogie du théâtre aujourd'hui" (Beier, 2022). Il reconnaît le théâtre comme méthode active d'apprentissage et d'enseignement. Ainsi, il fait pour la première fois reconnaître la matière *darstellendes Spiel*, autrement dit, le théâtre amateur dans l'institution scolaire (1906), jusque-là toujours tournée vers le théâtre professionnel. Il fonde la *Theaterschule am Meer* (1930) sur une île du Nord de l'Allemagne, avec une véritable scène, où les élèves de niveau primaire jouent du théâtre, accompagnés par

de la musique. Aussi bien Shakespeare que les contes des frères Grimm sont réadaptés dans un style moderne, inspiré des mouvements de la Rythmique de Jacques-Dalcroze (1865-1950). Ici, le théâtre d'Avant-garde et l'Education Nouvelle se rejoignent. Les élèves construisent et développent la pièce eux-mêmes, parfois jusqu'au jour de la représentation. Leur potentiel enfantin d'imagination et de spontanéité nourrit leur enseignement (Streisand, 2012, p. 22). Rudolf Mirbt (1896-1974) s'empare de ces idées pour son école à Munich, où il lance un mouvement de théâtre amateur avec les *Münchner Laienspiele* (jusqu'en 1938) (Köhler, 2017, p. 76). Durant la Seconde Guerre mondiale (1939-1945), les théâtres nationaux et scolaires produisent des pièces à des fins de propagande politique en Allemagne (Köhler, 2017, p. 76). R. Mirbt ne fait pas exception en écrivant des pièces conformes au parti national-socialiste. Certains artistes et pédagogues s'exilent à l'étranger, à l'instar de B. Brecht (Streisand, 2012, p. 22). Nous manquons de recherches scientifiques au sujet du théâtre amateur durant cette période. Cependant, il est intéressant de constater que la pédagogie du théâtre est le seul véritable domaine d'innovation par les nazis (Streisand, 2012, p. 23). Le parti reprend l'idée du théâtre de masse des communistes des années 1920 pour créer un outil de propagande, le *Thingspiel*: le principe est la présence d'un très grand nombre de choristes issus du peuple sur scène, admirés par un nombre important de spectateurs. Par exemple, la *Waldbühne* qui existe encore à Berlin, compte plus de 500.000 places.

Après la guerre, dans les années 1940-60, le jeu dramatique pour la jeunesse réapparaît sous de nombreuses branches nouvelles en Europe. Schewe (1993, p. 84) remarque que les pratiques observées en Grande-Bretagne, pays pionnier, sont très hétérogènes, parfois même en concurrence ou ouvrant de nouvelles approches dans des domaines très éloignés. Des théoriciens commencent à s'y intéresser spécifiquement, par exemple dans la maison d'édition *deutscher Theaterverlag*, qui se spécialise désormais dans la pédagogie du théâtre. De nombreux domaines s'en emparent, et le théâtre se retrouve dans des formes hétérogènes à but esthétique, social, thérapeutique ou politique (Köhler, 2017, p. 78). J. L. Moreno en est un exemple significatif dans le domaine thérapeutique (Streisand, 2012, p. 21) : il commence en effet à rassembler des enfants de tout âge dans les rues de Vienne pour jouer du théâtre improvisé. Plus tard, il propose des séances psychothérapeutiques de groupe

pour enfants et adultes, dans lesquelles il emprunte aux techniques théâtrales, notamment la notion de rôle et de spontanéité. C'est le début du "psychodrame".

En RDA, dès les années 1950, le théâtre amateur de jeunesse est instrumentalisé à des fins politiques de propagande, sur le modèle d'idées soviétiques. Par exemple, la méthode du pédagogue de théâtre russe K. S. Stanislavskij (1863-1938) selon qui la réussite d'une représentation tient à l'authenticité de développements psychiques de l'acteur qui joue "comme si" l'action se passait réellement. Cette méthode de la simulation selon l'illusion de réel s'inscrit dans le mouvement du réalisme psychologique : comme chez B. Brecht, ce n'est pas la compréhension externe du personnage qui fait son réalisme, mais ce qu'en ressent intérieurement l'acteur. (Bildo, 2006, p. 42-51). Des groupes se forment parmi les jeunes de la *Freie Deutsche Jugend* (FDJ), qui imaginent leurs propres concepts de théâtre amateur. Le "*Bitterfelder Weg*" signé en 1959 par W. Ulbricht demande aux travailleurs socialistes de s'emparer de la création artistique (Streisand, 2012, p. 25-30). Des artistes professionnels et amateurs coopèrent dans les "*Arbeitertheater*" et les frontières entre théâtre amateur, professionnel et la pédagogie du théâtre se brouillent un peu plus.

Quelques années plus tard, pendant les mouvements révolutionnaires de la jeunesse de 1968, le théâtre, professionnel, amateur et étudiant, descend dans la rue et sert une cause politique. Les idées des brésiliens A. Boal (1931-2009) et P. Freire (1921-1997) parviennent jusqu'en Europe (Bildo, 2006, p. 74-87). Sa méthode de Théâtre-forum, une des formes du "Théâtre de l'opprimé", s'appuie sur l'interaction pour régler les conflits politiques et de société, car selon lui, "le théâtre est nécessairement politique". En cela, il reprend la raison d'être du théâtre athénien, et celles par exemple d'un A. Artaud en France, qui défend l'idée d'un théâtre qui doit être "violent" et gestuel, pour réveiller les consciences : " Sans un élément de cruauté à la base de tout spectacle, le théâtre n'est pas possible. Dans l'état de dégénérescence où nous sommes c'est par la peau qu'on fera rentrer la métaphysique dans les esprits." : dans son manifeste "Le Théâtre de la cruauté" (1932, p. 11). Les acteurs, opprimés dans la société, reprennent le pouvoir en se visibilisant devant un public de classes dominantes et les obligent à sortir de leur passivité. Différentes formes : le happening, la performance, des improvisations avec poses figées, ou l'usage d'images.

L'âge d'or de la pédagogie du théâtre arrive enfin dans les années 1970. En effet, cette forme de pédagogie du détour est enfin reconnue comme une discipline à part entière. La publication en Grande-Bretagne sur le *Theatre in Education* de Bolton et Heathcote (1979) est décisive. Elle passe outre-Manche (Schewe, 1993, p. 89). Ces professeurs inventent la méthode de "*Teacher in role*" où l'enseignant interagit avec les élèves en s'engageant aussi dans un rôle défini (par exemple, celui d'un inspecteur dans un restaurant). Les jeux dramatiques sont improvisés dans un contexte donné (par exemple au restaurant), avec des techniques empruntées au théâtre. Dans ce cadre qui offre une certaine horizontalité favorable aux apprentissages, l'enseignant donne de l'autonomie à ses élèves, tout en maîtrisant les différentes phases structurées du jeu. Cette structure est encore utilisée aujourd'hui, particulièrement dans l'apprentissage d'une langue étrangère, nous le verrons en effet à travers les interviews d'acteurs actuels de la pédagogie du théâtre (partie III.). Schewe écrit : "*[Es sei Bolton et Heathcote zu verdanken], dass in den 70er und 80er Jahren die in der theatralen Kunstform Drama angelegten Möglichkeiten - kreative, kognitive, emotionelle, soziale, ästhetische, (senso)motorische – ins pädagogische Bewusstsein gelangen.*" (ibd.).

L'approche communicative qui a imprégné l'enseignement des langues étrangères dans les années 1980 a abondamment utilisé le théâtre (Schewe, 2015, p. 22). Souvent sous forme de jeux de rôles, pour imiter des situations de la vie quotidienne de manière structurée. Et là encore, l'impulsion vient de la Grande-Bretagne, pionnière dans la recherche, notamment par le biais du magazine *Research in Drama Education* (RiDE). Nous y reviendrons plus en détail dans la partie suivante (partie II.).

La production scientifique sur la pédagogie du théâtre a commencé récemment, mais seulement dans le reste de l'Europe, dans les années 1990, et avant tout dans le monde universitaire germanophone. Auparavant, la discipline n'était pas réellement nommée de manière explicite. (Schewe, 2007, p. 24).

Schewe est professeur au département d'allemand de l'université de Cork (Irlande) : il fait donc le lien entre les deux pays, comme dans le journal spécialisé en ligne "*Scenario*" (en anglais et en allemand) qu'il a créé en 2007 et qui est encore aujourd'hui une référence dans le domaine. Il conceptualise et instaure la pédagogie

du théâtre en cours de langue étrangère en tant que discipline à part entière dans *Fremdsprachen inszenieren* publié en 1993, qui retrace également l'histoire de la pratique. Il insiste sur l'importance de prendre en compte la dimension corporelle et sensorielle dans l'apprentissage des langues par la pédagogie du théâtre. En effet, c'est une approche globale qui ne fait pas l'économie d'une approche communicative intégrative, c'est-à-dire active, interactive, basée sur l'expérience et avec des formes alternatives d'apprentissage.

Enfin, ce n'est qu'en 1991 (*Travemünder Thesen*) en Allemagne que l'Etat allemand reconnaît officiellement la discipline (Köhler, 2017, p. 78). Des formations reconnues sont proposées dans certaines universités et la matière "*Darstellendes Spiel*" est inscrite dans les programmes, ouvrant la possibilité d'une meilleure coopération entre les écoles et les différents acteurs de la pédagogie du théâtre. Aujourd'hui encore, le manque de formation initiale et continue des enseignants à la pédagogie du théâtre est le plus grand frein à son développement, en France comme en Allemagne.

Aujourd'hui, nous vivons dans un monde globalisé et les questions relatives à la multiculturalité ou à l'identité sont très présentes dans les écoles, qui sont encore trop peu nombreuses à s'emparer de l'outil efficace que représenterait cette discipline pour leur mise en jeu et leur compréhension auprès des enfants selon Streisand (2012, p. 32-34). Le processus de jeu collectif est universellement applicable. L'histoire nous montre que le jeu dramatique à l'école est une histoire de transmission de la parole au peuple, qui se réunit pour réfléchir et agir ensemble, par-delà certaines concurrences internes, comme entre les acteurs du théâtre professionnel et amateur. C'est aussi une forme de transmission des valeurs sociales et collectives telles que l'esthétique, la culture et l'apprentissage de la connaissance de soi.

La pédagogie du théâtre ne cesse de développer les nombreuses branches formées au cours du temps, en s'adaptant aux dynamiques des contextes dans lesquelles elle s'inscrit. Il convient maintenant de comprendre les grands principes et formes que peut prendre la pédagogie du théâtre de nos jours en école primaire.

3) Principes, formes et techniques de la pédagogie du théâtre à l'école primaire

L'histoire de la pédagogie du théâtre est complexe car elle suit différents chemins d'influence en fonction de son contexte d'apparition. Malgré les différentes branches que suit la discipline aujourd'hui, nous pouvons dégager certaines régularités, selon que les concepts élaborés ont un objectif plus proche de l'axe théâtral ou de l'axe pédagogique, du produit ou du processus. Car ces concepts donnent lieu à des formes et techniques de jeu concrètes. L'objectif est de dégager un aperçu général de la pédagogie du théâtre en école primaire, que nous restreindrons ensuite au cas plus spécifique de l'apprentissage des langues vivantes étrangères.

Tout d'abord, il nous semble essentiel de comprendre les trois termes détaillés dans cette étude : les principes, les formes et les techniques empruntés à la pédagogie du théâtre à l'école primaire (Anonyme, 2017). Les principes correspondent à des concepts qui posent un cadre théorique général commun favorisant l'acquisition de compétences par le jeu dramatique. Ce sont des repères pour l'enseignant et/ou le comédien intervenant. Puis, lors de la préparation de l'atelier, des choix de formes de mise en scène doivent être pris. En fonction de l'orientation que l'on souhaite prendre, c'est-à-dire si l'on prend le parti de plus ou moins diriger les élèves, les types d'exercices théâtraux proposés seront différents. Des formes plus dirigées sont plus proches de la simulation, avec les jeux de rôle en classe, par exemple. Des formes moins dirigées pourraient être la création de petites scènes en jeux de rôles improvisés. Et dans les formes libres où les élèves sont responsables de la création et incarnent entièrement un personnage, on trouve le jeu scénique improvisé, par exemple (Even, 2003, p. 160). Enfin, les techniques de mise en scène utilisées tout au long de l'atelier pourraient être définies en ces termes : “ [...] als die Bausteine von Inszenierungsformen [...], aus denen sich der episodische Fluss der dramatischen Handlung zusammensetzt.” (Even, 2003, p. 161). Les techniques retenues pourraient être puisées dans un large répertoire de situations concrètes à mettre en œuvre. On pense aux techniques d'entraînement individuelles comme les virelangues, par exemple, pour se concentrer ou améliorer son jeu (techniques de respiration, techniques pour la voix, ...). Ou encore aux techniques pour jouer à deux, comme le

jeu du miroir qui permet de se calquer sur l'autre, le prendre en compte. Puis ceux de groupe, par exemple les "statues" de groupe sur un thème donné (Balzard & Gentet-Ravasco, 2003).

À présent, nous allons détailler ci-dessous les principes les plus importants de la pédagogie du théâtre. "*Lernen mit Kopf, Herz, Hand und Fuß !*" (Schewe, 1993, p. 399). Lorsqu'il conceptualise la pédagogie du théâtre en cours de langue étrangère dans *Fremdsprachen inszenieren* (1993), Schewe met en avant l'aspect sensoriel global de la pratique. En ajoutant le "pied" à la célèbre formule du pédagogue Pestalozzi (1746-1827), Schewe définit la pédagogie du théâtre par sa capacité à mobiliser tous les sens. De fait, le processus englobe autant les capacités cognitives que celles ayant attiré aux émotions et au corps. D'un point de vue neurologique, nous savons aujourd'hui que cette approche s'avère bénéfique aux apprentissages et est même plus efficace qu'une approche exclusivement cognitive. La motivation et la mémorisation sont directement reliées aux conditions d'apprentissage (Toscani, 2017). La pédagogie du théâtre entre dans le cadre de la pédagogie active, c'est-à-dire: le fait d'engager les élèves comme des acteurs de leurs apprentissages, de leur faire gagner en autonomie et en confiance en soi sur le long terme. Cela s'inscrit également dans une pédagogie de projets, précisément recommandée par l'Education Nationale en France, car elle permet de travailler des compétences interdisciplinaires. Entre autres, nous pouvons nommer le développement de l'autonomie, du vivre-ensemble, de l'éloquence, de l'imaginaire, de même que l'accès à la culture. (Eduscol, 2022).

Un autre principe qui encadre la discipline est la notion de risque (Tselikas, 1999, p. 27-28). Il est rassurant de s'appuyer sur les codes ritualisés du théâtre pour construire une séance avec ses élèves : un texte, des rôles, des costumes, une scène et une durée fixée de représentation, entrent en ligne de compte. Or, le théâtre requiert que les élèves déploient leur imagination et parlent de manière spontanée et authentique, avec des gestes adaptés. Il peut être en effet déstabilisant, surtout en langue étrangère, de parler sans script et d'interagir avec les autres lorsqu'on ne maîtrise pas entièrement la grammaire, la syntaxe, le lexique, ni la prosodie ou la prononciation : c'est une *Sprachnotsituation* (sans équivalent français, si ce n'est que la traduction littérale en serait : une situation d'urgence qui requiert l'emploi de la langue). Ce qui semble être un paradoxe se révèle être l'avantage du jeu dramatique. La tension entre

la structure et le risque aide à ouvrir un champ des possibles, qui est de jouer avec l'incertain dans la sécurité du cadre théâtral. Lorsque les élèves se glissent dans la peau de leur personnage, ils parlent "comme si" ils étaient ce personnage, ils sont capables de s'identifier à lui. Les élèves gagnent en confiance linguistique (en capacité d'oser parler librement en langue étrangère) en endossant un rôle qui ne leur appartient pas et en s'aidant du contexte et des gestes, selon l'adage cité plus haut du "*Hand und Fuß*" de Schewe, autrement dit, en recourant au non-verbal. Dans la dernière partie de ce travail, nous verrons que c'est un point fondamental en pédagogie, et non en théorie seulement.

Pour maintenir ce cadre qui autorise un maximum de flexibilité, pour entretenir ces "*Sprachnotsituationen*" favorables à l'apprentissage, il faut s'assurer d'avoir un cadre sécurisant pour l'apprenant. Généralement, un atelier de pédagogie du théâtre suit un ordre précis de phases d'apprentissages, dans lesquelles l'enseignant ou le comédien intervenant peuvent agir de manière plus libre. En fonction de la méthode préconisée, ces phases peuvent être sensiblement différentes ou s'appeler différemment, mais les phases d'échauffement, de création et de retour au calme sont communément admises comme des passages obligés, constructifs (Schlage, 2008). Si l'on devait représenter sur une courbe l'énergie dépensée durant un tel modèle d'atelier, elle serait en forme de parabole, avec une montée progressive, un pic de création et une redescende au calme. La première phase sert à échauffer le corps et la voix et à se concentrer sans contrainte et pression de performance, à se préparer au jeu en entrant dans des univers imaginaires. Ces jeux initiaux partent de l'individu pour progressivement activer tout le groupe et sa dynamique particulière, en introduisant concrètement les notions de temps et d'espace. Après une courte pause, qui peut aussi être un moment d'échange et de régulation pour le groupe, débute la phase créative, que Tselikas appelle "*Projektion*" (1999, p. 24), ponctuée de plusieurs moments propres à chaque méthode. C'est la phase centrale, plus énergique, de création commune, rythmée par des jeux empruntés au théâtre. Un thème est imposé, puis les élèves travaillent ensemble pour rassembler leurs idées de scènes, de personnages et d'histoires, pour construire leur fiction. Ils peuvent agencer une carte mentale ou des images, pour les plus jeunes, et entrent dans des jeux de rôle. C'est au cours de cette phase que les apprenants travaillent le plus possible dans une

immersion linguistique, dans le cas de l'apprentissage d'une langue étrangère. Au fur et à mesure, les idées se précisent et s'améliorent, par le biais direct du jeu improvisé, par la discussion entre groupes de pairs, ainsi qu'en grand groupe, bien que le comédien donne des impulsions aux groupes pour les guider si besoin. Dans la dernière phase, celle de retour au calme, les élèves sortent de leur "bulle" imaginaire et prennent du recul pour réfléchir sur ce qu'ils ont fait, ressenti et ce qu'ils ont engrangé de cette expérience. C'est une sorte de transition, avec retour au "monde réel", qui marque cette distinction réel-imaginaire, et souligne ce que l'on peut exploiter de ces situations imaginaires dans la vie quotidienne.

Pendant toute la durée du projet, chaque participant entre dans un rôle (Huber, 2003, p. 324-338). Les élèves, bien sûr, jouent leur personnage. Mais cela va au-delà d'une interprétation du texte ou d'émotions. Il s'agit d'agir "comme si" ils étaient dans la peau du personnage fictif, comme les jeux d'enfants qui font appel à l'imagination. R. Huber explique que le rôle est un contexte sécurisant et distancié de l'individu qui le porte, car il sert la cause de l'authenticité théâtrale. Le non-verbal (contexte, gestes, expressions faciales, etc.) renforce ce rôle. Car particulièrement en langue étrangère, selon lui, ce "masque" donne du courage pour dépasser la barrière de la langue. En général, c'est aussi une bonne manière de remettre à plat ses propres façons d'agir et de renforcer son empathie pour les élèves.

L'adulte intervenant, enseignant ou comédien, entre aussi dans un rôle. Une des pionnières de la pédagogie du théâtre, D. Heathcote (1926-2011), a inventé le concept de "*teacher in role*", qui bouleverse la relation hiérarchique en place à l'école. Ici, le rôle du comédien est de guider les élèves en leur donnant des impulsions qui provoquent des réactions, et donc de l'action (Köhler, 2017, p. 155). En fonction de la situation, l'intervenant fait en sorte de maintenir le processus d'action dramatique : il peut être un dirigeant, un intermédiaire, temporairement jouer un rôle ou se mettre en retrait et observer, répondre aux questions des élèves. À tout moment, il peut sortir du "rôle" dans lequel il se trouve pour en prendre un autre. Le rôle le protège, comme les élèves, du "risque" de perdre la main sur son rôle et son identité initiaux d'adulte responsable et détenteur de l'autorité. Dans un contexte où les élèves sont les créateurs, l'intervenant briserait leur dynamique différente de celle qu'ils expérimentent en classe, en agissant de la même façon. S'il y a un intervenant

comédien, l'enseignant présent peut se mettre en retrait et garder son rôle de régulateur en cas de tension.

Nous avons présentement fait le tour d'horizon de la pédagogie du théâtre à l'école primaire. Nous connaissons maintenant les origines de cette pratique et ses principes d'application en théorie, ce qui nous permettra de mieux comprendre ce que les différents acteurs de la discipline nous décriront à la suite de ce travail. À travers leurs témoignages et dans la partie suivante, nous verrons qu'il existe aussi de nombreux avantages à intégrer une pratique théâtrale à un cours de langue étrangère.

II. La pédagogie du théâtre en cours de langue étrangère à l'école primaire

“Whatever form drama takes it challenges us to explore, recognise and extend our physical, emotional and cognitive boundaries: the boundaries between what is me and what is not; what I feel confident to do and not confident to do; what I know about myself and others and what I don't. “ (Neeland, 2004, p. 38)

1) Place accordée dans le cadre scolaire

Les apports de la pratique théâtrale se sont imposés au fil des années dans les écoles pour former une discipline unique. Suite à des expérimentations très variées dans différents pays et différents domaines, des pionniers de la pédagogie du théâtre ont théorisé des idées qui ont fini par s'imposer en principes généraux, qui évoluent encore de nos jours. Nous savons donc que la pédagogie du théâtre permet de développer de nombreuses compétences interdisciplinaires à l'école primaire. Mais qu'en est-il des compétences disciplinaires, dans le domaine des langues étrangères par exemple ?

La pédagogie du théâtre est un outil pédagogique “multifonction” et adaptable à des contextes hétérogènes. Elle est utilisée à l'école, mais aussi dans le domaine de la santé, de la politique, même parfois dans le monde des entreprises. À l'école, selon l'orientation que l'enseignant souhaite lui donner, elle peut être un moyen de rendre plus ludique de nombreuses matières, en plus d'entretenir certaines compétences interdisciplinaires que nous avons évoquées précédemment dans ce travail. Nous pouvons notamment nous demander, avec Lallias, quels supports de travail sont “théâtrogènes” (Lallias, 2003, p. 85) ? Tout d'abord, nous pouvons proposer les variations sur le rituel, en classe dès le cycle 1, de la salutation en début de journée : dire “bonjour” le matin. En cours, un autre élément de théâtralisation du quotidien scolaire peut être pris en charge par des situations provoquées par l'introduction de l'imaginaire : par exemple, avec une contrainte imposée (faire une présentation décalée). Par l'étonnement, en s'amusant avec des objets ou des lieux de l'école. Ou par l'intermédiaire de supports médiatiques, comme un texte poétique, une image, des sons, etc. Ensuite, cela peut être porté par l'appropriation des émotions pour “des

choses théâtrogènes intenses”. Ainsi, il est tout à fait possible de pratiquer des formes adaptées de la pédagogie du théâtre, de les transposer, dans des matières qui ne semblent pas s’y prêter et à partir de situations a priori banales d’une situation scolaire. On peut aussi tenter l’expérience d’amener la science sur scène, par exemple (Beetlestone & Taylor, 1982). Ou bien, aux langues vivantes étrangères et à leur culture. C’est ce que nous intéresse pour un enseignement dans des classes bilingues en France ou en Allemagne.

La littérature scientifique faisant un lien entre les langues étrangères et la pédagogie du théâtre est très souvent orientée vers une pratique d’enseignement secondaire ou universitaire et reste très centrée sur l’apprentissage de la langue anglaise. En effet, c’est en Angleterre qu’est véritablement née cette pratique, et l’anglais est la langue la plus communément apprise. Nous avons cependant pris le parti de nous concentrer sur l’apprentissage de la langue étrangère français ou allemand dans ces deux pays, en regard de notre objectif d’étude. Bien que la littérature scientifique concernant ce cas soit plus réduite, il est tout de même possible de comprendre comment la discipline, qui est très adaptable, s’y prête.

Commençons par observer ce qu’il en est en France. Dès l’école maternelle, les français apprennent que l’école est un “lieu d’instruction et non de distraction” (Ledoux, 2018, p. 4). D’après Ledoux, le ludique doit servir des objectifs didactiques clairs, ce qui transforme souvent le théâtre en exercice didactique scolaire qui n’est pas très motivant pour les élèves. Mais depuis quelques années, avec le développement de la pédagogie active et la pédagogie de projets, le théâtre s’est invité dans les écoles. Dans le Bulletin Officiel du 26 novembre 2015, au cycle 2, le théâtre est mentionné dans la rubrique “méthodes et outils pour apprendre” pour “servir un objectif précis”. En effet, le théâtre doit servir à la mémorisation du langage (poèmes, extraits de pièces théâtrales) et à l’expression personnelle, et cela “en lien avec le français”. Les textes théâtraux peuvent aussi être exploités en lecture ou pour la compréhension écrite. Mais encore, le théâtre peut être un outil en éducation morale et civique pour développer des compétences interdisciplinaires : apprendre à coopérer, à identifier et partager des émotions ou sentiments, à respecter les codes de la communication orale et d’interaction avec autrui. L’interdisciplinarité est aussi citée dans les enseignements artistiques, où le théâtre est recommandé pour s’ouvrir

à une démarche de projets. Au cycle 3, la discipline est nommée bien plus souvent, toujours pour la maîtrise du langage oral, mais également en histoire des arts. Depuis la création du “grand oral” au Baccalauréat, l’Education Nationale souhaite faire de la maîtrise de l’oral une priorité, car c’est une compétence notoire dans le monde du travail.

Ainsi, sur le site de l’académie de Poitiers (2008), un document résume les points de programme sur l’enseignement de l’expression dramatique pour les trois premiers cycles. En cycle 1, l’accent est mis sur la différenciation entre le réel et le fictif, l’imagination à travers la notion de personnage et l’exploration des capacités corporelles et relationnelles. Il est recommandé d’introduire dès ce stade des artistes et la proposition de spectacles aux enfants. En cycle 2, les compétences privilégiées sont les “capacités expressives, corporelles, relationnelles, verbales, sensibles et imaginatives au sein d’un groupe”. La forme privilégiée prônée en est la lecture expressive de textes ou de dialogues, pour que les élèves puissent ensuite inventer leurs propres “courts canevas de jeu dramatique”. À partir de ce cycle, les élèves découvrent les conventions théâtrales. À partir du CM1 (cycle 3), le guide recommande d’approfondir le travail précédent en ce centrant dorénavant sur l’appropriation des règles et conventions théâtrales par la création. On cherche à construire une culture théâtrale à partir de spectacles vivants, en mettant le focus sur la relation comédien-spectateur.

L’office Central de la Coopération à l’Ecole, reconnu d’utilité publique et agréé au titre des associations complémentaires de l’école par le ministère de l’Education Nationale, a conçu et mis en œuvre l’action nationale pour l’éducation artistique “THÉÂ”, implantée dans de nombreuses régions en France. Ce dispositif facilite la rencontre entre les enseignants, artistes, théâtres partenaires et auteurs pour la mise en place d’un projet que les élèves s’approprient. Le 1er juin, par exemple, elle s’empare de la journée dédiée aux écritures dramatiques pour l’enfance et la jeunesse pour inciter à écrire du théâtre à tout âge. Elle organise d’autres projets annuels, comme une rencontre entre 21 classes en Occitanie (la région change chaque année) en juin. Ces classes se sont ainsi réunies en juin 2022 pour se produire sur scène. Un comédien y a proposé une lecture théâtralisée aux enfants, qui se sont répartis dans

des ateliers de lecture théâtrale de textes contemporains pour la jeunesse, ou de danse et de jeu, et ont inventé et monté une création théâtrale à jouer sur scène.

Le “Manifeste pour une véritable politique artistique et culturelle de l’enfance et de la jeunesse” a été signé le 30 mars 2017 à Nantes dans le cadre du forum politique « Arts vivants, enfance et jeunesse » par tous les acteurs engagés dans ce domaine. Ce sont des enseignants, artistes, éducateurs, médiateurs et intervenants culturels, des parents et associations, dont l’Office Central de la Coopération à l’Ecole. Il s’agit d’une demande de renforcement de la politique artistique et culturelle par plus d’investissement financier pour les acteurs de l’éducation, de la culture, de la recherche et de la médiation culturelle. Le Manifeste exprime le souhait d’un meilleur accompagnement pour ceux qui favorisent la transmission des savoirs, et une prise en compte du jeune public dans les formations artistiques et de l’enseignement. Il affirme aussi la nécessité d’une diversité culturelle, esthétique et territoriale, dans un contexte de fractures sociales en hausse. Ce manifeste témoigne de la difficulté à transmettre ce savoir et à mettre en place des projets lorsque les moyens financiers sont insuffisants, ou lorsque la formation pour les enseignants ne traite pas la pédagogie du théâtre, entre autres.

Il n’existe pas de programme général spécifique à l’enseignement bilingue allemand, en primaire, et pour la matière Langues étrangères et régionales, le programme de cycle 2 ne nomme pas le théâtre. En revanche, le “Guide pour l’enseignement des langues vivantes étrangères” (Eduscol) qui comprend les cycles 2 et 3 incite à des projets de théâtre comme “approche sensible par l’art” et “approche multisensorielle des langues”. Les formes proposées sont les jeux de rôles, les simulations, les mimes, les saynètes ou la dramatisation. Une annexe sur la langue allemande de ce guide donne quelques idées de mise en œuvre pour les progressions des cycles 2 et 3 sur le thème du conte. En CE1 non-bilingue, pour le niveau A1 du CECRL (Cadre européen commun de référence pour les langues) (Conseil de l’Europe, 2001), est proposée une séance d’adaptation théâtrale de “*Froschkönig*” (frères Grimm). Les

compétences travaillées sont: la compréhension et l'expression orale, ainsi que le lexique, la phonologie et la syntaxe.

Du côté allemand, examinons la langue étrangère, le français, dans le *Bildungsplan* du Bade-Wurtemberg (2016). Il n'y a pas de programme scolaire nationalisé en Allemagne. Les compétences communicatives et interculturelles sont construites à la fois sur des savoirs disciplinaires et interdisciplinaires. À plusieurs reprises, les compétences décrites sont accompagnées de la note qui indique la possibilité de théâtralisation à travers la matière complémentaire "*Darstellen*", qui signifie "interpréter" : par exemple, pour les compétences socio-culturelle et interculturelle (plus précisément : *Soziokulturelles Wissen, interkulturelle Kompetenz*). Des formations pour les enseignants et de nombreuses ressources sont disponibles en ligne ou dans les centres de formation qui existent dans la plupart des grandes villes, coordonnés par le Bundesverband Theaterpädagogik e. V. (BuT). Cette organisation centralise au niveau national et régional l'actualité de la pédagogie du théâtre en Allemagne, propose des séminaires et un magazine pour s'informer, ainsi que tous les ans, pour débattre, une rencontre virtuelle pour la "journée de la pédagogie du théâtre". Le *Kultusministerium* implante des associations au niveau des Länder pour soutenir le théâtre scolaire, dont le *Landes Verband Theater in Schulen* dans le Bade-Wurtemberg notamment. Il existe six formations en Allemagne (licence et/ou master) visant à former de futurs pédagogues du théâtre. Les plus réputées se situent à Osnabrück (7 semestres), Rostock (10 semestres) ou Berlin (4 semestres). Bien qu'il ne soit pas nécessaire de passer par ces formations spécifiques et qu'une formation dans le domaine des arts et de la culture reste une porte d'entrée tout aussi valable pour cette activité, comme c'est le cas en France, l'existence de ces formations institutionalise et favorise le développement de cette discipline.

L'ancrage plus fort de la pédagogie du théâtre dans les écoles en Allemagne par rapport à la France se traduit particulièrement dans l'enseignement des langues vivantes étrangères par la pratique théâtrale. Nous avons observé dans la première partie de ce travail que l'Allemagne a rapidement suivi la Grande-Bretagne en tant que pays pionnier de la recherche dans ce domaine, contrairement à la France, qui a été plus tardive dans cette réflexion sur les ressorts pédagogiques du jeu, en

expliquant cette différence avec les pays anglo-saxons. Des chercheurs allemands actuels comme F. Elis, S. Even, W. Hallet, A. Hensel, M. Schewe ou C. Surkamp, pour n'en citer que certains, s'appuient sur le travail de leurs prédécesseurs anglophones.

Les programmes en langue étrangère, en France comme en Allemagne, suivent les recommandations du CECRL pour fixer les compétences à travailler : compréhension orale et écrite, production orale et écrite, interaction et médiation. La compétence communicative est composée d'une compétence linguistique, sociolinguistique et pragmatique. La compétence linguistique comporte le lexique, la phonologie et la syntaxe. Un grand nombre de ces compétences, en particulier orales, peuvent être travaillées à travers la pédagogie du théâtre. Pour le niveau de langue A1 du CECRL (p. 25), l'élève "peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets." et "se présenter ou présenter quelqu'un, et poser à une personne des questions la concernant [...]". Pour le niveau A2 (classes bilingues), l'élève "peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité [...]. Il/elle "peut communiquer lors de tâches simples et habituelles [...]. Le CECRL incite aussi à rester le plus possible dans la langue cible, en s'aidant du non-verbal, des gestes, du contexte, de la visualisation par l'image, de l'intonation, c'est-à-dire développer des stratégies linguistiques en langue étrangère. On voit bien ici l'importance d'utiliser des situations de la vie courante, qui conviennent bien à des jeux théâtraux comme les jeux de rôles, avec une part importante donnée au non-verbal et aux gestes pour faciliter la tâche. En partant de formes théâtrales comme le monologue, pour s'exprimer et se faire comprendre sans interaction directe et avec des petites phrases sous forme d'expressions types, les élèves pourront ensuite produire des dialogues. Là, ils pourront interagir avec l'autre et se faire comprendre en communiquant (informer, questionner, ...), avec une intonation et une prononciation claires.

D'un point de vue général, le théâtre à l'école primaire répond à un certain nombre de compétences universelles. L'UNESCO (organisation de l'ONU) promeut l'éducation et la culture dans le monde. Elle propose sept domaines d'apprentissage importants pour le développement des enfants et des jeunes (Comité de réflexion sur la métrique des

apprentissages, 2013). On retiendra que la pédagogie du théâtre est propice à deux de ces critères. D'une part, le développement social et émotionnel, en créant des liens avec ses pairs et les adultes (valeurs sociales et civiques), et d'autre part, l'appropriation de la culture et des arts de son pays ou de sa communauté par l'expression créatrice. Le théâtre étant nommé, par exemple, pour l'apprentissage du respect de la diversité.

Après avoir observé les textes officiels en France et en Allemagne au sujet des compétences dont bénéficient les élèves en jouant au théâtre scolaire, nous examinerons de plus près les compétences favorisées en cours de langue.

2) Compétences travaillées

À présent, il est manifeste que l'usage de la pédagogie du théâtre pour apprendre les langues en primaire bénéficie aux savoirs disciplinaires et interdisciplinaires. Mais est-il possible, en pratique, d'évaluer les compétences les plus travaillées ?

Les compétences communicatives, orales et parfois écrites, sont le but central lors d'un atelier de théâtre à l'école, car ils permettent l'interaction et rendent les élèves actifs. Ce genre de séance entre en contraste avec l'apprentissage des langues en classe, qui peine parfois à sortir d'une communication un peu figée en langue étrangère. "*[W]er dramapädagogischen Unterricht plant, schafft in erster Linie situative Kontexte, in denen Lerner kommunikativ handeln*" assure Schewe (1993, p. 172). L'approche active du théâtre permet à l'élève de s'approprier un contexte d'apprentissage.

F. Elis (2015, p. 91-93) imagine les méthodes de la pédagogie du théâtre comme une valise qui est l'outil de l'intervenant en langue étrangère, au même plan que des costumes ou un décor de théâtre. La valise est remplie de formes théâtrales (jeux de rôles, dialogues, improvisations, etc.), de techniques et d'exercices (jeux de dynamisation, jeux de langue, pantomime, etc.) et est portée par les méthodes de la pédagogie du théâtre. La motivation et confiance en soi sont une base nécessaire aux compétences communicatives et linguistiques. Les compétences communicatives sont placées au-dessus sur le schéma de la valise, car c'est un

objectif plus difficile à atteindre que les compétences linguistiques. En effet, selon F. Elis, il est plus difficile de communiquer, et donc d'entrer en interaction avec quelqu'un, que de savoir appliquer les règles linguistiques.

L'objectif recherché dans le travail sur le texte à l'aide du théâtre à l'école n'est finalement pas de maîtriser la langue, mais bien de "mettre le langage en pratique dans des actes de communication dont on repère peu à peu les éléments signifiants" (Lallias & Cabet, 1985, p. 167). C'est la découverte et l'appropriation de stratégies de communication en langue étrangère, dans un cadre fictif sécurisant et motivant.

Les stratégies de communication en langue étrangère s'apprennent par l'expérience, mais l'apprenant peut commencer par puiser dans les ressources qu'il possède déjà dans sa première langue (Engel & Ehlers, 2013, p. 45-49). Pour la compréhension orale, les stratégies de compensation sont automatisées dans la L1, dans la communication non-verbale, mais grâce à un travail de réflexion, elles peuvent servir en L2. L'observation des actions non-verbales (par exemple, la gestuelle) est intéressante : en théâtre, on peut automatiser cette compétence par des exercices ne répondant à une instruction que par la gestuelle, par exemple. Ce sont des *Total Physical Response Activities* (TPR), théorisées par le professeur en psychologie américain J. Asher pour l'apprentissage du vocabulaire. Un apprenant qui débiterait réellement peut imiter ses camarades, et prendre les bons automatismes de la même façon. M. Schewe (1993, p. 188) dit à ce sujet : "direkte körperliche Erleben des Textes [bewirken] eine tiefere Verankerung als das stille Nachdenken, das zu eher distanziert-kopfgesteuerten Lernäußerungen führt". On peut mobiliser des jeux dramatiques l'illustrant : les pantomimes, la statue de groupe agencée sur un thème, ou bien la marche à travers la pièce avec une émotion ou dans un état particulier, "comme si" on était triste, heureux, un animal, etc.

Les compétences linguistiques, qui sont bien plus souvent entretenues en classe, sont ainsi perçues sous un nouvel angle par la pratique théâtrale. En effet, un élève ne mobilise pas que la parole : il porte son message grâce à des éléments de communication non-verbaux et paralinguistiques (mélodie, rythme, articulation, onomatopées, ...). Un exercice pour travailler la dimension paralinguistique serait par exemple l'improvisation entre deux joueurs placés sur une ligne, qui avancent d'un pas à tour de rôle en prononçant un mot (comme : "Oui" et "Non") ou une phrase,

lancée à l'autre avec différentes tonalités et niveaux sonores, jusqu'à se rejoindre complètement (Surcamp, 2016, p. 38-39).

Par son corps, qui souligne et soutient ce qui est dit, l'apprenant donne un contexte à sa parole (Kessler, 2008, p. 78-80). Ce contexte de "bain linguistique" (immersion prolongée dans la langue, sans recours à la première langue) facilite la compréhension et la production orale. La place importante du jeu corporel favorise en effet la prise de parole en cas de blocage linguistique (peur de parler la langue étrangère par peur de se tromper). Kessler souligne ici le rôle de l'apprentissage intuitif qui désintellectualise le cours de langue, au profit d'une communication en langue étrangère plus fluide. L'improvisation sous forme de monologues ou de dialogues est un moyen privilégié pour atteindre cette forme d'intuition linguistique. Ces jeux de parole libre peuvent être plus ou moins guidés par des groupes de mots ou idiomes donnés (*chunks*) (Elis, 2015, p. 95), des images ou autres médias qui servent d'appui aux apprenants (Schewe, 1993, p. 185), ou bien par un contexte donné qui structure la parole, par exemple: jouer au "speed-dating" ou à l'interview télévisée (Balazard & Gentet-Ravasco, 2016, p. 34).

Kessler (2008, p. 78-80) explique comment la neuropsychologie révèle l'influence du corps sur le fonctionnement de l'apprentissage cognitif. Alors que la compétence linguistique et le savoir grammatical se situent dans l'hémisphère droit du cerveau, l'hémisphère gauche est stimulé par des situations fréquentes en pédagogie du théâtre : la compétence communicative, la capacité à comprendre les informations contextuelles ou le non-verbal et la reconnaissance des réactions émotionnelles dans les mimiques et les gestes. Pour apprendre une langue et pouvoir la produire en contexte, il est essentiel de faire appel aux deux hémisphères du cerveau, et donc de ne pas négliger l'importance du contexte, du non-verbal, des émotions et de la communication en interaction (Ronke, 2005, p. 76). En effet, l'apprentissage d'une langue étrangère en classe délaisse trop souvent la place du non-verbal et du contexte de communication en général. Pourtant, c'est cette dimension paralinguistique et non-verbale qui rend la situation de communication plus authentique, et donc plus proche d'une situation de communication dans la réalité de la vie quotidienne (Surkamp, 2016, p.43).

Le dramaturge et metteur en scène Antonin Artaud attirait l'attention au XXe siècle sur l'importance de la dimension corporelle au théâtre, s'inspirant du théâtre folklorique balinais : il allait même jusqu'à défendre l'idée que le théâtre permettait de montrer la violence de façon maîtrisée, symbolique (Artaud, 1913). Il mettait ainsi en évidence le fait que le théâtre a une fonction pragmatique de lien avec le réel, tout en le canalisant par un détour symbolique, une situation imaginaire. D'une certaine façon, faire jouer des enfants remet au centre cette dimension physique, et donc la notion d'échange.

Le jeu dramatique a la spécificité de créer une dynamique qui donne l'impression d'avancer rapidement dans le jeu et ses capacités, notamment linguistiques et communicatives : c'est le "flow" (Sambanis et al., 2013, p. 75-77). La première phase d'un atelier, c'est-à-dire l'échauffement au jeu théâtral, est celle qui permet d'entrer dans le "flow". Sambanis et al. décrivent l'expérience subjective du jeu théâtral pour des apprenants de la sorte : le "flow" représente ce que ressent l'apprenant lorsqu'il est dans un état de concentration propice à l'apprentissage actif, alimenté par la motivation intrinsèque et des émotions positives associées au jeu. Et cet état est particulièrement intéressant pour l'apprentissage d'une langue étrangère, car il facilite les situations d'urgence linguistique, c'est-à-dire les situations de communication active qui échappent à une forme de script linguistique scolaire, car l'apprenant est contraint de réagir spontanément, même sans maîtriser la langue. Ce concept est emprunté à Tselikas, qui a théorisé le terme "*Sprachnotsituation*" (1999, p. 41). Ces situations révèlent la différence entre le savoir actuel de l'apprenant et ce qu'il aurait besoin de savoir pour communiquer efficacement. Pour Sambanis et al., le théâtre offre un cadre sécurisant pour s'emparer de ce défi spontanément, avec moins d'inhibition que dans une situation de classe et avec des outils supplémentaires, comme le jeu sur le non-verbal, les gestes ou le contexte.

Enfin, l'apprentissage d'une langue étrangère comporte également une composante culturelle. Apprendre une langue ne peut se faire sans prendre en compte la culture de son pays. En pédagogie du théâtre, l'usage de textes ou médias authentiques permet d'ouvrir une réflexion sur les aspects culturels qui s'y trouvent (Kessler, 2008, p. 26-27). Il n'est pas nécessaire de thématiser directement l'aspect culturel pour qu'il soit présent, selon elle, car le théâtre est un médium de rencontre entre sa culture et la culture étrangère, c'est un "troisième lieu". Prendre un catalogue de magasin pour jouer au marché ou déclamer le poème d'un auteur natif, par exemple. Dans la partie

suivante, nous verrons qu'un enseignant utilise les albums jeunesse d'un auteur allemand (O. Könnecke) pour la lecture expressive de ses élèves en Alsace. Naturellement, la rencontre avec un comédien étranger ou une classe correspondante (dans le cadre d'un échange) sont autant de possibilités de s'approcher de la culture étrangère dans le cadre du théâtre.

La pédagogie du théâtre en cours de langue est un véritable outil à prendre en compte, puisque cela encourage de façon efficace l'acquisition d'un large éventail de compétences. La compétence communicative est celle qui est la mieux mise en avant dans les programmes, mais elle ne peut être séparée des compétences linguistiques notamment. Nous pouvons également souligner l'importance des éléments non-verbaux et paralinguistiques, surtout dans les situations de communication par l'interaction, comme le contexte, les gestes, les émotions, qui soutiennent et enrichissent cet apprentissage linguistique et culturel. Dans cette pratique qui est caractérisée par une adaptation constante aux élèves, l'enseignant peut être amené à se demander si les compétences visées au début de la pratique théâtrale scolaire sont véritablement acquises à la fin.

3) Evaluation des compétences acquises

La réflexion autour de l'évaluation à l'école primaire et dans les cours de langue peut s'appliquer à la pédagogie du théâtre. Pour vérifier l'adéquation entre compétences visées et obtenues, comment peut-on évaluer les élèves ?

Bien sûr, s'il y a un spectacle final, on pourrait penser que les applaudissements sont une forme d'évaluation de la qualité de la représentation. Et que cela inclut la réussite des élèves à s'exprimer (prononcer, parler) distinctement et avec la bonne intonation, dans des phrases grammaticalement correctes. Et encore, que les jeunes comédiens ont maîtrisé l'art de l'interaction et ont appuyé leurs interprétations par les gestes adaptés. Ou encore qu'ils n'aient pas fait de faux-pas culturel. Cela peut être un indicateur général. Mais cette "validation" des acquis manque de fiabilité et de précision. Il est par exemple difficile de mesurer la motivation intrinsèque des apprenants, très liée à la subjectivité des émotions ressenties en jouant.

Un groupe d'animateurs de théâtre auprès des jeunes s'est posé cette question (Lallias, 2003, p. 83). Ils ont proposé un outil d'évaluation sur une grille concernant la restitution expressive de la langue dans la lecture et l'expression orale, comportant ces types de critères : la voix (intensité, pauses, intonation, ...), le corps (gestuelle, mouvements, ...) et le regard (adressé ou non). Les élèves évaluent eux-mêmes leurs camarades de façon autonome, tout au long du processus, puis se concertent à la fin. Cela leur permet de réfléchir sur leur pratique. Cette technique d'évaluation par les pairs a l'avantage de faire prendre conscience de leurs propres capacités aux apprenants. En revanche, ramener le jeu à l'évaluation peut baisser la motivation intrinsèque des élèves, pour qui le théâtre est un moyen d'agir de manière spontanée en langue étrangère, sans être brimé.e par une note.

Quand bien même les élèves ne seraient pas évalués, comment l'enseignant peut-il évaluer si les compétences visées sont acquises ? Dans son livre *Fremsprachenunterricht als Ereignis* (2020, p. 221-231), A. Hansel explique comment elle a procédé à une évaluation prédictive et sommative sous forme de questionnaire ouvert aux élèves. La disponibilité à la parole, la conscience linguistique, les compétences linguistiques et le développement de la personnalité sont les points évalués avant et après l'atelier de jeu dramatique en langue étrangère, dans une université allemande. Utilisé pour une recherche scientifique, cet outil d'évaluation (le questionnaire ouvert en début et fin de séquence) serait trop fastidieux pour des enseignants en contexte scolaire primaire. Elle remarque que les bénéfices du théâtre sur ces points varient fortement en intensité (en efficacité et en durabilité) en fonction des apprenants, et conclut que le théâtre devrait être considéré comme un outil efficace parmi d'autres pour l'apprentissage d'une langue. C'est la variété des exercices qui renforce les automatismes pour le développement des stratégies linguistiques et communicationnelles.

L'évaluation, si elle est rendue visible aux élèves, retire la sécurité linguistique qui est donnée par la distanciation du personnage fictif qu'incarne l'apprenant. Effectivement, pour l'élève, le théâtre est un moyen d'apprendre la langue, et même si cela permet de gagner en confiance linguistique et d'acquérir des compétences essentielles à l'apprentissage d'une langue étrangère, le but n'est pas de maîtriser la langue à l'issue de l'activité théâtrale. D'après Wrentschur (2004, p. 65), le but d'un travail en pédagogie du théâtre devrait être fixé de manière non-intentionnelle, sans limiter les

possibilités de jeu spontané et d'apprentissage. Selon lui, le but n'est pas de transmettre des compétences aux élèves, mais de laisser la place à l'apprentissage par l'expérimentation. Le cadre protecteur de la fiction et de l'esthétique ouvre à l'expérience telle qu'elle n'est pas possible dans une situation sociale de la vie en classe. Le jeu est un miroir dans lequel on se reflète, soi-même et les autres. Sans juger directement, puisqu'il y a le filtre de l'esthétique, le jeu permet d'observer et en quelque sorte, finalement, d'évaluer des situations d'expérimentation où le réel est paradoxalement grossi.

Finalement, c'est la situation de jeu elle-même qui est une constante situation d'évaluation pour les élèves et les enseignants, et le relâchement du cadre scolaire, le temps du jeu, est justement ce qui permet d'enrichir les compétences disciplinaires et transversales dans cette pratique dynamique. Dans ce cadre plus libre, le théâtre s'adapte aux besoins de ses joueurs et de son public. Par exemple, aux besoins qui naissent du cadre géographique et politique dans lequel les élèves évoluent. Il serait intéressant de chercher à comprendre si le caractère transfrontalier de la région franco-germano-suisse du Rhin supérieur a une influence positive sur l'apprentissage des langues étrangères, si proches géographiquement pour les élèves, en matière de pédagogie du théâtre.

4) Le cas des régions transfrontalières

L'apprentissage d'une langue vivante étrangère dans un contexte transfrontalier représente une singularité à ne pas négliger. Comment ces espaces géographiques et politiques influencent-ils les pratiques et les compétences acquises en cours de langue à l'école primaire, à l'exemple de la pédagogie du théâtre ? La proximité au pays voisin est à la fois une chance et un défi supplémentaire pour les enseignants et les élèves dans un espace transfrontalier. Cet approfondissement portera principalement sur la situation de l'Alsace, car deux personnes interviewées pour notre travail (cf. partie III.) ancrent leur pratique dans cette région. Cette partie théorique permet d'ouvrir la réflexion sur l'enseignement dans l'espace transfrontalier

de manière générale, pour revenir plus tard (cf. Partie III.) de manière plus spécifique à la thématique de l'apprentissage de l'allemand par le jeu théâtral en prenant ces idées en compte. En l'absence de précisions dans toute la partie II. 4 ("Le cas des régions transfrontalières"), la réflexion s'appuiera sur les idées développées par Madame Göb-Faucompré dans sa thèse de doctorat « L'enseignement de la langue du voisin en région frontalière : quelles compétences inter- et intra- culturelles définir ? » (2018). Nous avons eu la chance de participer à un cours par Mme Göb-Faucompré (didactique des langues) dans le cadre du cursus intégré formation transfrontalière d'enseignants (CIFTE). Ce cours s'appuyait sur sa thèse et était concrètement axé sur la pratique didactique en région transfrontalière. Son travail de recherche récent englobe et questionne les idées développées par d'autres chercheurs, notamment W. Bufe, J. Putsche ou A. Raasch, que nous évoquerons rapidement dans cette partie. Son attachement à analyser la réalité des situations dans les écoles avec précision avant de développer un cadre théorique s'accorde avec notre travail, qui suit une dynamique similaire.

“Quand on habite dans une région frontalière européenne, l'Autre est là, bien présent, même si on ne se déplace jamais dans le pays voisin”, cette citation de J. Putsche (2016, p. 48) justifie un enseignement plus adapté à la situation géographique de l'Alsace par rapport aux régions françaises non-frontalières. L'allemand en Alsace n'est pas une langue vivante comme les autres, car elle est avant tout la “langue du voisin” (Faucompré, 2018), et elle devrait être enseignée comme telle. L'Alsace fait partie d'une région transfrontalière. En effet, selon W. Bufe, les régions frontalières sont “[...] un réseau à facettes multiples entre les deux langues-cultures, réseau qui constitue la base de la didactique transfrontalière.” (2001, p. 306). Au sens faible, le mot “transfrontalier” désigne les relations qui naissent entre deux pays à la suite d'une limite géographique et politique tracée par une frontière. La traduction allemande de “transfrontalier” est “*grenzüberschreitend*”. Au contraire de l'adjectif “frontalier”, qui comporte le préfixe “trans-” signifiant “au-delà” en latin, et qui induit l'idée que la frontière entre deux pays n'est pas perméable, l'adjectif allemand exprimerait plutôt, littéralement, l'idée d'un changement au-delà de la frontière traversée. Au sens fort, le terme “transfrontalier” donne naissance à la notion “ d'espace transfrontalier “ (Géoconfluences, 2021). Paradoxalement, la frontière fixée et fermée laisse émerger

un espace ouvert au développement qui va au-delà de la simple addition de deux espaces frontaliers et de leurs échanges. Les espaces transfrontaliers se caractérisent par “des échanges structurés, durables et par un certain nombre de traits communs”. Ils sont le fruit d’une construction politique qui cherche à favoriser les échanges entre les deux pays voisins dans tous les domaines. Ces échanges, plus intenses et mieux régulés, doivent ainsi favoriser localement le développement de nombreux domaines, en tirant profits des discontinuités politiques, économiques ou de tout autre type d’échange avec le pays limitrophe. L’enjeu est de renforcer cet espace sur le long terme, pour rendre la région attractive dans tous les domaines.

L’espace transfrontalier entre la France et l’Allemagne fait partie de l’espace du Rhin Supérieur (cf. carte en annexe). Le Rhin Supérieur est organisé en regroupement de communes des deux côtés d’une frontière. Ce qu’on appelle les Eurodistricts facilitent le cadre juridique dans la coopération de proximité entre les régions limitrophes de la France, l’Allemagne et la Suisse. Il existe quatre Eurodistricts dans la région du Rhin Supérieur : Eurodistrict PAMINA, Région Freiburg/Centre et Sud Alsace, Strasbourg-Ortenau et l’Eurodistrict trinational de Bâle. Ces espaces permettent de créer de connexions et de faire émerger des projets transfrontaliers communs, grâce à des fond européens et locaux (Région métropolitaine nationale du Rhin supérieur, 2022).

Dans le domaine de l’éducation, la Conférence du Rhin Supérieur (organisation qui favorise la coopération transfrontalière dans de nombreux domaines) fait la promotion d’un enseignement enrichi par la proximité avec la langue vivante étrangère enseignée. La “Charte du Rhin Supérieur pour la promotion du plurilinguisme” (2013) acte la volonté d’inscrire le plurilinguisme dans les écoles du Rhin Supérieur. Cette volonté de coopération se traduit par exemple par l’objectif d’une hausse quantitative de classes bilingues dans cet espace. La charte prévoit également de faciliter la mobilité transfrontalière des futurs enseignants pour des échanges, et la mobilité continue. Cela représente un investissement sur plus de coopération transfrontalière à l’avenir. Malheureusement, cette idée n’est pas accompagnée de mesures qualitatives pour aider les enseignants dans le lancement d’un projet transfrontalier, comme une rencontre de classes correspondantes autour du théâtre, par exemple. Il n’y a donc pas plus d’enseignants qu’avant la charte qui mènent des projets interculturels. Cette charte est un geste essentiellement symbolique, ce qui représente un premier pas nécessaire à la construction d’une coopération transfrontalière dans

le domaine de l'enseignement. Plus largement, c'est une pierre posée à l'édifice de l'amitié franco-allemande (et Suisse), qu'il faut veiller à ne jamais considérer comme acquise. On peut néanmoins déplorer le fait qu'elle ne propose aucune aide financière supplémentaire à celles déjà existantes avant sa publication. Finalement, il est dommage de constater que les efforts visant à réguler et institutionaliser la coopération dans le Rhin Supérieur ne soient pas suffisamment efficaces en pratique. L'usage du terme "langue du partenaire" utilisé dans la Charte concernant l'enseignement est empruntée au vocabulaire de l'économie. Ce mot traduit un manque de volonté politique pour le développement des échanges en dehors de ce cadre, bien que cette initiative reste indispensable.

Concrètement, lors de notre recherche de projets portant sur la pédagogie du théâtre dans des écoles ou théâtres transfrontaliers, ce manque de soutien était palpable. Les enseignants contactés réduisent drastiquement leurs attentes sur les compétences à acquérir de leurs écoliers apprentis comédiens, car ils s'y lancent sans aide extérieure, par manque de moyens financiers. Et les théâtres préfèrent proposer des pièces à voir en langue étrangère, plutôt que des ateliers théâtre permettant de faire parler les élèves en langue étrangère avec un comédien. Le théâtre *BAAL Novo* situé sur le Rhin, directement à la frontière allemande, illustre cette problématique : les projets de création théâtrale franco-allemande avec des groupes scolaires n'ont lieu que sur demande des enseignants et ne sont pas courants.

L'allemand profite d'un statut particulier en Alsace, selon la "convention opérationnelle portant sur la politique régionale plurilingue dans le système éducatif en Alsace" (période 2018-2022). L'apprentissage d'une langue et culture régionale, serait l'alsacien pour cette région, mais son expression écrite est l'allemand. L'allemand s'est imposé, en vue de la situation transfrontalière de l'Alsace, où il est essentiel d'apprendre les rudiments de cette langue pour pouvoir communiquer dans le contexte d'une proximité immédiate avec l'Allemagne et favoriser les échanges interpersonnels et économiques. La transversalité est également l'un des points importants de l'enseignement bilingue, d'après cette convention. En effet, les enseignants sont appelés à "enseigner leur discipline en allemand" (p.4). Le cours porte donc sur la langue et la culture de l'Allemagne, mais aussi sur les mathématiques ou des thèmes transversaux, comme l'apprentissage de l'empathie et de la tolérance. D'après le CECRL (Conseil de l'Europe, 2001), l'apprentissage des

langues vivantes en CM1 bilingue (niveau A1-A2) se base sur la perception du monde quotidien des élèves, comme toutes les autres matières à ce niveau, pour s'en éloigner par la suite et apprendre à découvrir de nouvelles perspectives. Il est donc particulièrement important de construire les cours sur des situations réellement observables. Dans une école du Rhin supérieur, le théâtre en langue étrangère ancre les apprentissages dans un cadre qui n'est pas aussi fictif qu'il y paraît. Les situations langagières authentiques, qui ne sont pas limitées au cadre scolaire, sont plus motivantes pour les élèves, car elles ont lieu au quotidien en dehors du cadre de l'école. L'usage d'objets ou documents authentiques dans le jeu teintent l'enseignement de la langue étrangère en "langue du voisin" (Faucompré, 2018). Il est possible d'aller se promener dans une ville allemande avec sa famille et de voir la boulangerie existante évoquée dans le jeu de rôles sur le thème de la boulangerie. Ou de passer la frontière pour faire ses courses et d'entendre un locuteur natif demander un produit qui était sur le prospectus authentique du magasin servant d'accessoire de jeu. Le document authentique régional cherche à transformer "l'exotisme de proximité" (Putsche, 2016) en proximité tout court, et à réduire les stéréotypes des apprenants. En effet, cette expression illustre les barrières mentales exacerbées par la croyance que ses propres représentations sur le pays voisin sont exactes, puisque qu'on le côtoie, tandis qu'elles en sont d'autant plus renforcées en l'absence de confrontation à la réalité, qui permet de les dépasser. L'apprentissage de la langue vivante au niveau élémentaire passe beaucoup par la langue orale, plus que par l'écrit, qui freine parfois l'expression libre des élèves dans une perspective actionnelle recommandée par le CECRL. Ils sont plongés dans un bain linguistique et culturel en cours de langue, tout comme lors d'une visite dans le pays voisin : l'aisance et la fluidité à l'oral sont préférables à une correction trop fréquente, car l'objectif est de pouvoir communiquer immédiatement au quotidien. Des modèles de phrases-types sont suffisants pour communiquer au début.

La "compétence de communication transfrontalière", selon C. Faucompré (2018), définit la capacité d'un élève à interagir avec les personnes de l'autre côté de la frontière, dans un but commun, sans pour autant parler parfaitement leur langue. L'élève sait agir de manière appropriée pour s'adapter à l'autre au quotidien et comprend que la frontière est un espace perméable qui favorise des échanges. Entrer en contact avec les "étrangers" pour mieux les connaître et se défaire de ses fausses

représentations, tel est l'objectif. Cette interaction concrète avec la langue- et la culture-cibles favorise un sentiment d'appartenance à cet espace commun, au-delà de la frontière. L'acquisition de la compétence de communication transfrontalière est propre à l'apprentissage de la langue du voisin en région (trans)frontalière, car elle a pour but de permettre aux élèves de "(...) pouvoir se sentir appartenir à une identité transfrontalière commune" (Faucompré, 2018, p. 166). Cette compétence s'acquiert à l'école primaire par ce que A. Raasch a théorisé comme "l'approche didactique transfrontalière" (Raasch, 1999). C. Faucompré (2018) l'applique au contexte du Rhin supérieur en tant qu'espace transfrontalier.

Ainsi, la didactique des langues transfrontalières permet d'acquérir des compétences de communication transfrontalière nécessaires à l'échange, puis à la coopération, dans l'espace du Rhin supérieur. Comment adapter son enseignement de la langue étrangère allemande à l'Alsace, où l'étranger s'impose comme un voisin ? Nous commençons par observer que le CECRL (Conseil de l'Europe, 2001, p. 123) préconise généralement une perspective actionnelle :

" [La perspective actionnelle] considère avant tout l'utilisateur 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 un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification."

L'objectif lors de l'apprentissage d'une langue étrangère selon le CECRL (2001) n'est donc pas de tendre en priorité vers une maîtrise parfaite de la langue, mais plutôt de permettre aux apprenants de pouvoir l'utiliser dans des situations d'action dans un contexte donné. L'accent est mis sur la communication et l'action en contexte. Dans le cas de l'Alsace, où ces apprenants peuvent être de futurs travailleurs amenés à communiquer avec leurs partenaires allemands, cette notion de communication pour mener à bien une tâche commune est particulièrement importante. Il s'agit de prendre en compte les pré-acquis et les représentations qu'apportent les apprenants sur la langue et la culture du pays voisin, car les élèves sont des acteurs sociaux qui vivent avec la frontière au quotidien. Il s'agira d'intégrer ces éléments à leur apprentissage de la langue et de les engager dans des activités langagières. La perspective actionnelle, et particulièrement dans un contexte transfrontalier, implique l'abandon du "je" didactique simulé, d'après C. Faucompré (2020). Dans une approche

communicationnelle, le “je” didactique correspond à l’activité de simulation au centre de l’apprentissage, avec des jeux de rôle dans une situation fictive où il s’agit de communiquer de manière efficace. L’approche actionnelle cherche à dépasser cette situation d’apprentissage fictive en utilisant des situations authentiques : c’est la tâche, et non l’acte langagier, qui est au centre de la situation. Cela est propice à l’interaction en situation réelle, qui est une compétence importante en région frontalière. Une situation d’apprentissage en Alsace qui utilise la perspective actionnelle et qui abandonnerait le “je” didactique pourrait être trouvée dans une situation authentique par la pédagogie théâtrale. Par exemple, les élèves qui sont allés manger des glaces lors d’une sortie en Allemagne jouent la situation authentique “chez le marchand de glace”. Dans cette illustration, c’est la tâche qui reproduit leur réalité palpable qui est au centre de l’apprentissage, laissant une grande place à l’aspect interactionnel et linguistique.

Nous pouvons à présent nous arrêter brièvement sur la réalité de la pratique en Alsace. En quelle mesure les élèves accèdent-ils à cette compétence de communication transfrontalière ? Il existe en effet de nombreux freins à l’acquisition de cette compétence. Tout d’abord, le manque d’information au sujet de la possibilité d’une didactique des langues transfrontalières. Tous les enseignants qui enseignent l’allemand en Alsace n’ont pas eu accès à un cours sur ce sujet lors de leur formation initiale et continue. Seule une minorité d’étudiants formés spécifiquement pour l’enseignement bilingue franco-allemand (cursus intégré pour la formation des enseignants) a accès à un cours qui traite spécifiquement de cette problématique. La centralisation des programmes scolaires en France représente également un frein de taille à l’adaptation spécifique des enseignements de la langue étrangère allemand en région frontalière. Pourtant, nous avons vu que les besoins des élèves sont différents lorsque la langue étrangère est présente au quotidien. Avec une formation initiale ou continue qui engloberait systématiquement cette problématique locale, on pourrait imaginer que les enseignants adaptent leurs méthodes didactiques sans pour autant déroger entièrement aux attendus de la programmation nationale.

D’autre part, parallèlement au fait que les enseignants soient contraints dans leurs projets d’adapter leur pratique à l’espace transfrontalier dans lequel ils vivent, les

élèves, eux, montrent une curiosité certaine à apprendre à travers ce point de vue spécifique. Ils expriment ce besoin d'apprendre une langue étrangère dans le but de communiquer et d'interagir avec les locuteurs allemands. Dans sa thèse (2018, p. 253-265), C. Göb-Faucompré questionne un échantillon représentatif d'élèves de collège (ayant commencé la langue allemande en primaire) des deux côtés de la frontière franco-allemande. Les élèves formulent le désir d'apprendre de "parler la langue", qui est par la suite détaillé par des questions supplémentaires. La première attente en cours de langue est d'apprendre "à s'exprimer à l'oral", c'est-à-dire : à savoir communiquer, avant même de savoir maîtriser parfaitement la langue. Puis vient le besoin d'entrer "en interaction avec autrui dans les activités de la vie quotidienne" de l'autre côté de la frontière (en faisant ses courses, avec des amis, dans les loisirs, ...). C'est un réel besoin, car la barrière de la langue et de la culture est le seul réel obstacle dans un contexte de proximité immédiate. Enfin, les élèves veulent savoir "parler la langue" pour pouvoir "s'en sortir seul(s) dans le pays voisin" : cela traduit une volonté de s'immerger dans le pays voisin et de faire l'effort d'aller vers l'Autre. Les apprenants, même sans faire d'efforts conscients pour interagir avec les habitants du pays voisin, semblent avoir conscience du fait que le cours de langue étrangère est ancré dans une situation géographique qui amène à une proximité permanente de la langue apprise. C'est donc à l'école de répondre à ce besoin des élèves de savoir "parler la langue" du voisin, avec pour objectif de pouvoir interagir dans un contexte donné. Cette demande s'avère être en outre un réel besoin sociétal : apprendre à aller vers l'Autre est un moyen d'œuvrer vers une meilleure amitié franco-allemande, à renforcer les liens de paix qui unissent ces pays.

Dans le cas où l'enseignant s'est renseigné sur l'importance de la compétence de communication transfrontalière, qui est avant tout un besoin des apprenants, il sera contraint de faire face au défi concret de mettre en place une approche didactique des langues transfrontalières dans sa classe. Dans le cas de l'Alsace, contrairement à une approche didactique plus traditionnelle de la langue étrangère allemande, il n'existe pas de véritable manuel qui ait été spécialement conçu pour cet enseignement dans l'espace transfrontalier franco-allemand.

Certes, il est possible de trouver des ressources didactiques communes à cet espace. Des groupes d'enseignants de différentes écoles s'unissent dans un cadre privé pour réfléchir à la façon de pallier ce manque concret et créer ensemble des outils pour

l'enseignement de la langue du voisin (séances, fiches de travail, matériel, ...). Nous avons pu en entendre parler durant nos stages, par exemple à l'école élémentaire de la Musau à Strasbourg, ou bien à la Falkenhausenschule de Kehl en Allemagne. Dans un mouvement de partage plus large entre enseignants, il existe certaines ressources sur Internet. Le centre régional de documentation pédagogique (CRDP) de l'Académie de Strasbourg (Réseau Canopé) met à disposition un manuel dématérialisé nommé "Vivre dans le Rhin supérieur" (2022), disponible en français et en allemand. Des suggestions d'activité proposent aux élèves d'expérimenter cet espace commun de manière vivante dans tous ses aspects observables au quotidien (par exemple : "se déplacer", "nature sans frontières", "s'approvisionner", ...). Il incite à découvrir les lieux et à aller à la rencontre des personnes du pays voisin. Libre aux enseignants d'imaginer prolonger une idée du manuel par une activité de jeu théâtral : par exemple, un jeu de rôle "Au marché" qui finira par une sortie sur un marché de l'autre côté de la frontière. Ces illustrations de projets interculturels dans le Rhin supérieur montrent que l'approche didactique transfrontalière doit rester flexible et adaptable : aux pré-acquis et besoins des élèves, à leur niveau dans la langue, à la situation géographique, pour ne compter que les variables les plus évidentes. Un manuel figé dans le temps et l'espace, comme un manuel de langue étrangère classique, manquerait à répondre à toutes les demandes dues à ces variables propres aux régions limitrophes. En outre, il rendrait aveugle à toutes les opportunités offertes sur place. En ouvrant sa pratique au transfrontalier, l'enseignant a moins besoin de matériel préconçu, car tout l'environnement est propice à l'enseignement de la langue. Tout est prétexte à une telle démarche : la visite d'un lieu (par exemple, le château du haut-Koenigsbourg), l'étude d'un phénomène interculturel (par exemple, le paysage linguistique interculturel), ou de documents authentiques (par exemple, comparer les catalogues publicitaires d'un même magasin dans différents endroits), la correspondance entre écoles, mais aussi : le théâtre avec intervenant(s) étranger(s). Cela n'empêche pas d'utiliser aussi un manuel plus fixe occasionnellement, mais l'enseignant devrait principalement puiser dans les ressources authentiques régionales, tant pour cette approche pragmatique que pour l'apprentissage purement linguistique.

Une approche didactique des langues transfrontalières est adaptée à la posture d'enseignement de la langue étrangère au contexte transfrontalier, à la langue du voisin. C'est une manière de remettre du sens au contexte d'apprentissage de la langue, ce qui ne peut pas être apporté par un manuel figé dans le temps et l'espace, loin du dynamisme dans la langue, la culture et l'interculturalité propres à une région transfrontalière comme le Rhin supérieur. Apprendre une langue dans une perspective actionnelle et dans un contexte donné devrait permettre aux élèves de gagner en confiance en soi pour interagir avec les locuteurs de la langue du pays voisin, y compris dans des situations d'insécurité linguistique. L'apprentissage des langues par le jeu théâtral est alors une ressource intéressante à exploiter, dans la mesure où cela répond aux besoins des élèves, des enseignants et de la société en général.

À l'issue de ces deux premières parties, nous avons pu approfondir l'arrière-plan théorique qui est à la base de la pédagogie du théâtre en primaire. Nous pouvons à présent identifier ses racines historiques, ses principes généraux et les compétences favorisés dans le cadre de l'apprentissage de langues étrangères. Ces notions nous seront utiles pour analyser les paroles retranscrites des personnes interviewées en dernière partie de ce travail.

III. Analyse d'interview de trois acteurs de pédagogie du théâtre pour l'apprentissage d'une langue étrangère en école primaire

« La connaissance dépend d'un monde inséparable de nos corps, de notre langage et de notre histoire culturelle – bref, de notre corporéité ». (Varela, 1993)

1) Introduction

Dans cette dernière partie, nous allons procéder à une recherche empirique par l'analyse des transcriptions d'entretiens individuels avec trois personnes qui participent, chacun à sa manière, à un projet de pédagogie du théâtre bilingue franco-allemand en école primaire. Nous souhaitons comprendre quelles sont leurs expériences communes et nous demander, au vu de leurs réponses, quelles sont les difficultés récurrentes et ce qui pourrait être amélioré en pratique. Lorsque j'ai commencé ce travail, ma motivation venait de la pratique. J'avais moi-même participé, en tant qu'apprenante, à des projets bilingues ou multilingues avec des comédiens formés à une méthode de la pédagogie du théâtre. Cela m'a poussée à en savoir plus en théorie, pour comprendre l'intérêt d'une telle pratique si je venais à l'utiliser dans mon répertoire d'enseignement en classe bilingue. Enfin, pour suivre la dynamique de cette discipline, je souhaitais revenir à la réalité de la pratique. Nous allons donc poser un regard réflexif sur la pratique de la discipline, pour mieux la comprendre, la questionner, et peut-être réfléchir à des pistes d'amélioration.

La méthode de recherche scientifique de l'interview, retranscrit à l'écrit par la suite, s'est imposée naturellement par la volonté d'entrer en contact direct avec des personnes qui ont organisé ou vécu un tel projet. Leur tendre un micro pour capturer leurs expériences. Puis recueillir ces données qualitatives et les analyser. Pour des raisons similaires, j'ai fait le choix de contacter des personnes en France et en Allemagne. Cela reflète mon expérience passée et future, et représente le fruit de ce travail, qui s'intéresse aux spécificités des classes qui apprennent la langue du voisin. Nous avons également voulu profiter de notre position géographique frontalière en trouvant des personnes qui pourraient aborder cette thématique.

Les professionnels interrogés appartiennent à des métiers et formations différents, mais ils auraient pu, en théorie, travailler ensemble pour mener à bien un projet pédagogique de théâtre. Les trois entretiens ont duré une heure. L'ordre d'apparition ne vise aucunement à poser un ordre hiérarchique, tous ont une place également importante dans ces projets.

En premier lieu, l'échange s'est fait avec un enseignant de classes bilingues allemandes en Alsace, également directeur et formateur à l'INSPE de Colmar, Christian Ehrhardt. En sa qualité d'enseignant expérimenté, de surcroît en classes bilingues, il a pu parler des efforts et des joies que représente la pédagogie du théâtre dans sa propre pratique. Pour l'interroger, je me suis rendue dans son école, le 05 juillet 2022.

Ensuite, l'échange s'est fait avec Marjorie Nadal, une comédienne, pédagogue et formatrice intervenant en milieu scolaire, appliquant dans les écoles la méthode Thealingua, dont elle est aussi la directrice pédagogique. M. Nadal était aussi la comédienne intervenante dans la formation "langues en jeu" à laquelle j'avais participé en 2021 à l'université de Haute-Alsace. La marque déposée Thealingua (appropriation des langues par le jeu), dont elle est la conceptrice, est reconnue d'intérêt public en Allemagne et en France. En 2021, elle a publié un ouvrage dont elle est la co-auteur intitulé "Le corps au cœur des apprentissages" (PUG, 2021). Elle vit à Berlin, mais se déplace régulièrement dans d'autres villes allemandes ou en France pour diriger des ateliers. Nous nous sommes rencontrées le 19 juillet 2022 via une visioconférence, pour pallier la distance géographique.

Enfin, l'interview a été menée avec Mathilde Feutry, chargée de médiation et de développement des publics au Théâtre Art'Rhena, situé sur la frontière franco-allemande. C'est elle que les enseignants contactent pour monter un projet, qu'elle coordonne à tous les niveaux (recherche de projets, de comédiens, de subventions, de lieu(x) de mise en oeuvre, organisation du planning, etc.). Le choix de l'interviewer est d'une part dû à l'aspect transfrontalier du théâtre Art'Rhena que je tenais à analyser dans ce travail, et d'autre part, lié au fait que je souhaitais comprendre le lien qu'elle tisse entre les enseignants, les comédiens et toute la partie administrative et logistique dans ce genre de projets, qu'il ne faut pas oublier de prendre en compte. Ayant commencé par suivre une formation pour devenir enseignante, avant de se

réorienter dans l'éducation artistique et culturelle, elle est en mesure de saisir les enjeux théoriques évoqués. Et grâce à sa formation récente à la méthode Thealingua, elle est connaît les enjeux des comédiens. Nous nous sommes aussi contactées à travers un appel vidéo (le 08 juillet 2022), parce que cela facilitait une rencontre plus spontanée malgré ses contraintes d'emploi du temps.

Nous commencerons par observer les réponses qui entrent strictement dans le cadre des questions posées durant l'interview. Nous analyserons les similarités et les différences entre les prises de paroles de chacun et noterons les réponses inattendues en regard du travail théorique. Nous nous appuierons pour cela sur le savoir théorique développé dans les deux premières parties du dossier.

Dans un second temps, nous ouvrirons l'étude sur les nouvelles pistes de réflexions apportées dans les réponses et nous nous pencherons sur l'évocation des difficultés en pratique. Nous approfondirons la critique par un questionnement sur des thèmes qui traversent les interviews, sans pour autant faire l'objet d'un développement spécifique.

Finalement, nous compléterons ce travail d'analyse par une synthèse des points étudiés.

2) Les interviews

Les questions préparées pour l'interview sont disponibles en Annexe du dossier. Les questions, semi-structurées, représentent une trame pour ouvrir la discussion sur les thèmes essentiels communs à chacun des acteurs de la pédagogie du théâtre interviewé. La formulation des questions étant fixe, une certaine flexibilité dans l'ordre de questionnement permet de s'adapter et rebondir sur les réponses ouvertes des interlocuteurs. Les questions sont volontairement larges pour favoriser un vaste panel de réponses. Certaines digressions amenaient à une autre question et, tant que la personne ne s'écartait pas du sujet, je la laissais s'exprimer. En revanche, toutes les questions ont toujours été posées dans chaque interview, par souci d'égalité devant le répertoire de réponses. Il est parfois utile de repréciser la question, pour donner une impulsion de réponse sur le sujet attendu. En posant les

mêmes questions à tous, il est à présent intéressant de remarquer les éléments de réponse similaires, ainsi que les différences, dans les réponses apportées. Les questionnements sont issus de la recherche théorique, des besoins d'éclaircissements du point de vue pratique ou bien pour comprendre l'expérience des répondants, permettant de poser un regard réflexif sur la recherche dans cette discipline. Au départ, nous avons défini une vingtaine de questions, que nous avons réduites à huit questions essentielles, organisées en thématiques communes, par souci de synthétiser et de préciser la recherche. Malgré cela, les premiers questionnements, sous forme davantage de problématiques que de formulations rigides, ont servi à affiner l'écoute et à rebondir sur ce qui a été dit, demander des précisions lorsque cela était utile pour une meilleure compréhension. Nous allons à présent nommer et justifier le choix des questions de l'interview.

Avant de plonger dans le cœur de l'entretien, nous souhaitons obtenir des détails sur le parcours de la personne interviewée concernant cette pédagogie. En plus de nous éclaircir sur l'expérience de la personne, la première question sert à s'assurer que le cadre de l'interview soit posé : il s'agit de la pédagogie du théâtre au niveau primaire, en contexte scolaire. Nous n'avons pas précisé que nous nous concentrerons sur l'apprentissage des langues étrangères, car les personnes ont été choisies pour cela et ne sont impliqués que dans ce genre de projets. Une fois que nous avons un aperçu de ces projets, plus ou moins récents, nous demandions quel rôle prennent toutes les personnes impliquées et la relation aux spectateurs. Encore une fois, cela permet de cibler l'orientation donnée à ces projets et de comprendre l'importance accordée à ces rôles, de quelle manière ils ont été définis ou non à chacun.

Puis, quatre questions, au centre de l'entretien, ont été posées sur le thème de l'apprentissage des langues par la pédagogie du théâtre. La problématique centrale est ainsi décomposée en questionnements sur l'acquisition des compétences en langue étrangère par le jeu théâtral. Les deux premières donnent la parole aux professionnels, qui partagent leurs méthodes pour cibler les deux compétences qui s'avèrent être centrales, à l'issue du travail de recherche théorique : les compétences linguistiques et les compétences communicatives. En fonction du projet, les approches sont différentes. Pour cela, la conceptualisation théorique était une grande aide pour orienter la conversation. Par exemple, connaître la notion de *Sprachnotsituation*. Une demande de précision au sujet de leur positionnement sur le

rôle du non-verbal pour l'acquisition des compétences communicatives permettait de confronter un point de vue empirique sur la théorie. Et l'apprentissage d'une langue ne pouvant être séparée de l'apprentissage d'une culture étrangère, dont les apprenants se font une représentation, nous avons souhaité comprendre de quelle manière ces projets englobaient et traitaient cette dimension.

Nous avons en outre laissé une place importante, mais non centrale, à une réflexion sur les spécificités de l'apprentissage des langues étrangères dans le jeu théâtral, dans les écoles primaires de l'espace transfrontalier du Rhin supérieur. Par conséquent, confronter les différentes opinions sur ce sujet pour affirmer ou infirmer ces idées pourrait mener à des propositions de pistes d'amélioration concrètes, ou encore poser la base d'un travail de réflexion plus conséquent.

Enfin, pour conclure l'entretien, nous avons révélé le fil conducteur du travail. Énoncer la problématique permet à la personne de repenser à ce qu'elle a dit pendant l'interview et d'ajouter certains points s'ils ont été omis, puis de reformuler ce qui lui importe le plus, c'est-à-dire de dévoiler son propre fil rouge à l'intérieur de cette problématique. Après nous être assurés qu'il n'y avait plus de sujet à traiter, ni de questions en suspens, nous clôturons l'entretien.

Certains questionnements sont apparus pendant la première phase de recherche, et n'ont pas été ajoutés à la trame de questions communes, par souci de rigueur. En revanche, si ces sujets étaient abordés librement par la personne interviewée, ces questions étaient ajoutées, pour demander des précisions. Les réponses apportées étant pertinentes, elles ne sont pas écartées de cette analyse. Par exemple, le fait de demander des pistes d'explications à M. Feutry et M. Nadal, après avoir partagé mon constat que parmi les nombreuses personnes contactées pour un entretien, peu se sentaient assez compétentes pour témoigner. Pour C. Ehrhardt, l'entretien était très influencé par ses réponses, assez larges par rapport aux questions. En rebondissant sur ses propos, deux thèmes supplémentaires sont apparus, faisant bien sûr écho à la recherche théorique préalable : en quoi le théâtre modifie-t-il l'apprentissage, par rapport à une situation de classe, ainsi que la réflexion dans le cas où le comédien ne parle pas français ? C. Ehrhardt étant formateur pour les futurs enseignants, nous avons souhaité lui demander si la pédagogie du théâtre était un sujet dans le cadre de ses interventions à l'INSPE. Pour M. Nadal, le sujet du "hors"

séance de théâtre, notamment pour le lien entre les enseignants et les comédiens et le travail en classe étant régulièrement abordé, il a fait l'objet d'une question, pour plus de clarifications. En outre, sur le thème du transfrontalier, son opinion s'opposant en partie à celle de C. Ehrhardt interrogé auparavant, nous avons continué la réflexion, pour la préciser.

Pour ces interviews, nous avons contacté une cinquantaine de personnes ou institutions (écoles, théâtres, associations, ...). Lors de ce premier travail de prise de contact, de nombreux destinataires redirigeaient toujours vers les mêmes personnes, plus aptes à répondre à ce travail de recherche, selon eux. C'était le cas de M. Feutry et M. Nadal. Souvent, la justification à une réponse négative était que le dernier projet théâtre avec des primaires était trop lointain, autant dans le temps que dans l'espace. Malheureusement, l'épidémie de Covid-19 est la raison principale pour laquelle la plupart des projets prévus ont été annulés ou mis à l'arrêt en été 2022. Ces projets impliquant la planification sur le long terme de moyens financiers et de différentes institutions et organisations, l'incertitude sur un éventuel prochain confinement a freiné la naissance de nouvelles initiatives. Les théâtres ont conservé leur formule plus flexible de spectacle avec parcours du spectateur ou petits workshops liés à la pièce, mais les projets d'apprentissage d'une langue étrangère par la création théâtrale ont souvent été reportés à plus tard et les enseignants ne faisaient plus de demandes d'intervention de comédiens non plus. Face à cette incertitude importante, j'ai choisi de ne pas observer de projet en cours.

L'exercice de l'interview semi-structuré représentait un défi, car il s'agissait d'une première expérience dans le cadre d'un travail de recherche. Pour certains entretiens, celui de C. Ehrhardt en particulier, les personnes interrogées digressaient par rapport au sujet initial, tant la volonté d'exhaustivité prenait le dessus. Bien que des réponses développées soient intéressantes, il était parfois difficile de structurer le fil rouge de la conversation. Finalement, dans chaque interview, toutes les questions de la trame d'interview ont été traitées dans les réponses, même si, dans le cas évoqué, elles ne sont pas toutes explicitement posées. Pour chacun des trois entretiens, bien que la trame générale des questions soit commune, l'orientation donnée au questionnement

est adaptée au métier exercé par chacun, et donc lié au rôle endossé dans un tel projet :

- Pour C. Ehrhardt, enseignant de classes bilingues en Alsace, les questions pédagogiques et didactiques sont primordiales. Nous verrons par exemple que les formes choisies pour ces projets de théâtre suivent en priorité des objectifs pédagogiques pour l'acquisition de certaines compétences linguistiques et extralinguistiques.

- Pour la pédagogue de théâtre (nommée "thealinguiste") de M. Nadal, les compétences à acquérir sont tout aussi importantes et théorisées dans une méthode de jeu. Mais dans la pratique des ateliers n'est pas son premier cheval de bataille. Cette intervenante étant de formation artistique, il est évident que nous avons préféré mettre l'accent dans son entretien sur la dimension artistique, vecteur des apprentissages.

- Pour M. Feutry, chargée de médiation au théâtre Art'Rhena, la réponse aux questions porte sur l'organisation, la création, la promotion et l'observation des ateliers. La partie plus théorique sur l'acquisition des compétences en langue étrangère dans ces projets obtient des réponses plus succinctes, car ce ne sont pas ses préoccupations principales. Bien qu'elle ait parfaitement su répondre, aussi grâce à sa formation initiale dans le domaine de l'enseignement, ce n'était pas l'objectif principal de son entretien. Il s'agissait pour elle de mettre en lumière le lien entre le Théâtre, les comédiens, les enseignants et les élèves, à tous les niveaux, organisationnel ou pédagogique notamment.

3) Analyse des interviews : Réponses aux questions posées

Dans cette première partie de l'analyse, nous allons nous pencher sur les différentes perspectives de trois acteurs de la pédagogie du théâtre en regard des questions posées. Ces points de vue se complètent et sont parfois divergents ou collectifs. Nous allons observer la trame de questions (en annexe) et les réponses qui y sont apportées. L'intérêt principal de l'interview semi-structurée est de découvrir des problématiques nouvelles, qui n'ont pas été considérées auparavant. Nous

analyserons ensuite davantage ces éléments de réponses qui dépassent le “cadre” des questions, pour ouvrir des pistes de réflexions autour des réalités de la pratique.

Afin de faciliter la lecture, nous allons dorénavant nommer les personnes interrogées par leur initiale. Pour rappel : C. Ehrhardt (E.) est enseignant en classe bilingue en Alsace, M. Nadal (N.) est comédienne pour la méthode Thealingua (thealinguiste) à Berlin et M. Feutry (F.) est nommée chargée de médiation et de développements des publics pour le théâtre frontalier franco-allemand Art’Rhena.

Au début de l’entretien, les trois personnes interviewées ont détaillé leur expérience avec la pédagogie du théâtre avec des classes de primaire pour l’enseignement des langues étrangères. Les parcours de chacun.e, tel qu’ils étaient annoncés avant les entretiens, sont détaillés en introduction de ce chapitre, mais leur parcours a été précisé en début de rencontre. L’expérience de E. tourne autour de la lecture expressive, qui s’est théâtralisée sous formes de sketches dialogués et s’est transformée en véritable projet théâtre avec représentation publique ou classe verte à thème au fil des années. Sans expérience personnelle avec le théâtre ni formation spécifique, E. s’est progressivement intéressé à cette discipline pour répondre aux besoins pédagogiques de ses élèves et améliorer leurs compétences langagières. Les CM1-CM2 ont joué *Lola und die Piraten* (Könnecke, 1990) et les CE1 ont fait un projet sur le livre *Der Buchstabenvogel* (Hasler, 1986). Les classes vertes ont eu lieu dans le Bade-Württemberg (Schloss Rotenfels à Gaggenau et Kniebis), avec des comédiens allemands. Pour la thealinguiste N., ces projets sont plus réguliers. Ce sont environ 10-12 projets par an avec des écoles primaires. Un partenariat annuel (depuis 17 ans) avec une école primaire d’un quartier favorisé de Berlin (*Schule am Arkonaplatz*) est mis en avant dans cet entretien. Des élèves de 5e ou 6e classe (CM2, 6e) réalisent une pièce en français dans le but de promouvoir le choix du français (contre l’anglais) aux CE2. Ces groupes sont hétérogènes (élèves des plusieurs classes). Ils jouent par blocs de 10 interventions de 2x45 min, avec une répétition générale et le thème de la pièce est repris en classe de français. On remarquera que la place du cadre temporel change la forme de création pour la comédienne, qui ne travaille pas de la même manière dans des séances plus intensives où le travail de coopération avec l’enseignante prend moins de place. F., quant à elle, s’intéresse

surtout à l'intérêt de la promotion du théâtre auprès des enfants et de l'interculturalité de ce lieu. Ce sont les écoles qui contactent le théâtre pour monter des ateliers de 7 heures autour d'un spectacle, accompagnés par des comédiens et parfois en groupes franco-allemands. Le théâtre est une forme artistique parmi d'autres.

La question des rôles attribués à chacun (élève, enseignant, comédien, public) a fait l'objet de réponses détaillées. Les enseignants et les élèves voient leurs rôles habituels bouleversés pendant ce genre de projet, surtout dans le cas de la présence d'un comédien ou en sortant de l'école. Le degré de retrait de l'enseignant pour laisser place au jeu varie en fonction des personnes et des projets. E. dit, à ce propos de ce conflit interne : "Pour lancer la dynamique, je peux jouer un peu aussi. Et en même temps il ne faut pas que je le fasse trop pour éviter que ça devienne juste du mimétisme ou de la copie. Des fois je suis tenté de. Des fois je le fais. Et puis à d'autres moments, je mets en réserve en disant : « Qu'est-ce que toi tu pourrais proposer ? ». Ce qu'il peut proposer, d'après F., c'est la régulation de la discipline et la médiation linguistique, c'est-à-dire la traduction du comédien qui ne parle qu'en langue cible, seulement si nécessaire. En effet, E. assure : "Moi, j'avais fini quelque part mon rôle de pédagogue. (...) le fait de déléguer [me permettait] de rester dans mon rôle d'enseignant, d'encourager. (...) c'est d'ajuster". La comédienne interrogée va plus loin en témoignant du fait qu'il est préférable que l'enseignant se retire complètement, fasse seulement acte de présence légale. Pour elle, la présence des enseignants brise la relation directe entre le comédien et les élèves et freine la spontanéité créatrice et les efforts linguistiques (si l'enseignant traduit, par exemple). Car elle ajoute que des tensions dans le groupe (manque d'intérêt, groupe hétérogène, etc.). A contrario, la séance peut faire naître un "chaos créatif" lorsqu'elle a l'opportunité de devenir le référent des élèves pendant l'atelier, par rapport à l'autorité aussi. Toutes les émotions ressenties par les élèves, même les contrariétés peuvent être retournées en capacité à mieux interpréter un personnage, contrairement à une situation en classe. E. semble avoir remarqué la force du théâtre pour la persévérance, lorsqu'il décrit : "Les metteurs en scène, des fois, ils les poussaient dans leurs retranchements. (...) Toujours avec bienveillance." Le travail des comédiens, c'est de l'accompagnement de la création du projet collectif. C'est eux qui choisissent les meilleures idées à la fin de la phase de recherche d'idées en commun, les élèves doivent leur faire confiance pour cela, et cela fonctionne. Il y a une tension constante entre les idées "rêvées" du comédien sur

un thème et celles proposées par les élèves. Après les ateliers, N. retravaille ses “notes de jeu” : elle prend note de ce qui a stimulé les élèves pour construire la séance suivante à partir de là. Le cadre créatif est libre (sur un thème) et continue de se préciser jusqu’à la représentation, dans la méthode Thealingua. Le point de départ des ateliers proposés par Art’Rhena est souvent un spectacle existant, mais le concept est très proche. Alors qu’on observe l’inverse dans les exercices théâtraux qui parlent d’un texte fixe chez E. : le champ de création est plus restreint au début, mais le jeu de mise en scène est finalement plus important à la fin, avec tout un travail supplémentaire sur la création de costumes et décors. La pédagogie du théâtre peut prendre des formes différentes, mais la composante de liberté de création des élèves persiste. L’autonomie varie en fonction de l’âge des élèves, décrit F.

En règle générale, tous insistent sur le travail de préparation en amont du projet pour définir un projet collectif. N. explique que ses projets les plus réussis émergent d’un binôme de travail avec l’enseignante. Dans le projet décrit, l’enseignante et la thealinguiste réfléchissent à l’objectif linguistique et pédagogique donné par l’enseignante, tandis que l’objectif artistique incombe à la comédienne. Par exemple, la contrainte d’un spectacle collectif avec tout le monde sur scène (chœur). Le thème du projet est commun, puisqu’il est retravaillé en classe en parallèle, pour l’apprentissage du lexique, etc. Même si E. préfère donner plus de liberté au comédien, il reste le garant pour définir les objectifs pédagogiques et linguistiques (choix du texte, compétences à atteindre). F. aussi, surtout en amont du projet, coordonne cette relation. Ne pas dépasser son rôle qui est bouleversé par un changement de cadre, tout en participant au travail commun du projet est un exercice d’équilibre certain pour les enseignants. La communication entre les différentes personnes impliquées, comédiens ou chargés de médiation, est essentielle.

Nous avons été étonnée d’entendre l’importance du rôle qu’endossent aussi les élèves le temps de l’atelier. “C’est eux qui mettent le cahier des charges”, annonce E, qui aime jouer à leur donner le choix (ou l’illusion, car il reste contraint par les objectifs...) aux élèves pour l’orientation du projet, leurs personnages et l’interprétation qu’ils en font, pour qu’ils se l’approprient, quitte à ce qu’il faille revoir certains objectifs linguistiques à la baisse. Cette idée, de la part d’un enseignant qui préfère ajuster la difficulté vers le haut pour motiver ses élèves est étonnante, mais témoigne du fait que sans classe impliquée, avec une motivation intrinsèque, le jeu ne peut pas

commencer. La pédagogie du théâtre génère des projets inducteurs, et cette notion d'envie d'apprendre est ce qui ressort pour tous les élèves. E. décrit que ce sont eux qui sont le mieux placés pour savoir ce qu'ils savent faire, et cela est présent dans toutes les interviews. Il y a consensus pour dire que les élèves à qui on laisse le choix sont surprenants dans leurs comportements ou aptitudes, parfois à l'opposé de ce que l'on peut observer en classe. Car les élèves apprennent par plaisir du défi, comme un élève en difficulté scolaire de E. qui a travaillé pour parfaitement déclamer un long monologue d'introduction. En effet, les neurosciences s'accordent à dire que les émotions sont intrinsèquement liées à la qualité des apprentissages (Berthier et al., 2018, p. 94).

Par ailleurs, il ne faut pas oublier le rôle qu'endosse le public, lorsqu'il y a une représentation finale. Dans le travail de E., le spectacle est un vecteur de motivation central, le point culminant du projet, bien qu'il ne soit pas l'objectif principal du point de vue enseignant. La volonté de monter sa production aux parents (spectateurs), porte les élèves. Pour F., le spectacle est certes important pour les élèves, mais ce n'est pas la finalité de l'atelier, qui est centré sur la création, dans l'intérêt des élèves. N. pense à l'inverse que la représentation à tout prix va à l'encontre de l'intérêt des élèves, car cela peut perturber les élèves dans leurs réactions (stress, être perçu socialement) et freiner les apprentissages, alors que E. perçoit le "*Lampenfieber*" comme un moteur.

Penchons-nous sur le thème de l'apprentissage des langues. L'objectif principal, pour l'enseignant bilingue, pour F. Art'Rhena à la programmation franco-allemande et la thealinguiste (pédagogue de théâtre spécialisé dans le travail avec les langues), c'est bien le développement des compétences linguistiques des élèves. Le théâtre est un moyen de travailler le lexique, la compréhension (orale, écrite avec l'interprétation du texte) et l'expression orale (et parfois écrite) de manière ludique. Nous l'avons théorisé, et les retours des personnes interviewées l'ont confirmé. Selon E., le jeu scénique permet d'améliorer la prosodie, grâce en partie à la mémorisation engendrée par la répétition. Il propose par exemple, d'utiliser les TICE pour enregistrer sa voix afin de s'entendre et de s'améliorer. N. critique la tendance des enseignants à chercher trop vite à faire apprendre des listes de vocabulaire, alors que les nouveaux mots sont trop nombreux et simplement un outil dans la phase de création collective au début de l'atelier. En revanche, elle délègue à l'enseignant la mémorisation du

texte créé, l'apprentissage du vocabulaire dans la seconde partie de l'atelier et la diction (correction des nasales, le son seul, dans un mot, dans une phrase et dans le texte). Dans ces deux entretiens, les avis sur la responsabilité de la prise en charge de ces compétences linguistiques s'opposent. Peut-être que pour les élèves, ces savoirs sont le fruit de ces deux formes d'apprentissages différentes ? En travaillant ensemble, les comédiens et enseignants s'observent et s'inspirent des méthodes utilisées. Par exemple, N. nous explique qu'elle affiche dans la classe les "mots transparents du théâtre" pour le vocabulaire dans les ateliers. Les contraintes linguistiques doivent servir à la création et la parole libre : la production orale (en interaction) est prioritaire. De son côté, E. pense à présent à mettre en scène le rituel du matin "Was gibt's neues?" (emploi du parfait et du futur pour raconter des événements) : une forme théâtrale avec une forte contrainte linguistique.

Pour l'acquisition de compétences communicationnelles, là encore, l'orientation donnée au projet influence ce que les élèves apprennent. Pour favoriser la communication et l'interaction orale, les projets de Thealingua se font entièrement en langue cible (bain linguistique) et non vers la langue étrangère, comme cela est souvent observé en classe de langue. N. explique que les élèves comprennent grâce à l'usage des gestes et mimes. Pour la compréhension des mots et des phrases, les comédiens scandent les phrases et mots avec le corps et les mains. Au début surtout, les consignes doivent être claires et concises. La rétroaction ("ça va ? Compris ?"), même en langue maternelle si besoin, permet de s'assurer de la compréhension. N. s'est intéressée à la place de l'incertitude dans ces ateliers et conclut que, dans un cadre sécurisant et bienveillant, l'incertitude et le doute sont des moments favorisant d'apprentissage de nouvelles stratégies communicationnelles. L'objectif atteint est que les élèves communiquent entre eux. Pour elle, un atelier ne peut pas commencer sans un travail sur le psychosocial, sans quoi aucune communication interpersonnelle n'est possible, car le groupe crée ensemble. E. nous propose une vision radicalement opposée sur ce sujet avec les dialogues écrits théâtralisés, qui sont une forme plus figée et structurée de communication. Mais là aussi, il reconnaît que la force du texte – un document authentique langagier - est dans les compétences de communication à travers l'interprétation des élèves : il faut savoir quand parler, interrompre et se taire pour faire passer un message. F. le rejoint sur ce sujet grâce à son expérience en ateliers de productions sans paroles avec des classes franco-allemandes partenaires.

Elle pense que la communication entre les élèves de classes partenaires est très restreinte : quelques gestes ou mots, parfois à l'aide de traductions (phase de mise en commun des idées, pour clarifier). Néanmoins, elle argumente que cela est suffisant, car l'objectif de la communication, à ce niveau, est simplement de réduire la frontière mentale avec la langue étrangère. Finalement, toutes ces réponses traitent du même sujet : l'importance d'apprendre à considérer l'autre pour communiquer et interagir, à vivre-ensemble avant de parler ensemble. Cela fait écho aux espaces transfrontaliers où il n'y a pas de communication possible sans vivre-ensemble.

Finalement, la communication à ce niveau passe énormément par le non-verbal. Le langage de l'autre n'est pas toujours central dans le projet, la communication peut aussi se faire en gromelot, avec des dessins (exercices Théâlingua) ou par de la musique ou de la danse (Art'Rhena). Ce qui est central, c'est de communiquer ensemble dans un but donné : l'approche actionnelle. Cette approche, recommandée par le CECRL (2001), favorise la recherche de stratégies de communication extralinguistiques, en faveur du multilinguisme en Europe. Les comédiens (N.) sont formés pour renforcer ces stratégies, propres à chacun. N. explique par exemple avoir ouvert, à partir d'une réflexion sur l'universalité du non-verbal comme analogie du multilinguisme, un exercice en grommelot. Dans une conversation en grommelot, personne ne comprend l'autre et il faut écouter le corps, les signes de l'autre, sans jugement. Trouver des stratégies pour comprendre et être compris.

Dans le répertoire des stratégies non-verbales, le rôle du corps pour comprendre et se faire comprendre est revenu souvent dans les interviews. E. note que les parents qui regardent la représentation finale ne comprennent pas tous la langue allemande. L'appropriation du personnage passe par le choix de la gestuelle, des expressions faciales, pour transmettre un message ou une émotion invalidée dans sa dimension textuelle ou langagière. Enfin, N. explique que le corps traduit (ou bien trahit) la parole : "Nous on travaille une parole, ce qui est dit par quelqu'un dans un contexte. La parole est dite par le corps. C'est plus que de la communication non-verbale. On est un corps entier, le corps est forcément ce qu'on va dire." dit N.

Les formats d'ateliers, trop courts (7 heures avec le théâtre Art'Rhena), ne permettent pas toujours de progresser linguistiquement, mais la rencontre avec l'autre (classes partenaire, comédien étranger) peut provoquer un intérêt culturel, d'après F. Langue

et culture sont intrinsèquement liées. Dans les thèmes des ateliers Thealingua, tout élément de la culture étrangère peut être réapproprié pour la création. À l'opposé, E. admet ne pas travailler ces compétences : "Alors ça, c'est la limite de l'exercice, puisque ce sont des adaptations qu'on a faites et avec des professeurs français. On a écrit ces adaptations-là." Mais dans toutes les rencontres de français et allemands, avec élèves ou comédien.ne étranger/-ère, les différences culturelles sont palpables. F. remarque par exemple une différence entre la volonté d'esthétisme des Français et la volonté de création des Allemands. De ces rencontres peuvent naître des stéréotypes, mais N. et F. pensent qu'il est possible de les dépasser en parlant de ce qui est commun. Au théâtre, en particulier dans la méthode Thealingua, l'imaginaire représente ce troisième lieu de rencontre, qui montre le chemin pour dépasser les stéréotypes. Le jeu avec des personnages archétypaux qu'il faut humaniser, par exemple.

Enfin, la question des spécificités de l'espace transfrontalier a généré trois opinions sensiblement différentes. L'enseignant bilingue, E., mesure sa chance de mener des projets avec des classes partenaires et comédiens allemands proches. Mais F est plus pragmatique : les initiatives émergent moins spontanément malgré la levée d'une forte contrainte logistique dans cette région. Selon elle, les échanges sont presque plus courants en dehors de cet espace. Les enseignants sont motivés mais font face à de nombreux freins que nous évoquerons dans la partie suivante (subventions, formation, hiérarchie, coordination,...). N. surligne la chance de la proximité géographique, mais aussi les difficultés que cela engendre. La création de nouveaux stéréotypes, par exemple, qui sont à la fois une problématique si on ne les dépasse pas et, finalement, le reflet positif de l'existence d'une culture commune, d'une identification à cet espace. Ces réponses sont intéressantes car elles montrent le paradoxe des défis du transfrontalier.

À la fin de l'interview, les trois acteurs de la pédagogie du théâtre ont répondu à la problématique de ce travail. Souvent, elles résumaient des idées apportées auparavant, puis complétaient, cherchant à trouver un point commun à ce qui a été dit. En cela, nous remarquons que chacun d'entre eux, individuellement, a répété que les compétences langagières s'acquièrent en premier lieu grâce à la composante ludique du jeu, qui favorise la confiance en ses capacités et son aptitude à

communiquer. Le théâtre et les langues ont effectivement pour propriété commune d'être dit "vivants", remarque N.

4) Autres réponses et pistes de réflexion

En analysant les différents entretiens, les réponses se réfèrent directement aux questions. Au-delà de ce cadre, la parole étant libre, nous pouvons dégager de nombreux sujets évoqués qui dépassent ces questionnements, pour les approfondir. Il s'agit d'explications sur leur observation dans les ateliers, de leur propre questionnement ou des ébauches de réflexion permettant de rebondir sur le thème donné. Parfois, ces remarques étaient attendues, mais n'ont pas fait l'objet d'une question, simplement par choix de ne pas avoir un trop large panel de questions. Par exemple, la question de la formation des enseignants à cette discipline, qui a aussi été évoquée dans la partie théorique (II.), n'a pas été posée, mais nous avons encouragé la prise de parole libre sur ces sujets. En outre, ce qui ressort de ces interviews était parfois évoqué de manière plus indirecte, entre les lignes, mais constitue néanmoins de véritables problématiques à ne pas négliger.

Un des points centraux évoqués, c'est la pédagogie du projet pour donner envie aux élèves d'apprendre. En parlant régulièrement de la relation de collaboration qu'elle entretient avec l'enseignante, N. définit la pédagogie de projet par le travail en commun. Pour E., cela signifie aussi d'associer les enfants à leurs apprentissages, leur laisser le choix de la création. En fonction des projets et du point de départ choisi, les objectifs pédagogiques peuvent être très différents. En variant les objectifs pédagogiques, linguistiques et artistiques, la méthode choisie, l'appel à un intervenant ou non, et le savoir de chacun, les compétences travaillées par les élèves peuvent être très éloignées. Par exemple, E. pense que l'improvisation est "l'aboutissement final [...] [qu'il faut] être assez autonome langagièrement", alors que pour N., l'improvisation est la forme la plus intuitive de jeu, même en langue étrangère. Ces choix influencent les compétences interdisciplinaires, par exemple avec le choix de faire des costumes et décors (E., F.) ou non (N.). Cependant, un certain nombre de points communs sont présents dans chaque projet. Le premier bénéfice de cette pratique est le gain de confiance en soi dans un projet qui sort du cadre de la classe.

Un élève en difficulté scolaire a par exemple travaillé pour exceller dans la déclamation d'un long monologue d'ouverture en allemand (E.). Apprendre à parler distinctement et en public. Mémoriser son texte. Mais encore, savoir-vivre ensemble (compétence psychosociale) : ajuster son comportement à un groupe, se sentir appartenir à un groupe, être sensibilisé au civisme. N. témoigne que, surtout pour les plus jeunes, changer le cadre habituel de la classe demande un temps d'adaptation, pour apprendre à ajuster les réactions et interactions. Parfois les comportements sont surprenants par leur évolution rapide. En se prenant au jeu, en adoptant le masque théâtral, des élèves discrets peuvent devenir plus expansifs, ou et des élèves perturbateurs, à l'inverse, s'apaiser (propos tenus par tous les répondants).

En outre, le thème des contraintes extérieures qui viennent peser sur les projets est omniprésent dans les réponses. Durant la période de l'épidémie de Covid-19, les projets ont été annulés, reportés, chamboulés. E., qui a transformé son projet annuel en projet potager (plus flexible), dit : "Avec le Covid tout ça c'est plus que tombé à l'eau". Dans l'incertitude, les programmations du théâtre Art'Rhena se sont ralenties, celles des artistes thealinguistes également.

L'obstacle le plus contraignant pour monter un projet avec des intervenants reste le manque de moyens financiers. Les subventions de la Région ne couvrent que sept heures d'atelier avec des intervenants du théâtre Art'Rhena. Il y a un véritable cadre de subvention et de soutien de projets culturels par la DARILV (Délégation académique aux relations internationales et aux langues vivantes), mais ce n'est pas suffisant pour un véritable travail sur la langue dans la durée, objecte F. E. regrette que les financements n'aient pas augmenté, car ce qui payait le projet il y a vingt ans ne suffit plus à payer même le bus aujourd'hui, selon lui. Le déplacement pour les écoles en milieu rural, loin de établissements culturels comme Art'Rhena, coûte bien plus cher en transport.

Enfin, tous ont évoqué la formation des enseignants à la pédagogie du théâtre, ou plus précisément, son défaut en la matière. Par exemple, dans le cas de E., qui n'a pas de formation théâtrale, les premières années de mise en œuvre théâtrale étaient un tâtonnement, dans l'urgence du besoin d'améliorer les compétences en lecture : "Cela m'a ouvert des portes, en fait, que je ne soupçonnais pas. Quelque part, j'ai cheminé en même temps que les élèves [...]". Les enseignants ne sont pas formés

autour de cette discipline, pourtant intéressante en langue étrangère. Ils doivent chercher l'information par eux-mêmes. D'après N., les enseignants déjà formés au théâtre sont attentifs à ce problème, mais ils restent ceux qui se lancent plus facilement dans ces projets, sans actualisation de leur formation préalable. Dans un article (Nadal, 2022), N. dénonce les nombreux clichés qui freinent encore les activités de création à l'école. Elle compare avec humour un atelier de la méthode Thealingua et la caricature du théâtre avec le dessin animé Peppa Pig. Elle démontre que la vision des enseignants est encore grevée par beaucoup de clichés sur la création. Ils assimilent le théâtre à un texte, des costumes et un spectacle, alors qu'il est possible d'accorder une plus grande part d'exploration aux élèves. C'est d'ailleurs le schéma que suit E. avec ses élèves. Sans savoir disciplinaire et procédural, les enseignants ne prennent pas conscience de la difficulté de ces projets. Effectivement, E. retient l'aspect chronophage de leur préparation, qui justifie le peu de projets théâtre menés (environ 4 projets en 20 ans). Par exemple, adapter un livre jeunesse en langue étrangère n'est pas son domaine de compétence, il a fallu s'associer avec une autre enseignante pour réaliser sa progression. Il ajoute les difficultés matérielles et organisationnelles à trouver une salle, réunir les parents, etc., ce qui ne correspond finalement pas à son métier non plus. F. serait davantage une personne compétente pour cette prise en charge de l'organisation pratique. La volonté de N., ce serait que l'Education Nationale dégager un budget alloué à un comédien dans chaque classe de langue, car l'expression orale en interaction est leur domaine de compétence. Elle propose de co-former les enseignants, dans la mesure où elle profite aussi de leurs conseils dans un travail en collaboration. Dans la fiche informative adressée aux parents pour la classe verte théâtrale à Kniebis en 2014 (disponible en Annexe), E. rejoint son point de vue avec cette phrase : "Elle [la comédienne] pourra ainsi amener un savoir-faire inconnu aux enseignants." Nous avons demandé à E., également formateur à l'INSPE, s'il évoquait ce sujet après des jeunes enseignants, sachant la difficulté d'un tel projet sans formation. La réponse est négative, justement à cause de l'ambition d'un tel projet qui ne se met pas en place dans les premières années d'enseignement. Il est dommage de ne pas, au moins, en évoquer la possibilité dans la promotion bilingue de l'INSPE de Colmar, pour générer l'envie de se former quelques années plus tard.

5) Ouverture à d'autres sujets identifiés

L'analyse de ces trois interviews porte sur les réponses formulées par les répondants. Or, entre les lignes, certains points méritent d'être soulevés. Ce sont des problématiques récurrentes ou des commentaires que nous n'avions pas anticipés.

Lors de la phase de prise de contact avec des enseignants, comédiens et institutions théâtrales, nous avons noté que les personnes impliquées dans des ateliers de théâtre en langue étrangère avec des élèves de l'école primaire étaient peu nombreuses. Après avoir remarqué que nous étions beaucoup re-dirigée vers quelques personnes légitimes à répondre aux questions sur ce sujet, nous avons compris que le manque de projets s'avère manifeste en Allemagne, et encore davantage en France. À ce constat, F. répond que la discipline est encore peu développée et ne tend à se faire connaître que depuis une dizaine d'années seulement dans la région frontalière où elle promeut ces projets. Elle indique que, "au tout début d'Art'Rhena [2018], [...] il n'y avait pas du tout de projets artistiques et culturels sur le territoire." Il y a donc un travail de promotion, selon F. entre autres, pour faire connaître cette opportunité aux écoles. La promotion des projets de création théâtrale est intrinsèquement liée à la volonté des écoles d'aller au théâtre, de partager une culture théâtrale.

Cette volonté, comme nous le décrivions auparavant, dépend des contraintes extérieures, du cadre administratif. La réussite du projet dépend de l'initiative de l'enseignant, mais aussi de son appui hiérarchique et administratif. L'administration influence le travail pédagogique d'apprentissage des langues par le théâtre, avec ses contraintes budgétaires, organisationnelles (un planning est établi non pas par l'enseignant ou l'acteur, mais par ArtRhena, par exemple). Les objectifs pédagogiques sont fixés par des programmes de subvention (DAAC) et avec l'expertise que cela requiert (qu'un enseignant ne maîtrise pas). Finalement, si l'enseignant se lance dans un projet financé, il perd en liberté pédagogique.

Au bout du compte, nous avons oublié d'envisager ce que ces ateliers apportent personnellement aux enseignants, en dehors des objectifs pédagogiques. Pourtant, dans l'entretien avec E., on perçoit une certaine fierté de voir ses élèves autonomes sur scène, de les voir progresser dans leur appétence pour la langue étrangère : "J'ai

modestement réussi à lui apporter ça.”, signale E. à propos d’un élève. E. décrit aussi beaucoup l’intérêt de pouvoir observer sa classe et la personnalité des élèves, en retrait. C’est aussi satisfaisant de mener un projet vivant et stimulant.

6) Conclusion de l’analyse des interviews

En parcourant les transcriptions des interviews menées, nous comprenons que malgré des formats parfois très différents, les préoccupations des divers acteurs interrogés se rejoignent dans l’intérêt de l’élève.

Les objectifs d’apprentissage visés sont essentiellement linguistiques pour l’enseignant. Et le théâtre en langue étrangère apporte une situation de communication linguistique authentique qu’il est difficile d’atteindre en classe. En outre, comme toute pédagogie de projet, l’interdisciplinarité et la coopération entre l’enseignant et le comédien sont les moteurs d’autres objectifs pédagogiques, comme la confiance en soi, le vivre-ensemble. Créer ensemble favorise également les compétences esthétiques et culturelles des élèves. La corporéité du jeu facilite le processus d’apprentissage dans un “bain linguistique”.

Se lancer dans la pédagogie du théâtre demande une véritable organisation, et cela sans formation spécifique. Il faut naviguer entre les contraintes de temps, de subventions. Il existe des personnes ressources, comme F., pour faire le lien entre les différentes personnes et institutions. Malgré les difficultés, un projet est possible. Il faut saisir les opportunités de subvention et formation, car ces ateliers sont un outil efficace pour pallier certaines compétences délaissées en classe.

On peut adapter ses objectifs pédagogiques, linguistiques et artistiques, ajuster la variable de temps, choisir de faire une représentation ou non et définir l’intensité du projet (un rituel peut aussi être théâtralisé). C’est avant tout un travail démocratique sur la parole et l’écoute de l’autre. N. résume cela en ces termes : “parler dans une langue étrangère et écouter une langue étrangère, c’est ce vers quoi on devrait tendre en Europe.”

Conclusion générale

En définitive, nous avons pu observer et confirmer, au cours de nos travaux de recherche et des interviews menés, l'intérêt de l'usage de la pédagogie du théâtre à l'école primaire. En effet, il semble indéniable que cette discipline transversale favorise l'acquisition de compétences, en particulier pour l'apprentissage d'une langue étrangère.

Au début de ce travail, l'éclairage historique nous a apporté la distinction entre les différentes branches à l'origine de ce que nous connaissons aujourd'hui dans les écoles. Tour à tour, la pratique théâtrale est instrumentalisée par l'école et par l'Eglise avant d'être récupérée par le peuple. Mais, quoi qu'il en soit, il apparaît comme une évidence, de fait, que ce que la mise en jeu théâtrale permet aux enfants est le gain de spontanéité pour interagir entre pairs, et, dans l'optique de l'enseignant en classe bilingue, de les faire échanger même avec des pairs de la langue étrangère.

Or, l'éclairage historique a mis en évidence à travers les siècles la tension, dans la pédagogie du théâtre, entre le verbal et le non-verbal, ce dernier étant affecté, notamment en France, d'une connotation négative, tandis que la part de créativité outre-Rhin est d'emblée mieux prise en compte.

Et pourtant, c'est cet aspect non-verbal du théâtre, avec ses mises en situation concrètes, qui permet paradoxalement le mieux au verbal d'advenir, dans le cas de l'apprentissage des langues qui nous intéresse. C'est ce vers quoi la pédagogie du théâtre a avancé, de part et d'autre du Rhin, à la faveur de projets d'échanges communs, ou simplement de mises en situations dans les classes, en France et en Allemagne. On pense enseigner une discipline essentiellement linguistique, mais on gagne en interdisciplinarité et en communication authentique, grâce à cette pédagogie du vivre-ensemble et de la confiance en soi. On apporte en outre aux élèves une sensibilité esthétique et artistique, de façon suffisamment intuitive, grâce à la dimension corporelle du jeu. En somme, on les sensibilise non seulement à l'échange et l'interaction, mais aussi, progressivement, à la dimension culturelle du théâtre.

Nous avons pu ainsi identifier les principes (cadre théorique), les formes (mise en scène, liberté de création accordée aux élèves) et les techniques concrètes de cette

pratique. Je pense que, dans un monde globalisé comme le nôtre, avec une diversité d'élèves dans les classes certaine et qui doit être prise en compte positivement, ainsi que dans une perspective européenne, il est important de développer des stratégies favorisant la communication et l'interaction en langue étrangère.

Cette étude m'aura donc permis d'envisager l'idée de mettre en œuvre des projets intégrant une dimension théâtrale pour inciter les élèves à acquérir une langue étrangère, mais sans cependant négliger la part de contraintes que peuvent représenter les questions matérielles et pratiques de financements et de gestion de la collaboration entre les acteurs d'un projet.

L'absence de formation des futurs enseignants, de surcroît spécialisés en cursus bilingue, me paraît être le plus grand frein structurel à la réalisation aboutie de tels projets. Et pourtant, les compétences travaillées par le jeu théâtral complèteraient de façon fructueuse celles mises en œuvre dans la situation de classe. Il est à espérer que ce levier de la formation sera à l'avenir davantage intégré aux politiques publiques en faveur de l'enseignement des langues, notamment concernant l'enseignement bilingue à vocation transfrontalière.

Si j'exerce dans une région transfrontalière à l'avenir en effet, ce pour quoi je me prépare, je serais désormais davantage au fait des spécificités d'un espace transfrontalier générateur de stéréotypes liés aux représentations réciproques que ne manquent pas de créer la proximité et l'éloignement combinés. Ce n'est un obstacle à l'échange que si on ne sait pas l'exploiter, y compris dans des situations de jeu qui les dédramatisent et permettent aux élèves d'en être plus conscients.

Mais l'enthousiasme des acteurs de cette pédagogie que j'ai eu la chance d'interviewer a emporté mon adhésion, et m'a montré que de tels projets ne motivent pas que les élèves, car tout le monde en sort grandi. L'enseignant peut adapter son objectif, le temps, le fait de faire une représentation et un grand projet ou non (car même sous forme de petit rituel quotidien, le théâtre s'invite dans la classe et s'avère efficace aux apprentissages linguistiques)

Je pense donc avoir été sensibilisée aux problématiques de l'enseignement bilingue en général grâce à cette étude sur la pédagogie du théâtre, et en avoir tiré le meilleur profit, dans toute la mesure de ce que les restrictions sanitaires liées à la

pandémie de Covid-19 me permettaient d'observations et de rencontres pour nourrir ma réflexion (situation de semi-confinement sur une bonne partie de cette année de master 1 à la Pädagogische Hochschule).

Je citerais ainsi volontiers une phrase de la comédienne et pédagogue du théâtre Marjorie Nadal, qui reflèterait le plus fidèlement mon bilan : “Je pense que la pédagogie théâtrale en langue étrangère est un métier qui est en train d'émerger.”

Littérature utilisée

1) Littérature utilisée pour la partie I

- Aden, J. (2015). Théâtre et didactique des langues. Dans P. Blanchet & P. Chardenet (dirs.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. (p. 422-437). Paris: Édition des archives contemporaines.
- Amtmann, P. (1966). *Darstellendes Spiel. Jugendspiel, Schulspiel, Volksspiel, Freilichtspiel, Studentenbühne, Amateurtheater. Rudolf Mirbt zum 70. Geburtstag*. Kassel : Bärenreiter-Verlag.
- Anonyme. (2017). *Einsatz von dramapädagogischen Methoden im Französischunterricht der Grundschule*. [Mémoire, Pädagogische Hochschule Freiburg & Institut national supérieur du professorat et de l'éducation Colmar]. Freiburg.
- Anonyme. (2022). Recherche. *Thealingua. Théâtre. Langues. Interculturel*. Consulté le 25/06/22 sur <https://thealingua.com/nous/recherche/>
- Artaud, A. (1932). *Le Théâtre de la Cruauté. (Manifeste)*. Paris : NRF (Nouvelle Revue Française).
- Balzar, S. & Gentet-Ravasco, E. (2003). *Le théâtre à l'école. Techniques théâtrales et expression orale, cycles 2 et 3*. Paris : Hachette.
- Beier, G. (2022). Luserke, Martin. *Deutsches Archiv für Theaterpädagogik*. Consulté le 23. 09. 22. sur <http://www.archiv-datp.de/worterbuch-luserke-martin/>
- Brecht, B. (1963). Offener Brief an die künstlerische Leitung der neuen Musik. Dans *Versuche 1-4* [Reprint], p. 351-354. Berlin : Aufbau-Verlag
- Bidlo, T. (2006). *Theaterpädagogik. Einführung*. Oldib Verlag.
- Bierle, A. L. (2016). *Zum didaktischen Potenzial szenischer Verfahren für den Perspektivenwechsel: Ein Beitrag zum interkulturellen Lernen in Spanischunterricht* [Mémoire, Freie Universität Berlin]. Freie Universität Berlin. <https://refubium.fu-berlin.de/handle/fub188/14501>
- Coggin, P. A. (1956). *Drama and Education. An Historical Survey from Ancient Greece to the Present Day*. London : Thames and Hudson.

- Education Nationale. (2022). *Spectacle vivant*. Eduscol. Consulté le 21. 10. 22. Sur <https://eduscol.education.fr/2200/spectacle-vivant>
- Even, S. (2003). *Drama Grammatik. Dramapädagogische Ansätze für den Grammatikunterricht Deutsch als Fremdsprache*. München: Ludicium.
- Federer, U. (2007). Einsiedler Theatertradition. Dans Weltgesellschaft Einsiedlen (dirs.), *Das Einsiedler Welttheater. Nach Calderon von Thomas Hürlimann. Regie: Volker Hesse* (p. 86-93). [Programmbuch 22. 06- 08. 09. 2007]. Zurich : Ammann.
- Feuerhake, K. (2022). Definition Theaterpädagogik. Menschen für das Theater(spiel) begeistern. <https://katharina-feuerhake.com>
- Fischer-Lichte (2005). *Metzler Lexikon Theatertheorie*. Stuttgart: J.B. Metzler Verlag.
- Hilinger, D. (2006). *Theaterpädagogische Inszenierung. Beispiele-Reflexionen - Analysen*. Milow: Schibri-Verlag.
- Huber, R. (2003). *Im Haus der Sprache wohnen. Wahrnehmung und Theater im Fremdsprachunterricht*. Tübingen : Max Niemeyer Verlag. Schibri-Verlag.
- Inconnu. (17/09/2020). *Saint-Cyr : de Madame de Maintenon à l'école militaire*. J'M mon patrimoine. Consulté le 05. 09. 22. Sur <https://www.jaimemonpatrimoine.fr/fr/module/81/1870/saint-cyr-de-madame-de-maintenon-a-l-ecole-militaire->
- Jahnke, M. (2012). Skizze einer Vorgeschichte der Theaterpädagogik vom 10. Jahrhundert bis zum Ende des 19. Jahrhunderts. Dans C. Nix, S. Dietmar & M. Streisand (dirs.), *Lektion 5 Theaterpädagogik* (p. 36-43). Berlin : Theater der Zeit.
- Köhler, J. (2017). *Theatrale Wege in der Lehrer/innenbildung*. München: kopaed.
- Luther, M. (1912). *Werke. Kritische Gesamtausgabe Band 1. Tischreden*. Weimar : Sammlungen Veit Dietrichs und Medlers
- Nickel, H.-W. (2005). Ich will die Welt verbessern. Schlicht und einfach. Dans M. Streisand, U. Hentschel, A. Poppe & B. Ruppig (dirs.), *Generationen im*

- Gespräch. *Archäologie der Theaterpädagogik 1* (p. 57-71). Strasbourg : Schibri.
- Schedler, M. (1972). *Kindertheater. Geschichte, Modelle, Projekte* (1ère éd.). Frankfurt : Suhrkamp.
- Schewe, M. (1993). *Fremdsprache inszenieren. Zur Fondierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis*. Oldenburg : Zentrum für pädagogische Berufspraxis.
- Schewe, M. (2010). Szenisch-dramatische Formen. Dans Wolfgang, H. (dirs.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik ergänzt durch Vorschläge zum begrifflichen Handeln* (1ère éd., p. 199-203).
- Schewe, M. (2015). Fokus Fachgeschichte: Die Dramapädagogik als Wegbereiterin einer performativen Fremdsprachendidaktik. Dans W. Hallet & C. Surkamp (dirs.), *Handbuch 5. Dramendidaktik und Dramenpädagogik im Fremdsprachenunterricht*. (p. 21-27). Trier : WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Schlage, H. (2008). Protokoll eines Theaterworkshops. Dans B. Wildt, I. Henschel & J. Wildt (dirs.), *Theater in der Lehre. Verfahren. Konzepte. Vorschläge*. [Fachhochschule Bielefeld] (p. 253-260). Munster : LIT Verlag.
- Streisand, M. (2012). Geschichte der Theaterpädagogik im 20. und 21. Jahrhundert. Dans C. Nix, S. Dietmar & M. Streisand (dirs.), *Lektion 5 Theaterpädagogik* (p. 14-35). Berlin : Theater der Zeit.
- Tselikas, E. I. (1999). *Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht*. Zurich : Orell Füssli.
- Toscani, P. (dirs.) (2017). *Les neurosciences de l'éducation : de la théorie à la pratique dans la classe*. Paris : Broché.
- O'Neill, C. (2014). *Dorothy Heathcote on Education and Drama. Essential writings*. Londres : Routledge.
- Urbain, C. & Levesque, E. (2007). *L'Eglise et le théâtre*. Paris : Eurédit.

2) Nouvelles sources pour les parties II et III.

Artaud, A. (1938). *Le théâtre et son double*. Paris : Gallimard.

Balazard, S. & Gentet-Ravasco, E. (2016). *Faire du théâtre avec ses élèves : techniques théâtrales et expression orale*. Volume 1. Paris : Hachette éducation.

Beetlestone, J. & Taylor, C. (1982). *Associer les sciences et le théâtre à l'école*. *Impact. Sciences et société*, 32(04), 517-524. Unesco.

Berthier, J.-L., Borst, G., Desnos, M., & Guilleray, F. (2018). *Les neurosciences cognitives dans la classe*. Paris: ESF.

Bourrain S. (dirs.), Dupayage, V., Nadal, M. (dirs.), & Walgenwitz, G. (2021). *Faire cours (un peu) autrement ! Le corps au cœur des apprentissages*. Presses universitaires de Grenoble.

Bufe, W. (2001). Didactique des langues en région frontalière, frontière de la didactique ?. *Ela. Études de linguistique appliquée*, 123-124, p. 305-312.

Centre régional de documentation pédagogique (Strasbourg). Utech, J. [Responsable du projet numérique] (2007). *Vivre dans le Rhin supérieur : manuel pour une Europe sans frontières*. CRDP d'Alsace. <http://www.crdp-strasbourg.fr/ork/indexf.htm>

Comité de réflexion sur la métrique des apprentissages. (2013, février). *Vers l'apprentissage universel : ce que chaque enfant devrait apprendre. Résumé analytique*. Brookings Institution. Center for Universal Education & UNESCO Institute for statistics. Consulté le 02. 11. 22 sur https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000220606_fre

Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Unité des Politiques linguistiques, Strasbourg.

Direction des services départementaux Charente de l'Éducation nationale. (2008). *Le théâtre et l'expression dramatique dans les programmes de l'école primaire*. Académie de Poitiers. Consulté le 02. 11. 22 sur <https://ww2.ac-poitiers.fr/dsden16-pedagogie/spip.php?article94>

- Eduscol. (2021). Transfrontalier. *Géococonfluances*. ENS Lyon.
- Elis, F. (2015). Sprachliche und Kommunikative Kompetenzen fördern. Dans W. Hallet & C. Surkamp (dirs.), *Dramendidaktik und Dramenpädagogik Fremdsprachenunterricht* (p. 89-93). Trier: WVT.
- Göb-Faucompré, C. (2018). *L'enseignement de la langue du voisin en région frontalière: quelles compétences inter- et intra- culturelles définir?* [Thèse de doctorat, Pädagogische Hochschule Fribourg & Université de Haute-Alsace, Mulhouse].
- Göb-Faucompré, C. (2020). En finir avec le "je" simulé dans le cours de langue du voisin en contexte frontalier, *Dialogues Mulhousiens, n° 5, (Dis)Simulation, Journées Doctorales des Humanités 2020* [sous la direction de Florence Puech et Régine Battiston, juin 2021], p. 117-128.
- Hensel, A. (2020). Fremdsprachenunterricht als Ereignis. Zur Fundierung einer performativ-ästhetischen Praxis. Dans *Scenario*. Milow: Schibri Verlag.
- Kessler, B. (2008). *Interkulturelle Dramapädagogik. Dramatische Arbeit als Vehikel des interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt-am-Main: Peter Lang.
- Lallias J.-C., Cabet J.-L. (1985). *Les pratiques théâtrales à l'école*. CDDP de Seine Saint-Denis.
- Lallias, J.-C. (dirs.)(2003). *Les fondamentaux du théâtre à l'école primaire. Actes de l'université d'automne, La Comédie de Reims, 27 au 31 octobre 2001*. Bourgogne (CRDP) : SCÉRÉN.
- Ledoux, R. (2018). *Le théâtre à l'école primaire : un outil pédagogique pour améliorer la maîtrise du langage oral et favoriser la coopération* [Mémoire, INSPE Académie de Paris]. Sciences de l'Homme et Société. dumas-01915541f [dernière modification le 04. 12. 2021].
- Ministère de l'Education Nationale (2022). *Guide pour l'enseignement des langues vivantes étrangères*. Eduscol. Consulté le 23. 10. 22 sur

<https://eduscol.education.fr/159/guide-pour-l-enseignement-des-langues-vivantes-etranteres>

Ministère de l'Education Nationale (2022). Programmes cycles 2 & Programmes cycle 3. Eduscol. Consulté le 23. 10. 22 sur <https://eduscol.education.fr/84/j-enseigne-au-cycle-2> & https://eduscol.education.fr/87/j-enseigne-au-cycle-3?menu_id=72

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (dirs.). (2016). *Französisch*. Bildungsplan der Grundschule 2016. Consulté le 23. 10. 22 sur <https://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/6211051>

Nadal, M. (2022). *Clichés et créativité, Peppa Pig VS Thealingua*. Consulté le 23. 11. 22. sur https://www.linkedin.com/pulse/clich%C3%A9s-et-cr%C3%A9ativit%C3%A9-peppa-pig-thealingua-marjorie-nadal?trk=public_profile_article_view

Préfecture de la Région Grand-Est (2018). *Convention opérationnelle portant sur la politique régionale plurilingue dans le système éducatif en Alsace*. Académie de Strasbourg.

Ronke, A. (2005). *Wozu all das Theater? Drama und Theater as a method for foreign language teaching and learning in higher education in the United States*. Consulté le 08. 11. 22 sur <urn:nbn:de:kobv:83-opus-10421>

Putsche, J. (2016). Qu'est-ce qu'une didactique des langues transfrontalière et comment conscientiser les enseignants de langues pour celle-ci ? *Synergies Pays germanophones*, n° 9, p. 47-61.

Raasch, A. (1999). *Projekt Fremdsprachendidaktik für Grenzregionen. Konzepte, Erfahrungen, Anregungen*. Saarbrücken: Universität des Saarlandes.

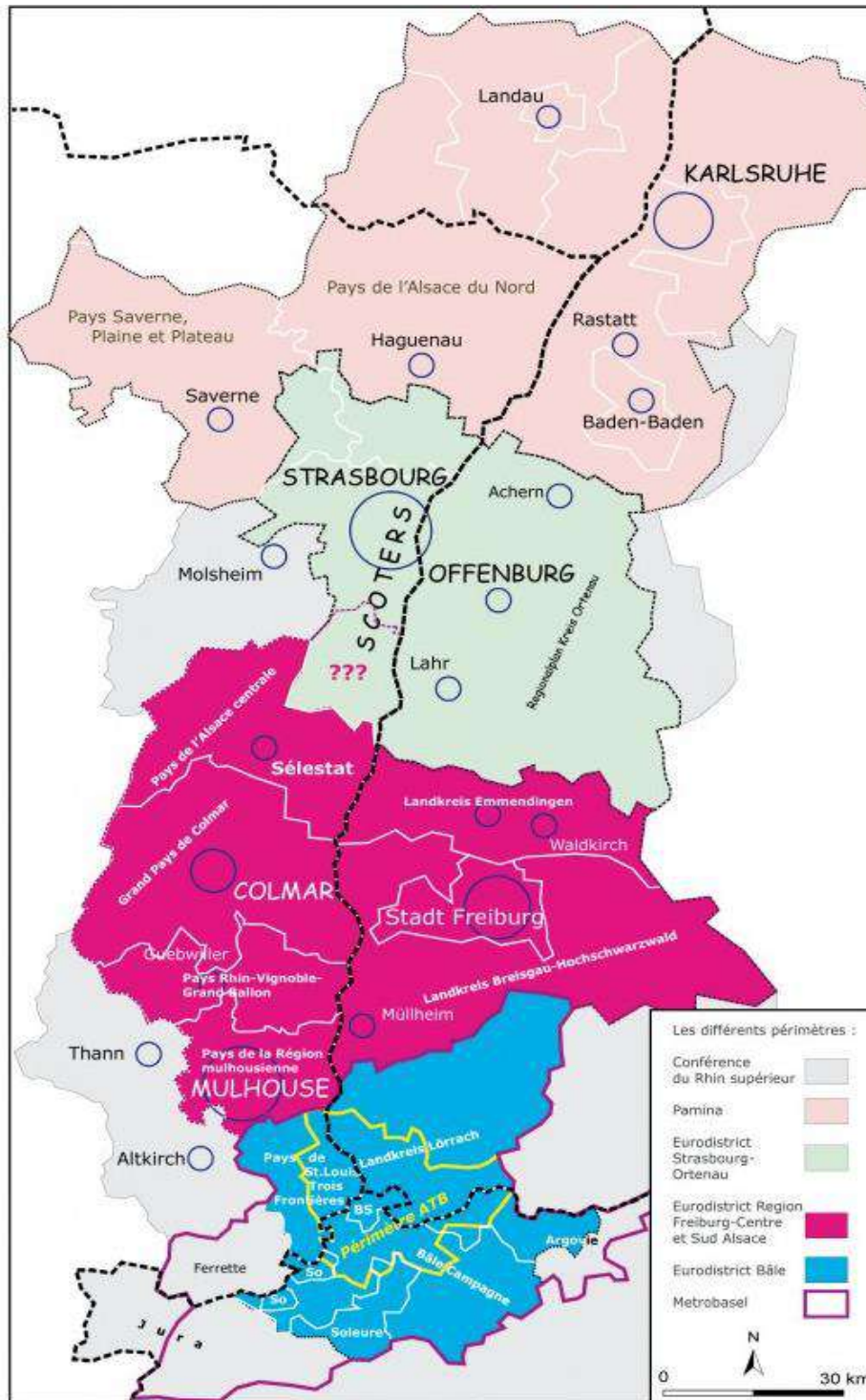
Région métropolitaine nationale du Rhin supérieur. (2013). *Charte du Rhin supérieur pour la promotion du plurilinguisme du 10 juin 2013*. https://www.observatoireplurilinguisme.eu/images/Economique_et_social/Regions_frontalieres/fr_charte_plurilinguisme_rhinsup_2013.pdf

Région métropolitaine nationale du Rhin supérieur. (2022). *Les Eurodistricts*. Région métropolitaine nationale du Rhin supérieur.

- Sambanis et al. (2013). Drama to go! Hints and hands-on activities for the classroom. *Scenario - Drama and Theater in Language Education*, volume VII(1), p. 73-92. Consulté le 20. 11. 22 sur <https://doi.org/10.33178/scenario.7.1.5>
- Scènes d'enfance - ASSITEJ France (30/03/2017). *Manifeste pour une véritable politique artistique et culturelle de l'enfance et de la jeunesse*. [Manifeste]. Nantes: Forum politique Arts vivants, enfance et jeunesse, festival Petits et Grands.
- Surkamp, C. (2016). Nonverbale Kommunikationsfähigkeit im Fremdsprachenunterricht fördern. Dramapädagogische Methoden für den Fremdsprach-, Literatur- und Kulturunterricht. Dans A. Betz, C. Schuttowski, L. Stark & A.-K., Wilms (dirs.), *Sprache durch Dramapädagogik handelnd erfahren. Ansätze für den Sprachunterricht* (p. 23-46). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Wrentschur, M. (2004). *Theaterpädagogische Wege in den Öffentlichen Raum. Zwischen struktureller Gewalt und lebendiger*. Stuttgart: ibidem.

Annexe

1) Les périmètres de coopération transfrontalière



Woessner, R. (2007). *Les périmètres de coopération transfrontalière* [carte]. L'Alsace, territoire(s) en mouvement. J.D. Bentzinger éditions. Atlas historique d'Alsace, CRESAT, Université de Haute-Alsace.

2) Interview (questions)

Question sur le contexte de la pratique personnelle :

Quelle est votre **expérience** avec la pédagogie du théâtre au niveau primaire ?

Quel **rôle** prennent les élèves, l'enseignant et le comédien ? Et le public ?

Apprentissage des langues et pédagogie du théâtre:

Comment favoriser les **compétences linguistiques** chez les élèves ?

Comment favoriser les **compétences communicatives** chez les élèves ?

Quel est le rôle de la **communication non-verbale** ?

C'est aussi l'expression d'une **culture**, ou du moins sa perception. Comment se fait cette transmission ?

Le cas de l'espace transfrontalier :

Selon vous, est-ce que l'apprentissage des langues par le théâtre est différent dans **l'espace transfrontalier** ? Pourquoi ?

Ma problématique :

De quelle manière est-ce que la pédagogie du théâtre favorise l'acquisition de compétences pour l'apprentissage d'une langue étrangère en école primaire ?

D'autres choses à évoquer ? Des questions ?

3) Transcription :

Marjorie Nadal, directrice pédagogique de Thealingua et comédienne

Cécile : Quelle est votre expérience avec la pédagogie du théâtre au niveau primaire ?

Marjorie Nadal: À Thealingua on a des centaines de projets par an, et on en a dix-douze qui se passent en école primaire. La plupart sont en collège/lycée, faut bien dire, mais il y a une école où on est partenaires depuis six-sept ans peut-être maintenant qui s'appelle Grundschule am Arkonaplatz et qui est une école primaire allemande [Berlin], mais qui a la particularité d'offrir à partir de la *dritte Klasse* la possibilité d'apprendre l'anglais ou le français. Donc c'est super, ils veulent promouvoir le choix du français. Et donc on a trouvé ce format depuis six-sept ans. Sur la réalisation d'une petite pièce de théâtre par les *fünfte* ou *sechste Klasse* ça dépend un peu des années. Ce sont les plus grands qui apprennent le français, qui réalisent une pièce de théâtre pour la soirée où les parents sont invités pour la présentation des langues qu'ils doivent choisir, donc c'est les familles de *dritte Klasse*, voilà. Et on présente un petit spectacle en français. Le français c'est vachement mieux que l'anglais [rire] dans cette idée-là, l'école a soutenu le projet. Et puis on le rejoue parce que très vite on a vu que c'était très frustrant pour les familles des enfants qui jouaient parce qu'ils ne pouvaient pas venir du coup [rire] parce que c'était limité aux autres classes. Le projet il n' a pas trop bougé dans la forme. C'est un format qui est pas mal pour nous, il se passe en interventions de *Doppelstunden*, donc c'est deux fois 45 minutes avec une pause au milieu *fünf minuten* pause *dazwischen*. Et donc dix interventions sur lesquelles on monte la pièce de théâtre et une intervention qui est la répétition générale, et la pièce de théâtre. Ce qui fait 22 heures de projets en fait. Voilà. Ça va ?

C : Oui, je suis.

M. N: Il y a juste au tout début on avait la chance de pouvoir faire des matinées un peu plus longues, ce qui était intéressant. On venait que cinq fois pour quatre heures, donc c'était des blocs plus intensifs. Ce qui en effet n'est pas exactement le même type de travail, mais, bon, je vais plutôt parler de ce qu'on fait là depuis trois-quatre ans avec les *Doppelstunden* (...) Je vais plutôt parler de ce format-là. On est toujours en discussion avec ce qu'on appelle le référent, donc là c'est l'enseignante de français. Qui récupère deux classes, en fait. Que ce soient des cinquièmes ou des sixièmes il y a toujours la *fünfte* A-B, *sechste* A-B, donc c'est un groupe classe qui n'est pas homogène, c'est un groupe classe qui se retrouve que pour le français. Donc ça c'est déjà particulier. On demande toujours aux référents les trois objectifs pédagogiques, linguistiques et artistiques et pour le pédagogique, il y a des années où elle a dit qu'en fait c'est des classes qui ne fonctionnent pas du tout ensemble. Il sont pas dans la collaboration, ils sont pas dans l'attention à l'autre donc au niveau de la parole etc. C'était compliqué dans une classe de langue, particulièrement en Allemagne où on promeut beaucoup la participation orale, le projet etc. Disons que c'était compliqué, de travailler avec eux, pour avoir ne serait-ce qu'avec un groupe qui était prêt à travailler. Alors ça dépendait des années. Il y eu des années où voilà et puis à chaque fois c'était très drôle c'est une super référente, super. Elle me décrivait un peu le profil de chacun : « alors lui il parle vraiment pas beaucoup attention euh lui très très expansif tu peux t'appuyer dessus mais

pas trop mais il a une mère quand-même qui parle français à la maison donc bon il faut aussi lui dire qu'il faut aussi laisser parler les autres. » C'était (rire). C'était drôle. Donc en tout cas il y a le côté pédagogique de qui il sont et qu'est ce qu'on veut faire avec ce groupe au niveau du cognitif, je veux dire linguistique. Une année sur deux ils avaient un voyage à Caen, du coup une année elle me demandait le thème du voyage pour préparer ça et une année qui était plus libre, mais du coup on choisissait ensemble. On a par exemple fait pour je crois que c'était pour l'anniversaire de la mort de Monet, on a fait un voyage à travers les tableaux de Monet tu vois mais ça c'était plus euh, ce qui est bien de fixer ça avec l'enseignant c'est qu'après il peut s'y retrouver, travailler des choses dans la classe. Puisque nous on les voit pendant deux heures mais ils avaient quand-même au moins une autre heure dans la classe si ce n'est pas deux. Du coup on pouvait reprendre des trucs et si le prof est intéressé par la suite c'est intéressant quoi. Voilà. Sinon les contraintes linguistiques on en a très peu parce que c'est, comme souvent, il faut qu'ils parlent qu'ils parlent qu'ils parlent qu'ils parlent et comme nous on fait que ça... On passe un peu par l'écrit mais surtout à leur âge ça passe quoi. Voilà, et la contrainte artistique c'est simple c'est un petit spectacle de dix quinze minutes euh nous on a nos contraintes c'est toujours des spectacles collectifs, tout le monde ou presque est sur scène même s'il y a parfois des solos ou des duos. Le groupe est sur scène et joue des chœurs, c'est ce qu'on appelle des chœurs grecs, et il y a très peu d'accessoires, on s'occupe un peu du maquillage mais très peu c'est vraiment des choses qui arrivent en touche finale mais c'est pas quelque chose sur lesquelles on se repose. On est moins dans cette scénographie, on est plus dans le jeu avec justement comment les personnages, les émotions vont débloquent des choses dans la langue étrangère. Voilà un peu le contexte dans lequel on était. Après c'est une école qui est située dans un quartier on peut dire un peu bobo qui est aisé culturellement et financièrement, le Prenzlauer Berg à Berlin. Et c'est particulier du coup aussi comme public parce que t'as la costumière du Staatsoper comme maman donc ça arrive assez vite la question de la représentation t'a des familles qui sont un peu à fond des fois. Et aussi qui a un intérêt particulier pour le français parce qu'ils accueillent aussi des classes à section européennes dans l'école, donc nous on est vraiment dans les classes germanophones classiques mais il y a cet intérêt pour le français dans le cours, il y a des enfants bilingues, donc voilà. (pause).

C : Merci. J'aimerais bien savoir quel rôle prennent les élèves, l'enseignant et la comédienne ? Et le public?

M. N. : Absolument. Le triptyque ouais. Justement, c'est pour ça qu'on travaille en amont avec le référent pour clarifier ces objectifs. C'est-à-dire qu'on définit le projet ensemble. On n'arrive pas avec le projet en main, on arrive avec une méthode. Mais en gros dans la méthode ce n'est pas du clé en main c'est justement en construction c'est une dynamique de projet. Déjà on le co-construit ensemble. Ça c'est important. Nous, on ne souhaite pas forcément que les enseignants restent avec nous pendant les cours. Parce qu'il se dégage souvent autre chose quand l'enseignant n'est pas présent dans la salle... On sait que c'est une obligation légale et ça, il se trouve qu'on connaissait très bien cette enseignante, qui en gros après avoir cadré présenté un peu et tout, partait, faisait des aller-retours et tout et c'est pas mal. Je trouve que le fait qu'on soit lâchés et que ce soit le thealinguiste qui pose aussi le cadre, c'est-à-dire ce qu'on pourrait appeler autorité. Que ce soit aussi le thealinguiste qui le porte est souvent quelque chose qu'on aime beaucoup faire alors en plus avec des publics faciles on va dire on préfère le faire. Après s'il y a vraiment des classes

qui sont complexes, où il faut gérer des doubles espaces, avec un espace de régulation-médiation par exemple, c'est bien qu'il ait l'enseignant parce qu'on va pas pouvoir gérer ça parce que d'un côté l'artistique le projet et de l'autre côté qu'est ce qui est en train de se jouer entre les gamins euh qu'est-ce qu'il y a comme tensions qu'il faut parler et caetera. Bon. Voilà. Il y a une classe à Wedding [quartier de Berlin] où on est allés intervenir plusieurs fois, où il y a vraiment un truc de euh on discute avec l'enseignant qu'est-ce qu'il se passe à ce moment-là. S'il y a trop de refus, si il y a des conflits qui explosent dans le truc qu'est ce que le thealinguiste prend en moment de vie et du coup pour la création où est-ce qu'on voit qu'à un moment l'enfant il a besoin de sortir, d'aller s'exprimer ailleurs, autrement, et pas dans la langue étrangère et caetera et caetera. Donc. Voilà. Mais bon là [Grundschule am Arkonaplatz] pour le coup c'était assez facile. Donc ça on le définit ensemble. Après le reprendre dans la classe, surtout ce qui est encore plus facile pour un enseignant, à partir du moment où on a le texte qui a été écrit. En fait on est dans un truc de création collective et pendant le processus de création collective c'est pas évident. Alors je sais que on a une école partenaire par exemple, qui eux nous avaient fait travailler, c'était drôle, les profs avaient relevé tous les mots de vocabulaire qu'on utilise au début : « le groupe », « l'énergie », « la concentration » et caetera et ça faisait des petites listes de vocabulaire à apprendre. Donc ça on a éventuellement, ce qu'on appelle des mots « transparents du théâtre » ou des choses comme ça, il va y avoir des petites aides dans la classe. Mais, jusqu'à la moitié du processus c'est pas évident. On peut extrapoler, évidemment, autour de Monet, on peut regarder des tableaux de Monet, on peut regarder les couleurs, on peut voyager fictivement dans le Louvre ou à Orsay, on peut travailler autour, mais à part enrichir, ça va être difficile. Quand on a le texte, à peu près à la moitié du projet, là l'enseignant peut avoir tout son rôle : la diction précise, les nasales, différenciation à l'oreille, le son lui-même, le son dans un mot, le son dans une phrase, le son dans un dialogue. Alors que je travaille plutôt sur la mise en scène et je suis plutôt dans une démarche de projet de spectacle. Donc voilà, quand il y a le texte c'est plus facile. Les profs aiment bien ce qui est répétition, mémorisation, c'est plus simple.

Nous ce dont on s'occupe c'est l'accompagnement du processus créatif. On sait plus qu'un prof gérer ces moments de chaos créatifs, ces moments où on sait qu'on vient un peu casser le cadre de la classe, le cadre spatial et géographique de la classe, et le cadre du groupe : on va leur demander de réagir et d'interagir autrement. En cassant cela, en mettant en place des groupes au hasard, des cercles et d'autres façons d'être ensembles, il faut un temps d'adaptation. Donc entre la redécouverte d'un autre cadre plus les processus de recherche en création et brassage d'idées, ce sont des moments d'excitations pour les enfants, surtout pour les petits. Il s'agit alors de faire en sorte de ramener le calme. On leur explique qu'ils doivent construire à partir d'une idée, qu'on ne va pas pouvoir prendre toutes les idées, ça c'est nous qui en sommes vraiment les garants. Et les élèves, ce qu'on leur demande de faire est d'avoir confiance en nous pour rentrer dans le jeu. Mais en général il n'y a pas trop de problème là-dessus, ils rentrent dans le jeu. Ils sont là pour exprimer ce qu'ils ont envie de faire, de « bidouiller » des mises en scène et des bouts de phrase, pour aller jusqu'au spectacle.

C: Entre les séances, les enseignants reprennent ce qui a été fait?

M. N. : Entre les séances nous on reprend beaucoup. Alors... le processus avec les 6 étapes de la création ... 1), 2), 3) on a le texte qui va s'écrire et se réécrire, et en 4) il y a le texte qu'on travaille, et à partir de là c'est plus simple pour l'enseignant de trouver sa place, ce qu'il peut se passer dans la classe. Entre les sessions, le travail inter-atelier pour la création, là c'est le travail du Thealingua : la phase de création, travailler les notes de jeu. En fait c'est super important quand on est en création collective, c'est comme rêver le thème : quand on est en création collective, on est tout le temps dans une tension entre ce que moi en tant qu'animatrice j'ai dans la tête et le processus de création avec les enfants. Moi j'ai des musiques, des images, des propositions d'exercice sur des statues avec certains thèmes, certaines explorations de lieu, de personnages, d'émotion. J'amène tout ça parce que j'ai rêvé mon thème sur Monet. Là c'était simple, à partir des tableaux, mais on pouvait partir de la musique qui est dans les tableaux, les sons, on peut partir sur tout. On arrive avec plein de matériaux qu'on a imaginé et on fait avec les enfants. On voit dans le travail avec les enfants que certaines activités vont très bien marcher, ils partent à fond dans des délires fous. Ils sont intéressés et stimulés et c'est ça que signifie retravailler des notes de jeu. Le soir en rentrant, quand c'est bien frais tu reprends et tu entoures ça c'était vraiment chouette et à partir de là qu'est ce que je reconstruis comme activité pour demain ou pour la semaine d'après qui va permettre de fouiller parce que ça les a intéressé. Ou qu'est-ce que je laisse tomber parce que c'est par exemple trop systématique pour un groupe qui n'est pas du tout systématique et monter un-à-un sur scène en regardant l'autre en allant faire machin truc, il ne sont pas dans cette énergie, je barre, j'y reviendrais plus tard. Ce qui se passe entre les ateliers pour nous c'est vraiment ça. Pour l'enseignant, ce n'est pas là où il sera le plus actif avec sa classe. Voilà, ça va?

C : Oui. Comment faites-vous pour favoriser les compétences communicatives chez les élèves ? Et les compétences linguistiques?

M. N. : Alors nous on fait tout en français dans la langue cible. Toutes les activités théâtrales se font dans la langue cible. Alors, c'est l'importance de la consigne. Comment donner une consigne dans la langue étrangère? Tout ce truc de rétroaction. Tu fais, tu parles: "on va travailler le CORPS", on est beaucoup dans le mime en plus quand on est comédien. On explique avec notre corps. Comme Damien [Thealinguiste] le dit souvent, "le corps est un médium", un support pour leur demander de jouer. On est beaucoup dans la reproduction des mots, dans la scansion des phrases avec notre corps. Je mime beaucoup avec mes mains pour découper la phrase, pour expliquer, pour cadrer, pour ... et caetera. Donc, il y a le mime, il y a la scansion de notre corps et la lecture LEUR corps. Il y a ceux qui ne comprennent pas, ce qui sont entre eux (alors pourquoi? parce qu'ils ne sont pas intéressés ou parce que c'est trop compliqué?). Il y a beaucoup de phrases/moments de rétroaction avec les « OK? Ça va? *Geht so?* », on peut même aller en allemand là c'est pas grave, c'est des mini trucs pour lesquels on leur demande beaucoup de rétroaction. Une fois que la consigne est prête, elle est là, on a donné un exemple, l'exemple a été compris, on peut même leur demander de faire un exemple eux-mêmes,...avant de ... "c'est parti". Et là on peut commencer l'exercice. Il y a tout un truc avant, avant d'être sûr de savoir ce qu'on doit faire, d'être sûr qu'ils vont comprendre la consigne. Ensuite il va y avoir le deuxième temps, le temps de régulation : on s'harmonise sur toutes nos idées, on prend toutes nos idées dans un kaléidoscope, on est dans un musée des horreurs et chacun va rentrer dans chaque salle et va jouer son idée, pas de problème mais on se met d'accord sur ce qu'on

fait. Et à ce moment, soit on utilise l'allemand et on passe par l'allemand parce qu'il faut qu'on soit d'accord, on commence à écrire les mots clés des scènes, les titres et les idées qu'on réorganise après dans le sens qu'on veut. Mais on passe par l'écrit pour que cela soit clair, et à ce moment l'écrit va être en français. Avec les petits c'est hyper important de fixer les idées par écrit, parce que jusqu'avant le spectacle on est encore en train de donner des idées, y a pas de problème. Mais à un moment, il faut s'arrêter, se décider et écrire et puis mettre en scène, c'est-à-dire préciser les personnages, comment est-ce qu'on habite un plateau etc. Soit ces temps là se font en allemand pour être bien clair, soit on peut le faire en français si l'enseignant est là en traduction quand c'est plus dur (l'enseignant prend alors le relai pour expliquer ce que veut dire le comédien, l'enseignant peut être un filtre de traduction). Mais la conversation est cadrée et pas trop longue normalement, le but c'est de se mettre d'accord sur le fil rouge, la ligne dramaturgique.

C: Donc le rôle de l'enseignant, c'est de traduire ?

M. N. : En partie oui, l'enseignant fait de la médiation linguistique, de la translation ou du soutien pour un mot si besoin, mais ça n'est jamais systématique, ça nous ne le faisons pas à Thealingua, l'enseignante le sait, autrement c'est trop simple pour les élèves. On ne coupe jamais la relation entre eux et moi, la comédienne. Normalement les élèves passent directement par moi, mais si jamais il y a un problème les enseignants peuvent intervenir, ils connaissent aussi leur position. Ce sont les comédiens qui sont les référents des élèves au moment de la création du spectacle.

C: Quel est le rôle de la communication non-verbale ?

M. N. : La méthode est en trois mouvements : 1) il y a le mouvement pédagogique qui est d'accompagner vers l'autonomie (sur scène), 2) il y a le mouvement artistique qui amène vers l'« ailleurs ». Il existe d'autres types de théâtre, plus politique, plus engagé, mais nous on cherche à pousser vers l'imaginaire, sur ce que l'étranger offre comme ailleurs et 3) le mouvement linguistique : la langue n'est pas ni un dictionnaire ni une grammaire. C'est très important de connaître et apprendre les éléments linguistiques, certes, mais nous ce n'est pas ce qu'on fait, nous on travaille une parole, ce qui est dit par quelqu'un dans un contexte. La parole est dite par un corps. C'est plus que de la communication non verbale. On est un être entier, le corps est forcément dans ce qu'on va dire. On va être dans un soin du corps. On va poser notre corps, on va prendre le temps de se regarder, de s'écouter, tout un tas de choses qui sont au-delà de la communication, un moment d'être-ensemble. Des corps doivent être ensemble dans une salle. Les élèves doivent amener leur propre communication, on ne leur apprend jamais "mon oeil" quoi. À un moment un élève avait envie de jouer au yukulélé électrique, il y avait un truc qui se passait avec son corps, il se roulait par terre et cassait son yukulélé en carton. Certes la langue était importante, il y avait une chanson, une petite ritornelle d'enfant comme amstramgram pic et pic et colegramme, mais le corps était dans une expression que l'élève avait choisi. Moi, mon boulot c'est qu'il soit dans un cadre d'essai libre et sécuritaire pour qu'ils trouvent dans leur propre corps ce qu'ils ont envie de mettre dans leur rôle, et c'est là que ça devient intéressant. Le but est de donner envie d'apprendre la langue en se faisant plaisir. Moi je vois des personnages, de la narration et l'élève voit ce qu'il s'imagine et s'amuse et tout va bien.

C : C'est un apprentissage de la langue dans un contexte différent de la classe. Qu'est ce que ça change par rapport à l'apprentissage en classe ?

M. N. : Ça change tout et rien, ça dépend comment c'est mené. Le retour des enseignants souvent c'est qu'ils disent qu'on n'avait jamais vu tel élève parler comme ça, s'exprimer comme ça. Les bons élèves resteront toujours des bons élèves on va dire. En général c'est ceux qu'on voit le moins, qui sont bons à l'écrit mais qu'on entend pas ou dont le comportement pose problème... On a des surprises quand on fait ce genre de projets parce que justement on est pas dans le cadre de la classe. C'est le gros avantage de ce genre de projets. J'ai parlé de cet enjeu de déconstruction- reconstruction du cadre. Ça change de cadre de n'être plus avec des chaises et des tables mais avec des corps et un espace, ça permet d'explorer notre expression globale, le corps et les mots, et c'est important.

Il y a aussi la question du groupe : nous la première étape est sur la dynamique de groupe. On ne PEUT PAS aller vers la création s'il n'y a pas un groupe qui est prêt à avancer ensemble. Et cela ça change avec la pédagogie en classe, parce que c'est toujours possible d'avancer dans son programme bonant malant par exemple avec de la pédagogie différentielle. En revanche nous si on n'arrive pas à être ensemble sur un plateau on ne peut rien faire. Donc ça, ça change beaucoup. On est à fond dans les compétences psychosociales, on travaille d'abord ça, avant la langue, même si on fait tout en français. Donc il y a toujours de toute façon cette écoute, cette compréhension et ces petits allers-retours, ces "oui", ces "non", ces "bonjour madame". C'est minime au début puis ça va plus loin. Les compétences psychosociales, l'empathie et la tolérance par exemple, s'apprennent dans un contexte de langue étrangère, pas toujours comme en classe. C'est quelque chose qui m'intéresse de plus en plus, autant dans le créatif que dans le pédagogique. C'est le rapport à l'incertitude. L'incertitude de ne pas savoir si on a bien compris et de ne pas savoir si on a bien compris la pièce de théâtre. C'est la même incertitude. Comme s'il n'y avait qu'une chose à comprendre. Mais non en fait, la vie est faite d'incertitude, il n'y a pas qu'une seule chose à comprendre. Dans un cadre sécurisant, c'est plutôt intéressant de s'accorder dans l'incertitude en groupe, de s'accorder, de prendre le temps, de ne pas être d'accord et directement dans des choses tranchées. On a monté un atelier en grommelot, tout une séquence dans une langue imaginaire. Ça n'apporte pas tant à la langue cible, mais au multilinguisme. Il y a des enfants qui ont des parcours linguistiques multiples et variés, et il faut reconnaître cela. Entre autres pour l'accueil de migrants. Il y a des enfants ou des adultes qui vivent cette chose là presque au quotidien. Avoir cette réflexion là sur moi qui accueille et moi qui sait parler la langue: qu'est ce que je fais, moi dans mon corps et dans mes mots pour être en posture d'accueil, pour réduire la part d'incertitude et jouer avec celle-ci parce qu'on rentre en relation. Il n'y a pas celui qui sait et celui qui ne sait pas. Celui qui ne sait pas est dans autre chose que "toi tu sais". Ce truc où tout le monde est un peu paumé mais tout le monde est à la même enseigne c'est super intéressant.

C: Cela veut dire que le non-verbal serait un moyen pour lutter contre les stéréotypes ?

M. N. : Alors pfiou, c'est vaste les stéréotypes. Le stéréotypes on a tout un travail dessus, c'est pour ça que l'imaginaire c'est bien, ça permet de passer à travers en demandant tout de suite d'aller plus loin. Quand on travaille le franco-allemand avec l'OFAJ [Office franco-allemand pour la Jeunesse], on fait les français c'est qui, les allemands c'est qui C'est mettre les mots d'abord sur ce qu'est un cliché, un stéréotype, un préjugé, c'est pas clair pour tout

le monde. Et aussi j'aime bien en PARLER pour savoir ce qu'on dit, et que c'est normal d'en avoir en fait, et de valoriser aussi le travail de notre cerveau fait tout plein d'effort toujours et qui aime bien faire des cases et qu'on ne peut pas toujours lui demander d'être fin, intelligent, sensible et poétique. Après il faut les amener à prendre conscience du travail de son cerveau qui colle des stéréotypes sur les personnes qu'on croise alors que ce sont avant tout des personnes. Dans le théâtre, le jeu des stéréotypes n'est pas inintéressant, on est dans des archétypes, dans des personnages. Et quand on joue au stéréotype ou à l'archétype, il y a aussi le travail sur comment on les humanise et on les rend divers, variés, émotionnels. Et de fait on va sortir de cela en travaillant le truc. Après c'est si on rit du stéréotype, sur ce que cela t'amène comme préjugé : est-ce que c'est bien? C'est mal? J'en ris ? je m'en moque ? Finalement, déconstruire, c'est quoi? On a des ateliers à Thealingua là-dessus, mais c'est un autre type de travail. Bien sûr, si le sujet arrive, on stoppe tout et on en cause, mais sinon c'est plus des ateliers interculturels où on vient spécifiquement avec cette question là.

C: La pédagogie du théâtre en langue étrangère, c'est aussi l'expression d'une culture étrangère, ou du moins sa perception. Comment se fait cette transmission ?

M. N. : Aussi par l'imaginaire. En travaillant sur Monet on a travaillé sur un élément de la culture française. Après « la » culture française, je ne sais pas ce que c'est. Mais on peut travailler avec des éléments de la culture, de la civilisation avec les grandes œuvres de Monet, d'Edith Piaf, voilà, on peut prendre presque des éléments civilisationnels français mais aussi des choses qui sont plus dans la pop culture actuelle. On peut prendre n'importe quoi, l'important c'est de voir comment ça va rencontrer les enfants. Donc si je veux prendre Molière, je ne commence pas par là. Je prends des personnages, des situations types, et on va bosser ça, qu'est ce que c'est d'être avare, d'être amoureux. On va reprendre des éléments de Molière pour remettre trois phrases de Molière dans leur texte qu'ils ont eux-même créé. Et ça suffit pour l'effet "ohlala je lis du Molière!". Donc des éléments culturels, oui, de toute façon tout est culture. Oui évidemment qu'on prend ça. On fait aussi des voyages en France. On peut si ça les intéresse et les amuse, de notre position de francophones à Berlin, on connaît un peu plus que les stéréotypes dans le sens des photos sur le papier glacé, on essaie aussi un peu de leur amener quelque chose de notre propre culture et expérience. Mais on est moins là-dessus que dans le processus créatif, où on sait que ces éléments vont rencontrer les gamins qui vont se les approprier, pour qu'il y ait une création. C'est ça qui nous intéresse.

C : Cela ne concerne pas vraiment ces projets-là à Berlin, mais je vais aussi écrire mon mémoire sur des projets qui ont lieu dans l'espace transfrontalier. Je sais que vous faites aussi quelques ateliers dans cette région. Selon vous, est-ce que l'apprentissage des langues par le théâtre est différent dans l'espace transfrontalier ? Est-ce qu'on apprend le français par le théâtre différemment à Berlin que dans le Bade-Wurtemberg, par exemple ?

M. N. : Ohlàlà c'te grande question ! Il y a quelque chose de très drôle dans le transfrontalier. Moi j'étais prof de FLE [français langue étrangère] en France et prof de FLE à Berlin, et je voyais bien quand j'étais prof de FLE en France on était toujours « dehors », en immersion, donc c'était facile de faire rencontrer des francophones. Tu peux faire n'importe quoi, la société française est là. Et toi derrière tu peux filtrer, mais c'est là. Par contre en

Pologne où j'ai aussi enseigné, la France est loin, donc les stéréotypes sont plus présents. Il y a des véhicules d'image, la tour Eiffel, le champagne et la mode, puis après quand ils viennent voir Paris ils découvrent la réalité qui en est bien éloignée. Evidemment dans les territoires transfrontaliers, ça change les choses, de pouvoir se confronter à la réalité en sortant à 10 minutes de l'école. Après, l'espace transfrontalier crée une culture commune aussi. Qu'est-ce que c'est la culture du transfrontalier et qu'est-ce qu'on veut en tirer comme stéréotypes et clichés qui permettent de l'identifier? Parce qu'on peut faire des clichés tout le temps pour tout. Les métiers où par exemple les genres. Dans un atelier, on travaillait sur le cliché des genres avec des archétypes: la statue de l'homme viril et la femme efféminée. Puis quelqu'un a demandé à faire la statue d'une personne transgenre, mais l'archétype n'était pas si défini. On en a déduit que le jour où on aura identifié des clichés communs, c'est aussi qu'on aura paradoxalement mieux compris. Pouvoir se demander qui "colle" en moi de ce cliché, c'est aussi un moyen de s'identifier ou non à une culture commune, que l'on sait existante. De la même manière, avoir des stéréotypes communs en région transfrontalière, ça peut aussi aider à une démarche d'identification et de contre-identification et tout ce qui va avec. Toute culture génère des stéréotypes, qui la nourrissent en retour. Le problème, ce n'est pas le stéréotype, mais ce qu'on en fait.

C : Justement j'avais discuté avec un enseignant en Alsace qui disait que la région transfrontalière n'est pas si bénéfique pour l'apprentissage de la langue du voisin. Les stéréotypes sont plus forts que dans le reste du pays, parce qu'on les observe dans la réalité, puis qu'on s'arrête là, ce qui les renforce. Qu'en pensez-vous?

M. N. : : C'est intéressant, mais il ne faut pas s'arrêter au cliché, c'est qu'on en fait, comment on le tourne en dérision et en création. Une fois que tu as le schéma tu le déformes et le reproduis à l'infini avec tes propres variations. On joue Molière depuis des siècles de façon toujours différente. Bon bah on jouera l'hymne transfrontalière de façon toujours différente, je caricature bien sûr. Moi je n'ai rien contre s'identifier en local et penser en global. Je pense en tout cas qu'il n'y a pas la même histoire et les mêmes enjeux selon les territoires transfrontaliers, au niveau de l'espace de la paix par exemple. Est-ce que tu commences à partir du cliché ou tu commences en parlant d'humanité? Les élèves, globalement, ont tous le même profil, ce sont des enfants avant tout, partout dans le monde. Ça dépend par quelle loupe tu prends ton projet, ta classe, ton école, ton projet éducatif. Elles sont toutes intéressantes tes lunettes, mais après c'est ce que tu en fais. Humanisme ou cliché [rire]. En sachant que l'un discute avec l'autre.

C : Merci. J'ai eu des difficultés à trouver des enseignants qui pratiquent le théâtre pour enseigner les langues... Selon vous, pourquoi les enseignants mettent peu en place des projets de théâtre ou bien pourquoi les artistes n'arrivent pas à imposer cette pratique à l'école?

M. N. : Je pense que les enseignants, s'ils ont une pratique théâtrale eux-mêmes, il le font rapidement, parce qu'ils voient ce manque eux-mêmes. Il y a beaucoup de clichés sur la création. J'ai écrit un article dessus: "Peppa Pig VS Thealingua", sur LinkedIn. Il y a encore un fantasme sur le fait qu'on fait du théâtre en apprenant un texte en mettant des costumes et des enfants sur scène. Alors oui ça se fait, c'est pratique, mais ça sent un peu la naphthaline. Si les enseignants le font ça prend beaucoup de temps parce qu'ils ne connaissent pas forcément les ficelles, et c'est fatiguant parce qu'il faut quand même

assumer le côté logistique (trouver une salle, réunir les parents...). Donc il y a le facteur fatigue, mais peut être aussi un manque de formation, de temps et d'espace. Les enseignants me disent souvent qu'ils sont contents d'avoir un processus de création cadré, sans avoir un texte clé en main, mais avec un processus en 6 étapes un peu clé en main. Nous on aimerait se battre pour que dans les classes de langue il y ait un comédien qui vienne pour soutenir la parole, pour parler. Que l'Education Nationale dégage un budget pour ces projets. Si on apprend pour parler, pourquoi ne pas faire appel à des gens qui sont formés là-dessus? Attention, pour parler en collectif, je ne parle pas du tout d'art oratoire, ce n'est pas du tout ce qu'on fait. Pour parler ensemble, ce sont quand même les comédiens qui sont bien placés. On pourrait aussi faire de la co-formation, pour que profs et comédiens s'apportent mutuellement des choses. On peut très bien devenir thealinguiste en partant de l'enseignement ou du théâtre, c'est un point de rencontre.

C : Une dernière question, qui est également la problématique de mon mémoire. Répondez-y comme vous le souhaitez. En quelle mesure est-ce que la pédagogie du théâtre favorise l'acquisition de compétences pour l'apprentissage d'une langue étrangère en école primaire ?

M. N. : De plein de manières ! Je pense que la pédagogie théâtrale EN langue étrangère est un métier qui je pense est en train d'émerger. C'est un champ qui est en train d'émerger. C'est notre métier, donc on voit des comédiens qui vont intervenir dans des classes de langue étrangère et des enseignants qui essaient de faire des choses dans leurs classes de langue étrangère et on cherche aussi à les fédérer. Tu donnes des consignes en langue étrangère, la langue étrangère est tout le temps présente, pas que sur le plateau. C'est de la pédagogie théâtrale EN langue étrangère, ce n'est pas VERS la langue étrangère. La compétence de communication interpersonnelle est complètement différente. On travaille un peu avec un « cadre de référence des compétences pour une culture de la démocratie » adopté par le Conseil de l'Europe et sorti en 2016. Comment l'école doit, au yeux du Conseil de l'Europe, et particulièrement en cours de langue, favoriser une culture de la démocratie. Par des compétences qui sont celles de l'écoute, de l'observation, du droit à l'incertitude et tout un tas de choses qu'on travaille beaucoup. Et APRES on travaille le CECRL [Cadre européen commun de référence pour les langues], demander son chemin, se présenter etc. Mais je crois qu'on est D'ABORD on est dans un travail de posture: de parler dans une langue étrangère et d'écouter une langue étrangère, c'est ce vers quoi on devrait tendre en Europe.

4) Transcription :

Mathilde Feutry, chargée de médiation et de développement des publics au Théâtre Art'Rhena

Cécile : Quelle est votre expérience avec la pédagogie du théâtre au niveau primaire ?

Mathilde feutry : Moi j'ai commencé à travailler à Art'Rhena il y a un peu moins de 3 ans, je termine la 3^{ème} année. Art'Rhena c'est une scène qui est portée par la Communauté de communes Pays du Rhin Brisach en partenariat avec la ville de Breisach am Rhein, et c'est un centre qui a vocation à être un centre culturel transfrontalier franco-allemand, particulièrement. On essaie d'avoir une programmation qui soit accessible des deux côtés du Rhin. Cela veut dire que la plupart des productions qu'on présente sont sans paroles : du cirque, de la danse, de la musique. Ça marche très bien sans parole. Après on a du théâtre bilingue : soit tout est bilingue, soit où c'est surtitré dans la langue de l'autre. Et sinon on a des productions que en français et des productions que en allemand, histoire de pouvoir proposer une immersion aussi dans la langue de l'autre, par exemple comme les stand-up humoristes, qui ne sont par contre pas surtitrés. On a une comédienne française et un comédien allemand qui viennent faire leur sketch chez nous.

Moi je travaille auprès des publics, et mon rôle c'est de faire en sorte que les gens se sentent concernés par notre programmation. Il y a tout un volet scolaire qui est assez important puisque on a des représentations en temps scolaire pour les enfants où on a des classes allemandes et françaises qui se mélangent pour regarder le spectacle. Après je crée des projets d'éducation artistique et culturelle, basés sur les 3 temps de l'éducation artistique et culturelle, avec une rencontre avec un comédien et/ou une œuvre et /ou une personne dans le théâtre. A côté de la rencontre il y a aussi le temps de la connaissance : c'est ce qu'apportent les enseignants, qui introduisent la pièce et expliquent ce qu'est le théâtre, parlent de la thématique, etc. Moi aussi je passe dans les classes pour en parler. On a d'ailleurs écrit un livre qui s'appelle le « passeport jeune public », qui est franco-allemand, et qui vise à préparer les enfants à aller au théâtre. Et ensuite il y a la pratique artistique, qui est assurée par des comédiens professionnels, et l'objectif c'est souvent de faire 7 heures de pratique artistique avec des comédiens en classe. Pour l'instant j'ai monté des projets qui concernaient à peu près 5 heures en classe, et ensuite les classes franco-allemandes se retrouvaient à Art'Rhena pour se montrer ce qu'ils avaient préparé en classe avec l'artiste. Donc dans la mesure où c'était possible avec le Covid il y a ça qui a été fait.

Pour préparer un projet, en général j'imagine le projet dans ma tête. En fait, en fonction des projets que je reçois de mon programmateur. Il y a des spectacles qui abordent des thématiques qui me parlent et je peux imaginer en faire un projet. Si j'ai déjà des demandes d'école comme cette année, je contacte des écoles en fonction de la thématique qu'ils m'ont donnée. Là par exemple, j'ai reçu un message d'une école qui dit on aimerait bien faire un projet, on sait pas trop quoi, on sait pas trop pour quel public, on pense au développement durable. Si on a une pièce qui parle développement durable on va leur dire voilà j'ai une rencontre autour de ça. Après j'essaie de préciser avec les enseignants : qui, quelle classe, avec toute l'école, est-ce que ça peut être franco-allemand, est-ce que ça doit être un artiste allemande mais qui ne voulaient rester qu'avec une classe franco-française.

Tout ça tu le détermines avec l'enseignant, après tu contactes l'artiste, moi je lui propose des trucs, il accepte ou pas. On finit ensuite par faire des projets ensemble. Moi j'écris la trame de tout le projet : qui, quoi, où, comment, pourquoi. Je vois où est-ce que je peux trouver les subventions, quel budget prévisionnel, le planning. Moi je dois écrire les dossiers de subvention en septembre, et je fais des réunions avec les enseignants. C'est moi qui coordonne les projets, ce ne sont pas les enseignants. Il y en a beaucoup qui ne savaient même pas ce qu'était l'éducation artistique et culturelle, donc spontanément ils ne savent pas comment monter un projet. Ils ne savent pas forcément comment trouver des subventions, comment trouver un artiste local, etc.

Les classes se rencontrent donc par le théâtre, par la danse, ou le cirque. On a été contacté par l'OFAJ récemment, qui nous a fait une commande. Pour l'instant on a pas encore finalisé le travail qu'on avait fait avec eux, mais ils nous proposent de faire de construire des rencontres franco-allemandes, particulièrement sur le niveau de l'élémentaire, à la journée : on aurait un ou deux artistes franco-allemands qui accueilleraient deux classes, française et allemande, qui ferait du théâtre ensemble toute la journée. Ça, ça va être fait la saison prochaine. J'ai rendez-vous avec eux à Berlin la semaine prochaine pour officialiser (c'est avec Thealingua). Je fais ma certification de Thealingua la semaine prochaine à Berlin. Je recommande cette pédagogie. Ce sera un artiste thealinguiste et moi qui interviendront dans ces classes françaises et allemandes toute la journée. Après on a aussi du hors temps scolaire, je ne sais pas dans quelle mesure ça rentre dans ton sujet d'étude : on lance dès la prochaine saison un club d'exploration des arts de la scène avec un groupe franco-allemand et intergénérationnel, qui pose la question de « comment tu vas ? ». Un samedi par mois on se retrouve tous autour d'un art de la scène différent. Il y aura de l'écriture, de la danse, du rap, de la musique assistée par ordinateur, du cirque, des marionnettes. Et une fois par mois on se réunit tous pour jouer ensemble autour de la question « comment tu vas ? ». On propose ainsi des rencontres en dehors de l'école.

C : C'est plutôt la pédagogie du théâtre pour apprendre les langues dans un cadre scolaire qui m'intéresse. Est-ce que vous savez quel rôle prennent les élèves, l'enseignant et l'artiste ? Et le public ?

M. F. : Ça dépend des enseignants. Il y a des enseignants qui sont très investis dès le début du projet et qui vont réellement construire le projet avec l'artiste et moi. C'est un projet qui se construit à trois. Ce sont les cas de projets les plus intéressants que j'ai pu mener, parce qu'on est réellement à l'écoute de ce que va dire l'enseignant, qui est à l'écoute de sa classe et qui la connaît. Aussi à l'écoute de l'artiste qui sait ce qu'il peut apporter à des enfants de cet âge là, et à l'écoute de moi qui sait comment gérer l'organisation générale du projet (financement, etc.). Quand l'enseignant est à l'initiative du projet et qu'il prend le temps de discuter avec chacun des acteurs du projet, je pense vraiment que c'est les projets les plus intéressants que j'ai pu mener. Après, instinctivement c'est pas facile, dans vos enseignements vous n'avez pas vraiment de formation sur le volet de l'éducation artistique et culturelle. Après au tout début d'Art'Rhena, comme on était pas du tout connus, que je n'étais pas du tout connue sur le territoire, et qu'il n'y avait pas du tout de projets artistiques et culturels sur le territoire à l'origine, les écoles attendaient plutôt de ne rien avoir à faire et seulement d'accueillir, et ça se passait très bien parce qu'elles avaient envie d'accueillir et les moyens d'accueillir. Les premiers ateliers sont souvent dans les locaux de l'école, mais le dernier atelier se passe souvent à Art'Rhena pour qu'ils aient une expérience

scénique. Et il y a des ateliers dans lesquels ça s'est nettement moins bien passé, où il y a eu une position de l'école presque de client : où moi j'étais censée rendre un service fini, et où n'avaient rien à faire dedans. Et donc il y avait une posture de l'enseignant très très loin de nous, très loin des ateliers, à plus du tout gérer les salles de classe, avec un artiste qui se retrouve à devoir changer un petit qui s'est fait pipi dessus. Moi je n'ai plus du tout envie de travailler sur ce modèle, ou alors ce sont de tout petits projets parce que c'est moins compliqué. Mais pour les projets qui impliquent une pratique artistique, maintenant je ne fais plus du "à la carte", et je demande aux enseignants de me contacter pour préparer un projet pour l'année prochaine. L'année prochaine on a trois écoles qui nous ont contactées pour faire des projets sur mesure. On a l'école maternelle d'Algolsheim pour un projet autour des formes et de la danse, de l'école de Vogelgrun qui a monté un projet autour de la marionnette et de l'écologie et des 5èmes à Fortschwihr pour projet de création d'un spectacle avec des artistes. Ils vont faire une création musicale, de théâtre d'ombre, et écrire un texte et le mettre en scène, il font toutes les étapes d'un spectacle. Il y aura les parents. Cette saison on a travaillé avec les écoles suivantes : le collège de Volgelsheim pour une gazette du spectateur, au CP avec les écoles de de Breisach et Blodelsheim, en CM1-CM2 on a fait un projet entre Kuhnheim et Endingen en Allemagne.

C. : Et les élèves, particulièrement en primaire, quel rôle ont-ils à prendre dans ces projets?

M. F. : Ca dépend des projets, parce qu'il n'y a pas toujours le temps pour laisser plein d'espace pour faire plein de choses, mais en général les enfants sont assez libres pour créer ce qu'ils veulent dans la discipline artistique qui leur est donnée. Par exemple dans le projet de marionnettes de cette année, c'était autour de l'écologie, et ils devaient fabriquer leur propre marionnette avec une marionnettiste en matériau recyclé. A la fin, il y avait une sorte de défilé de mode avec leur marionnette. Ça dépend de leur âge, mais globalement ce sont vraiment les enfants qui mènent l'atelier, l'artiste va pouvoir réadapter son programme en fonction de ce que les enfants veulent faire. Pour les maternelles, on va prévoir plusieurs activités toutes les 20 minutes pour que ce soit rythmé, et l'idée c'est de faire selon leurs envies telle ou telle activité. Ça s'adapte quoi. Sur les plus grands, ce sont vraiment eux qui créent tout de A à Z. Par exemple, le projet de danse qu'on a fait cette année, mais ça s'applique aussi au théâtre, les intervenantes étaient danseuses, mais on leur a demandé ce qu'ils voulaient faire, et en fait ils ont décidé de faire en guise de restitution une visite guidée de la salle en danse à leurs parents. En fait, c'était leur idée, leur musique, leur mouvement, parce qu'ils ont travaillé sur les émotions (comment tu places ton corps quand tu es gêné par exemple). Avec les plus grands c'est eux qui décident, c'est plus eux qui sont accompagnés par les artistes. Les plus grands sont au collège. Au niveau primaire ça dépend : là sur le projet marionnette je trouve que Kathleen n'a pas tant guidé puisque c'était de la fabrication, chacun était un peu à sa table avec son pistolet à colle. Après, sur le défilé, quand ils sont venus sur la scène d'Art'Rhena là ils étaient plus dans l'initiative et ont apporté un certain savoir-faire : est-ce qu'on regarde la marionnette? Comment on place le pupitre? Sur quoi porte-t-on son attention? Là il y a plus un guidage des artistes, mais c'est aussi parce qu'il n'y a pas la même autonomie. Mais c'est quand même eux qui créent leur truc, on ne crée pas une histoire pour eux.

C: Tu parles aussi beaucoup du public et de la scène : quel rôle joue le public? Je reformule: l'objectif principal, c'est la scène ou c'est tout ce qu'il se passe avant ?

M. F. : Je pense que le processus est le plus important, mais que la scène fait partie du processus. Après sur des restitutions, moi, je suis hyper contre la restitution publique à tout prix. Par exemple, jusqu'ici il n'y a qu'un seul de mes ateliers qui a fini en restitution publique, tous les autres ont fini en restitution : les enfants ont joué leur truc sur une scène mais il n'y avait personne en face à part moi et la maîtresse, on applaudissait voilà. Je pense que ça suffit, sinon ça va faire naître du stress, faire voir une partie du décors du théâtre qu'ils ne sont pas forcément capables de gérer. Je pense donc que la confrontation au public n'est pas absolument nécessaire. Mais un enfant ne se comporte pas forcément pareil sur scène comme à l'école, ça leur fait un effet : soit ils sont surexcités parce qu'ils sont sur une scène, soit ils sont ultra timides. J'aime bien aussi, ça fait partie du processus pour moi de monter sur scène, quand bien même il n'y a personne en face.

C. : Quel rôle prend le comédien dans ces projets?

M. F. : Comment se place l'enseignant au moment où c'est l'artiste qui intervient, ça c'est une question à part entière. Moi je pense que c'est bien que l'enseignant soit présent pendant les séances, peut-être assis. L'artiste intervient sur le volet artistique mais pas sur le volet discipline, ni sur les aspects linguistiques particuliers, à moins qu'il soit thealinguiste peut-être. L'objectif pour l'artiste c'est de créer. Je pense donc qu'il y a un binôme à garder entre l'enseignant et l'artiste, même au moment des périodes d'interventions, dans le sens où ça va se compléter. Si l'artiste dit "je veut que vous écriviez deux lignes sur ce sujet", l'enseignant peut dire "j'aimerais bien que vous ajoutiez un mot comme ça dans vos lignes". Pour moi c'est plus du rôle de l'enseignant la correction grammaticale ou l'ajout de vocabulaire. Ça, ça se prépare à l'avance, ça ne se fait pas en direct avec les élèves. L'artiste doit être au courant, il anime aussi sa séance, donc il y a une vraie discussion à avoir en amont entre l'artiste et l'enseignant pour qu'ils se mettent d'accords sur les objectifs pédagogiques, sur les liens avec les programmes scolaires. Comment faire pour que le projet d'un artiste entre vraiment dans le projet d'apprentissage d'un enseignant.

C: Comment favoriser les compétences communicatives en langue étrangère chez les élèves ?

M. F. : Soit ils parlent dans la langue étrangère, soit ils parlent dans une langue qu'ils ont inventé, type gromolo. Mais ils ne parlent pas absolument. Les CP et les maternelles c'est assez compliqué, déjà que tu ramènes le jeu, si en plus si tu ramènes les mots, voilà. Pour l'instant nous on n'est pas allé jusque là. Un peu avec les CP, vu que c'était une pièce avec des personnages forts comme la sorcière, le chapardeur, du coup on leur a appris ces mots là et ils les disaient dans la langue de l'autre. Mais sur le projet marionnette c'était du gromolo, et sur le projet danse c'était des 3^{ème} donc ils communiquaient beaucoup plus entre eux et c'étaient des bilingues franco-allemands. Mais la plupart du temps quand ils se rencontrent ils parlent avec leur main ou ils ne parlent pas. Ça crée la rencontre... en fait il faudrait aussi des temps en dehors de la rencontre pour qu'ils glissent plus facilement sur le linguistique. Pour ça que le projet avec l'OFAJ en novembre va devenir intéressant je pense puisqu'on va faire se rencontrer deux classes sur toute la journée. Deux heures de rencontre c'est un peu court.

C. : Et les compétences linguistiques?

L'avantage de ce genre de projets culturels et linguistiques, c'est que c'est que tu peux faire ça avec tous les autres arts de la scène. Tu peux vraiment développer un langage, même

avec la musique ou le cirque ! Il y a pas mal d'élèves qui se sont mis à écouter de la musique allemande, et l'avantage c'est que ça rentre dans tes oreilles plus rapidement. Cela participe à l'éveil linguistique de pouvoir faire rentrer la culture de l'autre dans ta culture à toi. Pour moi, la culture dédramatise vraiment la rencontre avec l'autre et la barrière de la langue, parce qu'il y a un objet commun qui fait qu'on se rencontre.

C: Quel est le rôle de la communication non-verbale dans ces groupes franco-allemands?

M. F. : Spontanément je me dis que ça va dépendre des enfants. S'ils communiquent ensemble avec les mains, s'ils dessinent des trucs entre eux pour se faire comprendre. Particulièrement les thealinguistes font comme ça. À partir du moment où tu apprends à connaître le groupe et qu'ils sont échauffés, tu vas les faire travailler ensemble et tu vas voir comment ils travaillent ensemble, et tu vas pouvoir leur faire remarquer que pour faire comprendre quelque chose tu as dû faire des grands gestes, etc. mais je pense que ça peut partir de l'existence, par exemple jouer sur le fait qu'ils parlent vachement avec leur mains, qu'ils vont connaître deux trois mots et qu'ils vont les balancer. Une pièce peut parler de ce constat là : on doit communiquer autrement parce qu'on ne parle pas la même langue. Il existe plein d'exercices dans les pédagogies Thealingua ou tu vas pouvoir apporter une thématique pour qu'ils aillent plus loin avec cette matière là.

C: La pédagogie du théâtre en langue étrangère, c'est aussi l'expression d'une culture étrangère, ou du moins sa perception. Comment se fait cette transmission ?

M. F. : Soit on décide de parler des stéréotypes parce que c'est très visible et que ça crée des choses, mais souvent ça n'est pas vraiment un sujet. Mais ça dépend du groupe encore une fois. Je n'ai vraiment pas l'impression qu'il y a une pédagogie fixe selon le groupe de théâtre. Moi je trouve ça plus intéressant de s'intéresser à ce qu'on a en commun. La question du point commun est ultra importante, et finalement on s'y retrouve très vite. Je fais surtout ça avec les primaires. Là, pour le projet franco-allemand sur les marionnettes, on a travaillé sur des matériaux recyclés, et là on a retrouvé des vraies différences entre le groupe français et allemand. Les élèves français cherchaient d'abord à faire une belle marionnette, et si jamais ils avaient le malheur de trouver la marionnette de leur copain moche, ils ne se privaient pas pour le dire. Alors que dans la classe allemande ils cherchaient l'originalité, faire une marionnette comme on n'en a jamais fait encore. Et ils se félicitaient de l'originalité de leur marionnette. Donc on constate, quoi, il y a de vraies différences culturelles entre la France et l'Allemagne. Mais le problème que j'ai eu avec ce projet là est que c'était pendant le covid et donc la rencontre n'a pas pu se faire assez vite, elle s'est faite en mai alors que le projet s'est fini en décembre. Elle s'est faite avec une ludothèque, avec des jeux, etc. parce que le projet marionnette était tellement loin. Et ça on en parlait beaucoup avec l'artiste. Et effectivement ça se voyait bcp pendant le défilé : les allemands aimaient faire sauter leur marionnette, alors que les français c'était vraiment genre fashion week/défilé de mode. Mais là il a manqué le volet franco-allemand pour vraiment les faire être ensemble. Mais ça c'était intéressant.

C. : J'ai eu du mal à trouver des enseignants ou artistes qui pratiquent ce genre de projet de théâtre pour enseigner les langues. Selon vous, pourquoi?

M. F. : Je ne sais pas. Moi j'ai commencé des études pour devenir enseignante, puis j'ai glissé vers l'éducation artistique et culturelle et je ne savais même pas que ça existait alors que j'étais bien avancé dans mon parcours d'études d'enseignant. Ce n'est pas évident pour

un enseignant car il cherche tout seul, surtout s'il n'y a pas de théâtre à proximité. Il n'y a que deux médiathèques à l'échelle de notre territoire, mais pas une seule salle de théâtre ou une seule salle de cinéma. Il faut aller à Colmar, sauf que c'est très loin et les bus sont chers.

C. : Art'Rhena a fait de la frontière sa thématique centrale. Selon vous, est-ce que l'apprentissage des langues par le théâtre est différent dans l'espace transfrontalier ?

M. F. : Je pense que tu pourrais faire la même chose à l'intérieur du pays. J'ai un avis assez triste sur les zones transfrontalières. Je me rends compte que ça n'est pas la zone où il y a le plus d'échanges scolaires. Sur les 29 communes où je suis arrivée il y a 3 ans, il n'y avait plus aucun jumelage actif. Alors que moi j'ai grandi dans le Jura et j'allais voir ma correspondante allemande à Singen. C'était moins un acquis alors que je me rends compte qu'il y a des établissements très loin de la frontière qui ont véritablement cette envie de travailler avec l'Allemagne. Je constate même moins d'échanges sur cette zone transfrontalière. Je crois qu'il y a globalement cet esprit là qui est en train de... Je ne veux pas faire des généralités politiques, mais sur les zones frontalières il y a plutôt des partis politiques qui émergent qui veulent plutôt protéger les frontières au lieu d'aller vers l'autre. C'est quand même très bizarre et pose question. C'est plus facile à organiser par contre dans le sens où, l'école de Breisach, si elle veut aller dans l'école française, elle n'a que 5 minutes à pied à faire. Après, est-ce qu'il y a cette volonté ? Pas forcément en fait. Pendant le covid il y a eu beaucoup de conflits à la frontière entre les français et les allemands. Ça pose question. Après je me rends compte aussi que ça ne relève pas uniquement de la capacité l'enseignant de porter ce jumelage, mais qu'il se fait aider de sa direction, de quelqu'un à l'extérieur qui l'aide à coordonner, en vérité ils ont envie. Mais c'est dur à construire, il y a les bus qui coûtent chers en zone rurale, c'est tellement plus compliqué à organiser. Ce serait vraiment bien qu'il y ait plus d'échanges franco-allemands sur une région comme la nôtre.

C. : Dernière question. Je vais vous donner la problématique de mon mémoire, répondez-y comme vous voudrez. En quelle mesure est-ce que la pédagogie du théâtre favorise l'acquisition de compétences d'une langue étrangère en école primaire ?

M. F. : J'aurais beaucoup de mal à formuler une réponse finie. Déjà parce qu'il y a plein de points différents. Je crois que je vois un gros point commun entre le théâtre et la langue : c'est que c'est vivant. On parle de langue vivante et de spectacle vivant. Tu mets deux choses vivantes et qui se construisent ensemble et qui ont besoin d'être appropriées et vécues par des personnes, et qui ont besoin d'être faites ensemble. Je pense que la langue sert aussi le théâtre, et pas seulement l'inverse. Il y a ce double événement. Je pense que le théâtre et les arts vivants ça nourrit globalement les enfants et les participants de ces ateliers de plein de manières différentes. On n'est pas seulement dans la linguistique, on peut aussi être dans le savoir-vivre, dans le civisme, prendre confiance en soi, apprendre à parler en public, et ça tu peux le mettre dans n'importe quelle langue en fait. Ça va aussi nourrir tes facilités à parler ta propre langue et à te projeter dans une autre langue, à être en confiance avec toi, avec ta voix, peu importe la langue. Je pense que le théâtre apporte quand même un peu ça, ce lâcher prise, cette manière différente d'apprendre. C'est assez ludique d'apprendre par le théâtre, c'est un peu comme un jeu de société. Tu vas retrouver ce côté ludique qui est très important dans l'apprentissage. Les enfants se marrent bien en général quand ils font du théâtre. Il y a vite des mots qui rentrent, des choses qui restent plus facilement, parce que c'est marrant. [...] Moi ce qui me dérange sur les projets culturels

c'est qu'ils sont souvent un peu trop courts. Les subventions financent en général des projets de 7 heures. C'est court. Je n'oserais pas te dire « le théâtre, c'est sûr et certain, ça a changé considérablement leur manière d'apprendre la langue ». Par contre, je pense que le fait d'avoir partagé une activité avec les allemands, de les avoir vus de près ou de loin, d'avoir joué avec eux,... Aussi pour les allemands d'avoir rencontré une artiste qui leur parlait français. Moi je traduais si jamais mais... Il y a quand même ce truc que ça leur paraît moins loin. L'apport est principalement culturel plutôt linguistique dans l'immédiat. Mais pour moi tu n'arrives pas à apprendre une langue si tu ne te reconnais pas dans la culture. Moi j'ai appris l'allemand parce que j'aimais bien les chansons allemandes et que j'ai rencontré une personne allemande super sympa et je voulais communiquer avec elle. La langue reste un outil et sa culture te paraît plus proche. Je pense que le théâtre c'est pratique pour ça, parce qu'il n'y a pas que le volet linguistique mais aussi le tout le côté culturel. Cette rencontre est là, elle est forte, et elle donne envie d'apprendre la langue! Pour moi, on ne comprend pas la langue sans comprendre une culture, et inversement aussi.

5) Transcription :

Christian Ehrhardt, directeur et enseignant à l'école élémentaire Jean-Hans Arp à Duttlenheim (Alsace).

Cécile Grabowski : Quelle est votre expérience avec la pédagogie du théâtre au niveau primaire ?

Christian Ehrhardt : Théâtre et pédagogie du théâtre. Moi, donc l'expérience personnelle, je n'ai jamais joué au théâtre. Je n'ai jamais fait de mise en scène. Ça m'est venu effectivement quand avec les élèves on a commencé à lire des choses. Et pour développer des compétences de lecture. Notamment de la lecture expressive. Et aussi pour travailler, en quelque part sortir d'une certaine timidité. Pour, oui, arriver vers une lecture expressive. C'est quoi une lecture expressive ? Finalement c'est de jouer des rôles. C'est ce qu'on demande aux enfants. Donc de jouer des dialogues. On a donc commencé par lire des dialogues en classe. L'étape suivante: on a forcément commencé à le jouer par sketches. Et de fil en aiguille, voilà, c'est d'abord dans la classe, après ça se termine dans la salle de projection, on commence à inviter les autres classes. Puis on commence à inviter les parents et puis ça grossit au fur et à mesure et quelque part c'est un projet commun. C'est aussi le challenge de dire, on va terminer ça en présentation. Et c'est comme ça que c'est parti. Mais pas parce que moi j'avais forcément une appétence pour le théâtre. Très loin de là. J'avais aucune expérience dans ce domaine-là.

C. : : Quel rôle prennent les élèves, l'enseignant et le comédien ? Et le public ?

C. E. : Alors, la représentation en soi a des vertus pour les élèves. Mais ce n'était pas l'objectif premier. L'objectif premier c'était, en classe bilingue en allemand, c'était déjà d'avoir une belle prosodie. Et donc plutôt que « *Ich h-abe H-unger* » [prononcé avec un "h" aspiré]. Il faut que tu portes la voix, donc les « H » aspiré, les diphtongues, donc ça me servait à ça. À travailler cette élocution, à travailler la prosodie de la langue, à faire des ateliers de lecture. Et ensuite à faire un choix : « Qu'est-ce que tu aimerais jouer comme personnage ? Ce personnage, comment tu le vois ? Comment tu le sens ? ». Et c'est là où on commence à ajouter de la mise en scène et puis c'est de découvrir certains élèves qui sont peut-être timides de prime abord. Le fait de mettre un masque sans en mettre un, mais de jouer à un autre personnage. Moi ça m'a permis... Ça m'a ouvert des portes, en fait, que je ne soupçonnais pas. Quelque part, j'ai cheminé en même temps que les élèves et j'ai découvert certaines facettes. C'est jouer ce rôle-là, certains qui étaient téméraires en classe, qui pouvaient être bruyants... et tout-à-coup quand il devaient jouer il n'y a plus personne. Voilà. Et puis cette espèce de *Lampenfieber*, de, voilà, de la représentation, parce que des représentations on n'a pas fait des milliards. Généralement c'est une représentation publique.

C. : C'est intéressant. Je m'imaginai l'inverse, en fait. Que les timides se mettent plus à parler et que...

C. E. : Il y a vraiment du tout. Moi, je me souviens d'un élève. Je voyais bien, quelque part dans son comportement naturel en classe : il devait être le rôle phare... parce qu'il le portait

naturellement. Mais ce n'était pas bon. Ce n'était pas bon du tout quand on a fait les premiers essais, mise en voix et caetera. C'est là que je me suis rendu compte : Stop, stop ! Je n'impose aucun rôle, Je n'impose plus des rôles. Je laisse choisir ! Deuxième vertu pour des élèves qui peut-être n'étaient pas d'emblée les plus motivés pour apprendre. Je disais: "vous pouvez choisir un rôle avec beaucoup de texte". Donc en me disant je mets « Lola » [Lola und die Piraten, O. Könncke, 1990]. « *Achtung! Achtung, es gibt viel zu sprechen !* » Mais oui, parce que j'ai envie de jouer. Et je me suis retrouvé avec des élèves qui ont pris des textes monstrueux en quantité à apprendre et qui en ont mis les bouchées doubles pour travailler ça. Et ils l'ont fait. C'est vraiment le choix de chacun. Une élève n'avait pas du tout envie de dire le texte. Alors c'était : « Tu ne veux pas jouer de personnage. » J'avais un personnage qui était muet. « Ok. Tu es d'accord pour jouer un personnage muet. » Sauf que le personnage muet devrait faire un tango. Et donc elle a dansé le tango devant le public, avec un camarade. Et finalement c'était même une mise en danger plus grande. Et je l'ai revu adulte, elle m'a reparlé de ce soir-là où le cœur battait la chamade, c'est encore aujourd'hui une fierté de l'avoir fait.

C. : Ah, oui. Quel est le rôle de la communication non-verbale ?

C. E. : Selon les linguistes... Il y a des linguistes qui parlent de 70 à 75 pourcent, il y en a des qui montent jusqu'à 80 pourcent, voire plus, où tout est dans la communication non-verbale. Encore une fois : Parler une langue, c'est la vivre ! Après, quand on est en classe, on fait les maths : « *acht plus sieben ... fünfzehn* ». Ok, c'est en allemand, c'est super. Mais ce n'est pas là où on s'exprime le plus. Le fait d'avoir beaucoup de textes à apprendre, tu vas me dire, c'est figé aussi. Ce n'est pas là que je développe le plus l'apprentissage spontanée de la langue. Je ne fais pas de théâtre d'impro. Je pense que c'est sur un level supérieur. Est-ce que je tenterais un jour ? Tous les matins, je fais un moment de langage qui s'appelle : « Quoi de neuf ? *Was gibt's Neues ?* ». Ils racontent ce qu'ils ont fait pour utiliser le parfait, et racontent ce qu'ils vont faire pour utiliser le futur. L'idée, ça serait peut-être de monter ça, voilà, c'est dans un coin de ma tête, c'est brouillon pour l'instant et ne verra peut-être jamais le jour. Le fait de monter ça - c'est vrai que c'est figé - c'est d'apprendre les textes et c'est vraiment le travail de la prosodie. C'est de faire lire les enfants. Et lexicalement c'est intéressant aussi. Après, c'est le choix de pièces. Est-ce que je choisis des pièces qui sont intéressantes ? Ou est-ce que je choisis des pièces qui leur plaisent et qui leur parlent ? Il y a toujours ce hiatus là. C'est un petit peu comme quand ils sont tout petits. Je prends ça comme texte de lecture, parce que c'est adapté à leur niveau. Seulement, d'un point de vue continu d'histoire, ça ne va pas les intéresser du tout. Donc tu recherches une histoire qui va leur parler en termes de contenu mais qui, langagièrement..., voilà, il y a toujours ce compromis-là. Donc moi j'ai fait le pari de prendre plutôt quelque chose de plus difficile, d'étayer ça, d'explicitier les choses, mais au moins qu'ils aient envie de rentrer dedans et de travailler. Et le fait de travailler par projet, finalement, c'est eux qui portent ce projet-là.

C. : Si je comprends bien, les projets que vous avez menés, au début c'est de la lecture?

C. E. : Alors ça démarre toujours par la lecture. La lecture se poursuit par des sketches. Donc c'est des lectures par étapes. Le fait de le jouer par sketches ce n'est pas simplement pour le plaisir de le jouer mais le fait d'affiner la compréhension et l'expression. Parce que le fait de jouer une scénette, certains peuvent dire : « Ah ok. Ah, c'était ça. C'était ça le texte. ». Et avec une compréhension plus fine on commence déjà à interpréter... je pense aux gestuelles. La

première fois où j'ai mis en scène *Lola und die Piraten*, un élève a claqué la porte et est sorti. Et pour faire le *Opa*, il a mis un bonnet sur la tête. Et si tu vois nos portes de classe, en haut il y a des vitres. Et il a jeté le bonnet en l'air. On voyait juste le bonnet qui montait, qui descendait. Voilà. Et c'est cette petite improvisation là, qui fait rire la galerie. Et je me suis dit: "Ça y est ! Là, ça devient ton bébé à toi. Tu t'appropries le personnage". Donc tu commences à jouer le texte, et tu commences à jouer le personnage. Ce n'est pas simplement : "Bon, il faut que je passe devant et il faut que je dise le texte, mhmhmh [marmonne un texte]". Alors je ne veux pas être péjoratif avec la récitation. Faut en faire. Il faut travailler cette compétence de mémorisation. Ils arrivent super bien la récitation: mhmhmh [marmonne un texte]. « Ok! Tu as appris. C'est super ! » Voilà. Maintenant quand je fais du théâtre : Mhmhmh [marmonne]. Je me mets au fond de la salle. « *Ich höre nichts ! Du spielst für ein Publikum !* » Il faut qu'on parle fort, il faut qu'on articule. Et ça, c'est encore différent. Mais c'est hyper chronophage. Et c'est pour ça que je ne fais pas ça chaque année. C'est... J'ai dû le faire trois ou quatre fois. Mais grand maximum... En vingt ans.

Je t'avouerai que les premières ressources que j'avais c'était *Situationsbedingt*. C'était... Il fallait travailler sur « *Lola und die Piraten* » et nous avons travaillé ça avec une collègue. Et c'est une prof du collège de Strasbourg, Catherine Jourdan, qui à l'époque travaillait au collège Fustel à Strasbourg, qui a fait une adaptation de ce livre, pour le théâtraliser pour des élèves de CM2. Parce que c'est l'outil de liaison. Parce qu'en 6ème ils devaient faire « *Lola und das Gespenst* ». On s'inscrit toujours dans une continuité avec la 6ème. Donc en travaillant ça j'avais une pièce de théâtre et alors je l'ai faite avec les élèves. Le problème c'est que je n'avais pas assez de rôles et donc jouer deux fois la même pièce... Disons que, c'est presque faire deux challenges. Et ça me permettait au public de comparer deux représentations. Donc je suis parti sur le principe de faire une autre pièce de théâtre. Je crois que c'est *Lola und der Tanqokönig* [O. Könnicke, 1999]. Ça permettait de travailler sur la même thématique, avec le même auteur, les mêmes personnages. Donc ça a évité ce travail-là. Mais l'histoire je l'ai trouvée trop compliquée. Donc, cette fois c'est mon tour. Je l'ai adaptée en pièce de théâtre avec la liberté de dire ce n'est pas « *von* », c'est « *nach Ole Könnicke mit einem anderen Ende* ». Voilà. Donc j'ai écrit ça. Pour les plus petits, on travaillait sur « *Der Buchstabenvogel* ». Que tu as dû lire aussi. Tous les élèves des classes bilingues ont dû le lire. Du coup tu connais l'histoire "mit dem Raben". Et j'ai réécrit ça aussi. Je l'ai adapté en pièce de théâtre. Adapté..., attention, modestement ! Je l'ai dialogué. Pour, en fait, que chaque élève de la classe ait au moins une ou deux phrases à dire ou à jouer. C'est de la lecture théâtralisée. Quand on a commencé à travailler là-dessus, ça a pris plus d'importance, c'est là où j'ai commencé à partir en classe de découverte avec projet théâtre. Et là j'ai senti vraiment mes limites. Pour une représentation, il me fallait des metteurs en scène. Des professionnels du théâtre. Les élèves connaissent le texte, ok. On l'a joué, voilà. Mais je suis je ne suis pas metteur en scène. Déjà, de réécrire les pièces je pense que j'ai déjà largement atteint mes limites. À savoir que pédagogiquement, j'avais atteint ce que je voulais en termes d'objectifs de travail. Pour le projet artistique, il me fallait un intervenant spécialisé. Puisqu'on est en classe bilingue, j'en ai profité. J'ai fait appel à des metteurs en scène allemand. C'était des classes de découverte à Gaggenau où on a travaillé ça, au Schloss Rotenfels. J'avais pris contact avec eux. Ils m'ont proposé un contrat avec un metteur en scène à disposition. Et à l'époque, on était à plein dans la Star Academy. Donc le fait d'amener les élèves dans un château pour faire du théâtre, ça correspondait. C'est toujours pareil. C'est le projet inducteur. C'est donner aux élèves l'envie de. Ce n'est pas le mec qui a une lubie:

- C'est bon, on va faire du théâtre.

- Ah, on n'a pas envie du tout.

- Si, si ! On va faire du théâtre ! Tu dois m'apprendre du texte. D'ailleurs, tu as 18 pages à apprendre.

- Je ne veux pas le faire.

- Si, si. Et tu vas me faire ce rôle-là.

- Je ne veux pas le faire.

- Tu... ! [Frappe sur la table]

Voilà ! Et là tu peux être sûr que tu as une super représentation avec un élève qui va dans les mhmh [marmonne]. Voilà. Donc c'est leur projet.

En fait l'idéal, c'est de dire la matinée quand tu attaques parce que le reste tu as toujours de l'histoire, de la géo, des maths, de l'allemand, de la grammaire, tout le programme à faire. Et donc le challenge chaque jour c'est de ce dire: « *Ok, heute Nachmittag, wenn wir alles fertig haben, die letzte halbe Stunde, gibt's Theater. Aber wir müssen mit dem Rest fertig sein !* » Et donc tu as des incidences avec des élèves qui le matin à dix heures et demi disent : « Mais dépêche-toi sinon on ne pourra pas faire du théâtre. » Voilà. Et là je me dis : « Ok, là j'y suis. C'est votre projet. C'est vous qui avez envie. C'est vous qui me poussez à le faire. » Quand les élèves arrivent le matin déjà dans la cour : "Est-ce qu'aujourd'hui on fera du *Theater*?". Je n'ai pas eu mon premier café... « Allez, doucement quand même. » Voilà. C'est là où ça devient chouette.

Je les ai ramenés une deuxième fois à Kniebis [Bade-Wurtemberg] où on a travaillé sur une autre pièce de théâtre. Je suis tombé sur une pièce de théâtre tout à fait par hasard. Dans les documents que l'éditeur nous envoie. Je suis tombé sur une histoire de pirate, encore, mais qui était plus complexe. Avec pas mal de personnages aussi. En fait ça correspondait, et c'est là où il y avait un ou deux rôles principaux. Mais qui avait un texte, mais un texte, mais de fou ! Et les élèves n'ont pas lâché. Ils ont pris ce texte-là. C'est pareil, là aussi. Un autre incident sur ce type de projet là, c'est que tu as différents types de profils d'élèves dans la classe. Tu as des élèves qui réussissent peu importe ce que tu leur proposes mais qui sont discrets. Tu as des élèves qui se débrouillent, qui... socialement sont intégrés mais qui ont parfois des difficultés. Tu as d'autres élèves qui socialement sont très bien intégrés mais qui ont des difficultés. Tu as d'autres élèves qui ne sont pas intégrés socialement... voilà. Ça permet de créer une communauté. Ça permet de créer un groupe de classe aussi.

Moi, j'ai un souvenir merveilleux d'un élève qui pouvait être en difficulté scolaire. Attention, je ne dis pas ça de manière péjorative. Mais voilà, ce n'était pas tous les jours facile pour lui. Il s'accroché, il a bossé et caetera. Quand tu vois que c'était cet élève-là qui avait fait l'ouverture de pièce de théâtre et qui raconte, parce qu'il avait un grand préambule pour dresser le cadre. Et, tu vois la salle socioculturelle ici à Duttlenheim ? Tu as le public. La salle est pleine. Et tu as juste une tête qui sort du rideau. Et, il fait un monologue de deux / trois minutes avec juste la tête sortie ! Une expression du visage qui est génialissime parce qu'il

sait qu'il faut qu'on l'entende et qu'on le voit au fond de la salle. Parce qu'il n'a pas de micro à ce moment-là. Et que c'est lui qui fait l'ouverture. Et là tu te dis : pour ce gamin-là c'est... [frappe des mains] Mais pour n'importe quel gamin, d'ailleurs. Mais peut-être que certains en ont plus besoin que d'autres.

Alors, quels sont les besoins des uns et des autres ? Ce n'est pas parce que celui qui a en réussit, qui est socialement intégré, n'en a pas besoin. Mais en tant que pédagogue, je trouve que c'est... Il y a des petites victoires comme ça... voilà ce gamin-là, il avait besoin de ça. J'ai modestement réussi à lui apporter ça. C'est là où le théâtre... apporte la confiance en soi. Juste le sentiment de réussite ! Juste d'avoir réussi quelque chose. Tu vas te lancer dans ce métier-là. Tu vas te rendre compte qu'il y a des élèves, on se dit souvent : oui, mais il n'a pas travaillé. Mais il y a des élèves qui bossent comme des fous. Ils essaient, ils essaient, ils essaient... et ils n'arrivent pas. Et ils finissent par se décourager. Et en fait, toi, ton rôle à ce moment-là c'est de faire en sorte que déjà d'une, qu'ils se ne découragent pas. Deux de continuer de les encourager. Pas seulement, on n'est pas des coachs sportifs. Et de leur donner des clés. Mais des fois les clés... le coffre-fort, on ne le trouve pas.

Donc pour ce type d'élève-là, ce genre de projets les mettent sur une dynamique de réussite. Quand tu reviens le lundi suivant ou pendant ce projet avec quelque chose qui est plus difficile, c'est : « bah, tu en es capable ! » Et là, ton le « tu es capable ! » résonne quand même sacrément différemment du « t'en es capable parce que moi je te dis que..., moi je suis persuadé que... » Je n'y arriverai pas. On est dans une espèce de dialogue de sourds.

C. : Vous faites toujours ça avec des CM2 ?

C. E. : Oui. Je le fais avec des CE1 aussi. J'ai fait le projet de théâtre avec des CE1. Exactement sous la même forme, mais avec le *Buchstabenvogel*. Le travail on l'a lu. Une fois, quand on avait lu le livre, on l'avait terminé : « Ah, on l'a trouvé sous forme de théâtre ! » Mais on ne l'a pas trouvé. Je n'avais pas mis en évidence. » Tout-à-coup en BCD, tiens, il y en a un qui est revenu : « Ah, le *Buchstabenvogel* » Et les autres : « Oh, on peut, on peut ? »

« Vous le voulez ? Alors je vous le photocopie. »

« Ah, ben, dis donc! *Ich habe schon alle!*

« C'est fou ça quand même. On le lit ? »

» On le lit ! *Auf dem Programm, was haben wir jetzt? Technologie. Wir lesen!* »

« Ok ! »

Moi dans mon cahier de journal il est clair que... Je perdrais quatre minutes par rapport à cette mise en scène là. Et ça vient leur projet et puis du coup... « Qui voudrait ? *Wer möchte das spielen ? Mit dem Text.* » Et il y a quelqu'un qui vient devant et c'est parti. Et après c'est lancé. Mais c'était déjà un texte qu'ils connaissaient. Ce n'était pas un texte qu'ils découvraient. Donc selon l'âge, tu as différentes portes d'entrée. C'est découvrir un texte tel quel. Le dernier projet que j'ai mené, c'était une pièce de théâtre avec un auteur. On a lu la pièce de théâtre avec l'objectif au départ, c'est : « *Ok, Leute, ich habe einen Vorschlag: Wer möchte Theater spielen?* ». Ils me regardaient un peu bizarrement. Mais *Theater*... c'est-à-

dire... Theater ? ». Et je réponds: « *Nein, nein! Theater! Aber richtig Theater. Nicht in der Klasse. Theater! Mit Bühne, mit Publikum, mit Licht, mit Musik. Theater!* ». Et là : « Ah, ouai... ok! ». Puis: « *Wer hätte Lust?* On passe au vote. » A double tranchant... Si tu as une classe de vingt-cinq et qu'il y en a quinze qui disent non... Donc, il faut être sûr quand même. Tout est la manière de l'amener. On est en démocratie ! Je ne dis pas que c'est une démocratie dictatoriale, mais... ! C'est comme pour un référendum. Il y a une manière de poser des questions. A partir du moment où on était ok: « *Was möchtet ihr spielen? Was für eine Geschichte? Auf was hättet ihr Lust ?* »

Tout est prêt ! Donc je savais très bien ce que j'avais trouvé comme texte qui me plaisait et qui pouvait leur plaire. « *Ok, was habt ihr für Ideen? Etwas mit oder ohne Kostüme?* »

« *Mit Kostümen!* »

« *Ok, mit Kostümen! Also wie Piraten mit Kostümen und Waffen?* »

« Ah, ouais...! »

« *Ok! Ich habe vielleicht einen Text. Wisst ihr was, bis nächsten Montag schaue ich, ob ich einen Text finde. Mit Piratengeschichten, mit Kostümen und Waffen. Ich suche mal. Ich sage, wenn ich etwas gefunden habe.* »

Déjà lundi matin c'est: « *Programm von heute: Wir sprechen, Mathe und ah... vielleicht Theater... lesen.* »

« Mais vous avez trouvé ? »

« *Matheheft!* » *Matheheft*, et c'est parti... !

Et puis d'autre fois, comme dit, tu as des projets qui se construisent avec des élèves au fur et à mesure. Tu as des projets où tu amènes tout avec tes objectifs pédagogiques et tu sais où tu veux les amener. Scolariser : Apprentissage engagé. Socialiser : Ça veut dire, vivre en groupe, vivre ensemble, le respect de l'autre. Ça aussi c'est hyper important. On est là pour former des futurs citoyens. On est là pour leur apporter des connaissances. On est aussi là pour les éduquer et les rendre curieux, qu'ils puissent se construire eux-mêmes. Et parfois se découvrir aussi, en faisant ce type d'activité là. Et les parents viennent me voir : « Je ne pensais pas qu'ils étaient capables de faire ça. » Et je dis : "Même moi je ne pensais pas qu'ils étaient capables de faire ça... Je pense même toi tu ne pensais pas que tu étais capable de faire ça. Et tu l'as fait ! Et tu l'as fait, regardez sous le nez papa et maman ! Respect ! »

C. : Donc, que ce soit un projet théâtral, ça change de la situation en classe de l'apprentissage de l'allemand en classe.

C. E. : Dis donc, on reste dans le cadre scolaire. Ils ne sont pas complètement fous. Voilà, ça reste du travail. Mais du travail différent. « *Holt mir das Mäppchen raus, das Heft. Schreibt das Datum.* » Tout à coup, on est dans une espèce de bouffée d'oxygène différente. Mais quand je peux le mettre en place quand je travaille la grammaire ou quand je peux avoir les stagiaires, je leur dit : « *Am Freitagnachmittag*, la dernière heure : *Grammatik !* » Eux ils

attendent des élèves [expression d'ennui]... Et les élèves disent : « Ah oui, *Grammatik* ! » Parce qu'on joue. On fait que jouer. On fait des jeux de duel. Voilà, ils ne sont pas dupes. Ils savent que c'est l'apprentissage. Ils savent que c'est la grammaire. Mais c'est l'habillage. Cette mise en projet là est tellement importante ! C'est presque essentiel.

Quand tu seras enseignante, ce n'est pas la fiche de préparation qui prendra du temps. Tu verras, ok, je veux faire un tel exercice. Je veux qu'ils apprennent ça. Je veux faire tel objectif. Ok. Quand tu as terminé tout ça, c'est le message que j'essaie d'envoyer aux stagiaires quand je les ai en cours, c'est ok, maintenant une fois que j'ai ça, c'est comment je peux donner aux élèves l'envie de faire ça ! Et là, le théâtre... bah, l'envie, je n'ai pas à réfléchir cinquante mille fois. Pourquoi est-ce que je dois leur donner l'envie ? Ça, ils vont le faire. Ils vont adhérer.

Mais tous n'adhèrent pas non plus. Il y en a qui ne sont pas hyper partant tout de suite... Pour ça il ne faut pas loucher des étapes. Il ne faut pas leur dire, ok, toi tu feras ça, toi tu feras ça. Parce qu'il y en a certains quand il faut déjà lever la main c'est quelque chose ! Le fait de dire: maintenant tu vas le faire devant deux cents, trois cents personnes... Déjà de parler devant ses copains de sa classe, c'est dur. Donc il faut y aller doucement aussi. Il ne faut pas trop bousculer. Et c'est pour ça qu'il faut respecter aussi le choix de "qu'est-ce que tu as envie de faire toi ?"

C. : Et c'est eux qui choisissent leurs rôles ?

C. E. : Avec des propositions. Moi, la finalité... la représentation, j'ai envie qu'elle soit chouette. La finalité c'est de challenger un petit peu. C'est une proposition de rôle. Qu'est-ce que tu aimerais faire ? Quand tu as des élèves qui me disent :

- Alors, je veux faire ça.
- Ah, tu voudrais faire ça ?
- Parce que là, il n'y a pas beaucoup de texte, ...
- Quand même, tu pourras peut-être...

Mais quand il y a un d'emblée qui dit : « Moi je veux ça ! » Quand ils sont trois ou quatre pour se disputer pour un rôle, ce n'est pas la peine !

C. : Le rôle des élèves est d'apprendre leur texte. Et vous, votre rôle, c'est quoi ?

C. E. : Pour lancer la dynamique je peux jouer un peu aussi. Et en même temps il ne faut pas que je fasse trop pour éviter que ça devienne juste du mimétisme ou de la copie. Des fois je suis tenté de. Des fois je le fais. Et puis d'autres moments, je mets en réserve en disant : « Qu'est-ce que toi tu pourrais proposer ? ». Moi, mon objectif, il reste toujours le même. C'est lire un texte correctement, comprendre le texte, l'apprendre et pouvoir le dire avec une bonne prosodie. C'est le travail langagier. Ensuite, il y a le travail social. Comment je m'intègre dans une troupe ? Comment je travaille avec les autres camarades ? Comment je monte ça ? Comment je me comporte ? Et enfin, le dernier défi c'est dans le projet artistique en termes de représentation. Parce qu'il y a la réalisation des costumes. Il y a tout ça qui rentre en compte aussi. On tombe finalement sur un projet interdisciplinaire complet. Ça part d'un projet langagier et après on décline. Ça peut être un projet d'écriture. C'est un projet

forcément culturel parce qu'on va le jouer. Mais je l'intègre aussi en art visuel. Parce que quand on est parti en classe verte on avait chargé le bus avec des panneaux de carton, des pots de peinture etc. Et on avait peint les décors. On scindait les ateliers. On ne peut pas faire la mise en scène pendant huit heures par jour. Au bout de deux heures... c'est rude.

Surtout que les metteurs en scène, des fois, ils les poussaient dans leur retranchement. Et c'est là aussi le fait d'avoir une personne extérieure qui intervient c'est que pour certains, je les pousse dans leur retranchement. Toujours avec bienveillance. Attention, le but n'est pas de les faire pleurer. Mais c'est d'arriver d'apprendre des choses. J'avais un metteur en scène, il disait toujours : « *Du sprichst für den anderen Berg !* » Et donc il allait au fond de la salle. Et les élèves parlaient ! Et pendant vingt minutes il disait : « Montagne ! Montagne ! Montagne ! » Et tant qu'il disait « Montagne ! », c'est que la voix n'était pas bonne et il fallait pousser la voix au maximum.

Et c'est quelque part le fait d'avoir une personne d'extérieur : ce n'était pas moi. Moi, j'avais fini en quelque part mon rôle de pédagogue. La mise en scène, le fait de le déléguer, ça te permettait toi, de rester dans ton rôle d'enseignant, d'encourager : « Va-y, tu peux. Pousse un peu la voix. Ouais, c'est pas mal ! » C'est d'ajuster.

C. : À la fin, dans le public il y a des parents et il y a aussi le reste de l'école, ou... ?

C. E. : La salle, elle est pleine. Même moi qui ne joue pas, je regarde par le rideau, je me retourne, je fais : « Hm... ! » Ah, ouais, on ne lâche rien. Après moi je les laisse faire. Non, non, c'est un vrai moment à passer. C'est important de vivre ça. C'est une mise en danger sans danger. Mais ils se mettent en danger quand même. Il y en a qui ne sont pas prêts pour ça. Ils préfèrent une scène où ils sont à trois ou à quatre sur la rampe... mais c'est très bien aussi. J'en parle toujours avec enthousiasme. Parce que c'était toujours de très chouettes projets. Mais comme j'ai dit, je ne le fais pas tous les ans. Loin de là. C'est des choses que je fais tous les quatre / cinq ans. J'essaye de couper ça aussi avec des classes de découverte. Je n'ai pas dit que depuis le Covid tout ça c'est plus que tombé à l'eau. On était parti sur d'autres projets. L'année prochaine on est parti sur un projet de plantation et avec la mairie. C'est un projet ponctuel qu'on peut mener par classe. Cette année on est parti sur un projet cirque. Ce n'est pas du théâtre. C'est les arts du cirque. Il n'avait pas de texte. Parfois il faut s'adapter aussi à ces contraintes-là. Mais c'est sûr que c'est une plaie.

C. : Le théâtre, c'est aussi l'expression d'une culture, ou du moins sa perception. Comment se fait cette transmission ?

C. E. : Alors ça c'est la limite de l'exercice puisque ce sont des adaptations qu'on a faites et avec des professeurs français. On a écrit ces adaptations-là. Donc là l'incidence culturelle est relativement limitée. La pièce de théâtre que j'avais jouée avec un auteur allemand, l'incidence était relativement limitée aussi.

C. : Comment favoriser les compétences communicatives chez les élèves ?

C. E. : Ah, oui. C'est tout le travail de mise en scène. C'est des codes. A quel moment je saisis la parole ? Et s'il faut couper la parole. Et il ne faut pas qu'il y ait des blancs. Là, c'est la force du texte quelque part. La force du texte est la force de l'histoire. Après, avec des gamins, on

ne fait pas de textes de dramatique non plus. Il faut que ça reste ludique. Et c'est là où tu as le jeu du corps qui prend presque autant de place que le texte en tant que tel. Il ne faut pas oublier que ce sont des textes en allemand et que tous les parents ne sont pas germanophones. Si toute la subtilité et tout l'humour est lié au texte, la portée va être limitée. Il faut forcément l'association des deux. On a mis des souffleurs aussi. Le fait de connaître son propre texte ne suffit pas. Il faut connaître le texte du camarade. Il faut savoir à quel moment parler. On ne peut pas appuyer sur un bouton : « Maintenant c'est à toi... ».

C. : Selon vous, est-ce que l'apprentissage des langues par le théâtre est différent dans l'espace transfrontalier ? Pourquoi ?

C. E. : J'ai envie de te dire de prime abord : Non. Parce qu'on est dans cette école bilingue là. Si je prends le même texte et que je me décale de cinquante ou deux cents kilomètres, je pense que je ne peux pas mener le même projet. Ce qu'est chouette, ce qu'on peut aussi faire, c'est des projets avec des écoles allemandes. On l'avait fait, mais pas forcément pour faire du théâtre. On l'avait déjà fait pour travailler dans le cadre d'un projet sur Tomi Ungerer. On avait travaillé sur un abécédaire, par exemple. Mais dans ce cadre-là il y avait aussi un projet théâtre qui était inter-école. Moi, je ne me suis pas lancé dedans, parce que le projet théâtre j'en avais déjà fait, je me suis lancé dans le film d'animation. C'est une autre variante. Tu vois le programme, tu dis ok, que ce qu'il y a ? Ça, c'est sympa. Chant / chorale : je chante trop mal, donc, non. Théâtre - super ! J'en l'ai déjà fait... Film d'animation - ah ouais ! J'ai envie de faire ça. Après tu te dis : en fait, je ne sais pas faire un film d'animation. Il faut déjà se former soi-même. C'est de quelque part aussi la curiosité de l'enseignant d'aller vers de nouvelles choses. C'est important de se renouveler. Sinon, au bout d'un moment, on tourne un peu en rond. Il vaut ouvrir des chakras enfantins. Ça permet aussi d'être avec des élèves, de découvrir des choses avec les élèves. C'est chouette aussi.

C. : Rotenfels est en Allemagne. Cela aide à passer le pas.

C. E. : Ah, oui, la proximité fait que... Complètement ! L'idée de faire du théâtre, c'est le fait de faire du théâtre dans une langue deux. C'est la particularité du bilinguisme. Puisque le bilinguisme en tant que tel, devrait faire du français langue régionale. C'est la partie orale de la langue allemande. Il y a beaucoup d'élèves où la langue régionale, c'est une espèce de vague souvenir, voire aucun souvenir du tout. Puisque ce sont des gens qui ont déménagé en Alsace et qui ne maîtrisent pas du tout l'Alsacien. Donc c'est la découverte de la langue deux. Mais le fait d'avoir cette proximité-là, bien sûr le fait de faire de l'allemand, d'avoir un metteur en scène allemand qui ne comprend pas le français... C'est très, très chouette !

C. : Comment ça marche, si le comédien ne comprend pas le français ?

C. E. : Mais c'est parfait ! Parce que du coup les enfants doivent se lancer. On est dans une vraie situation de communication. Parce qu'en classe, la situation de communication, finalement, est faussée. Même si moi je leur parle qu'en allemand, ils répondent en français. Mais ils me comprennent ! Et on se comprend. Et tu as souvent des classes, moi je l'appelle ça des classes bilingues. Quand je vois des stagiaires, je dis : "super, on était dans une classe bilingue". La maîtresse, a parlé en allemand et les enfants ont parlé en français. Chacun campe sur ses positions. Comment on va faire ? On va sortir de la classe bilingue et on va travailler la langue avec l'enseignant qui continue de parler en allemand. Cela développe des

compétences de compréhension des élèves qui sont excellents par ailleurs. Il faut amener les élèves à produire aussi. Et c'est là parfois, où il y a ceux qui s'usent là.

Donc le fait d'aller en Allemagne, d'avoir des interlocuteurs allemands, ça te permet d'avoir un interlocuteur natif qui peut dire ne pas tout comprendre ou faire semblant de ne pas tout comprendre. On est dans une vraie situation de communication. Donc en classe verte, à un moment donné, après le sport, tu as de l'argent de poche, tu veux chercher un Coca, alors tu vas chercher un Coca ! Ils disent "je veux du Coca. Comment je fais ?". "*Du willst Coca ? Du willst Coca ! Dein Problem ! Nicht mein Problem.*" Et bah, du coup en se remonte les manches et on y va. Et là aussi on est aussi dans une vraie situation de communication. [...]

C. : En tant que formateur est-ce que vous parlez aussi du théâtre ?

C. E. : Alors, je parle de la richesse que ça peut être. Mais souvent, quand c'est la première année ou on travaille, on a, en fait, que des urgences. Donc quand il s'agit de tout mettre en place, je dirais dans un premier temps que si on peut jouer des textes sur forme de sketches, c'est déjà pas mal. Si on souhaite se lancer dans le projet, on se remonte les manches, on y va. Mais il y a tellement de choses à gérer. La première année où tu travailles dans une classe. Ce n'est pas que je déconseille, mais... *Wait and see*. Déjà trouver son propre confort, sa propre vitesse de croisière. Parce que souvent quand tu démarres tu commences par te regarder faire. Et quand tu te regardes faire, tu es tellement obnubilé parce que tu dois faire toi que tu ne regardes pas tes élèves. Je compare ça comme conduire une voiture. Au début tu sais que le volant - il est là. Le levier de vitesse - il est là. Le frein à main - il est là. Le rétroviseur. Ok ! Tu as le permis ? [Oui] Tu te rappelles tes trois premières heures de conduite ? [Oui] Tu es dépassée pas tout. Puis tu as un camion qui arrive et tu n'as pas fait si... Et puis on te dit : freines ! Et gérer une classe, c'est ça. Avec l'expérience, tu montes dans ta voiture, tu allumes la radio, tu roules ! Et rien n'est gênant. Quand tu as l'habitude tu arrives dans la classe, tu gères. Là, tu es prête pour faire du théâtre ou mener de grands projets. Je ne dis pas que tu ne peux pas le faire quand tu démarres. Je fais la différence entre je démarre au mois de septembre. Si tu es à l'aise à partir de janvier, février, mars - on fonce ! Pourquoi pas ? Mais il faut déjà se sentir à l'aise soi-même. Et avoir du recul.

Quand tu commences à chercher dans le théâtre, tu peux trouver de tout, même pour les maths. C'est très chronophage. C'est hyper intéressant. Mais à un moment donné il faut quand même garder la vigilance de pas se perdre et de pas se spécialiser et d'avoir se garde-fou devant tes programmations. Où est-ce que j'en suis en grammaire, en maths, en géométrie, en science, en histoire, en géo ? Parce que quand ce sont des projets qui sont chronophages, plus tu te lances là-dedans et plus tu fais. Et une fois que tu es dedans, il n'y a pas de demi-tour. Une fois que tu es dedans tu te dis même pourquoi est-ce que je suis là-dedans ? Voilà, ce n'est pas ce qui est le plus confortable. C'est qui est la plus chouette à mener mais ce n'est pas le plus confortable à mener. Mais tu as la satisfaction d'avoir fait. Tu vois, ton frère, il a vécu, il avait 10 / 11 ans, et il s'en souvient encore aujourd'hui. Les années où j'ai fait ça, c'est ce qui les a marqués le plus. Peut-être même plus que le tournoi de foot de fin d'année. Alors, je peux te dire...

Mais effectivement c'est ce travail sur la mise en projet. Et quand je suis en cours à l'INSPÉ c'est sur quoi j'insiste le plus. C'est comment donner aux élèves l'envie de travailler ?

Comment les associer au travail ? Ce n'est pas ça ce que tu préfères mais comment je peux t'amener à aimer ça ?

Ça c'est toujours ma plus grande victoire quand j'ai des élèves qui détestent l'école et qui finalement finissent par dire : « J'aime... bien ». Je te ne demande pas si tu as tout compris. Je te demande... si « j'aime bien » c'est : « je veux peut-être le faire. ». Il y a des séances peut-être de l'école élémentaire où tu te souviens encore de chaque détail. C'est parce que ce jour-là, tu étais connectée. Sans rentrer trop dans le scientifique : Notre cerveau fonctionne avec trois systèmes. Hémisphère gauche, hémisphère droit. Il y a trois types de cerveau. Il y a le cerveau primaire, reptilien. C'est le cerveau d'homme préhistorique. Je touche, je brûle, je retiens la main. Chaud ! Poils qui se hérissent, je tape, je me défends. Le cerveau reptilien il n'a rien à faire là-dedans. Ça vient de loin, c'est notre patrimoine génétique. On n'a aucune incidence là-dessus. Il y a le deuxième cerveau. C'est le cerveau limbique. C'est le cerveau des émotions. "Ce rouge, il est trop beau". Ou : "Non, moi je n'aime pas du tout". Ce que moi, j'ai trouvé chouette, tu vas détester et inversement. Et tu as le cerveau supérieur. C'est le cerveau de la connaissance. Moi autant que pédagogue c'est là-dedans ou je vais creuser. Et c'est là-dedans que je veux planter mes petites graines pour que ça pousse. Sauf que j'ai un filtre là-dedans. C'est le cerveau des émotions. Et si ça bloque, je n'ai pas envie. Tu n'atteins pas le cerveau supérieur. Donc le cours, toi, si ne t'intéresse pas, ça ne marchera pas. Moi, l'objectif, en quoi j'ai changé avec le temps et la pratique, maintenant mon combat c'est contre ce cerveau des émotions là. C'est finalement le plus grand écueil. On n'y arrive pas tout le temps. Et puis des fois tu te rends compte que tu es prise par le temps... "donc la règle est ça, ça et ça"... Puis tu vois sur les têtes, "ok, je vous ai perdus. Il faut que je revienne là-dessus." Tu apprendras avec le métier à observer les élèves. Parce que t'en a un qui peuvent aussi, qui font... [joue l'élève concentré] ... et en fait dans la tête c'est... [joue le chaos] ...T'en a d'autres qui sont là... [grésillement de papier] ... et en fait, ils sont hyper connectés. Et si tu leur demande d'être assis tous sagement - mais ils ne le sont plus. Ils sont obligés de faire ça. [grésillement de papier]. Ça c'est presque la connaissance des individus. Tu gères une classe de la même manière avec des individus différents. C'est ça la complexité. C'est ça la beauté du métier. Et c'est ça la complexité du métier.

Et c'est au théâtre où tu vois apparaître des personnalités et tu découvres les élèves différemment . J'ai de la chance en tant que formateur de pouvoir passer de temps en temps à l'arrière de la classe pour observer les élèves. Quand il y a quelqu'un qui intervient dans mes cours et tu redécouvre ta classe et tes élèves. Et en fait, un fonctionnement interne, tu as une microsociété dans ta classe qui fonctionne très bien sans toi. Et tu découvres des choses.

C. : Comment favoriser les compétences linguistiques chez les élèves ?

C. E. : Alors, par la répétition, pour la prosodie par exemple. Et puis par le fait de s'entendre. Ça, c'était la vertu quand on avait fait le film d'animation. On a enregistré des voix. Et le fait de s'entendre, alors tu as le premier choc : « Ah! Ce n'est pas ma voix! ». Ça te permet déjà de faire le distinguo entre la voix intérieure et ce qu'on entend avec l'écho et les oreilles dans un premier temps. Et dans un deuxième temps de dire : « Ah, ce n'est pas bon. Il faut refaire. On ne comprend pas. » Et même les élèves entre eux disent : « Ce n'est pas bon. Il faut reprendre. » Il y a des logiciels qui sont gratuits et très chouettes. Tu achètes des casques pour les ordinateurs. Ils font des prises de son. Et le fait de prononcer, de s'entendre, ça aide pas mal. Après il ne faut pas qu'il y ait un bruit d'environnement. Il faut des conditions. C'est

en petits groupes. On a de la chance dans l'école, on a des ateliers à côté. Maintenant avec des outils qu'on a ce n'est pas trop compliqué. Sauf que quand ils reviennent de l'atelier en disant : « Il est juste tombé une fois. » - « Mais oui. Mais ce n'est pas une bonne idée quand même de faire tomber une fois. » Voilà. Donc on achète un petit peu de matériel. Il y des choses gratuites comme Audacity par exemple. Ils peuvent s'enregistrer, ils peuvent faire des voix. Donc ils s'entendent. Ça se lit avec VLC. Quand tu fais des films tu peux rajouter ça sur les photos. Tu peux même organiser les images figées avec des bulles. Donc ils peuvent écrire des petits scénarios. C'est aussi, le travail de transcription. L'histoire on la transcrit en texte. Et le dialogue en histoire. Après les dialogues, il faut les dire. On fait un enregistrement et c'est un petit travail de montage. Le vers le film d'animation. Ou le théâtre. Ou du *Kamishibai*. C'est une autre forme de théâtre ! Tu peux avoir des romans photo. Ça te permet aussi de manipuler les TICE. Ce sont des choses tout bêtes. Tu leur donnes ça. [Montre une caméra sur pied] [...] Et après on laisse manipuler. Après ils se sentent être Spielberg. Et il y a même l'effet, c'est : « Ouah ! » On filme et puis on s'enregistre.

L'envie ! « Qui a envie de faire ça ? » Je n'ai même pas le temps de poser la question. Ce n'est pas : "Est-ce que ...". C'est... : « On peut faire ça ? » ! C'est : « Est-ce que nous avons le droit de faire ça ? »

« Ja ! » Voilà !

« Avant de faire ça, il faut écrire une histoire. »

« Mais oui, on va écrire une histoire. »

« *Fein !* »

Et c'est là où c'est eux qui t'emmènent. C'est eux qui mettent le cahier de charges. Et l'histoire, une fois qu'elle est écrite, il faut la réécrire, prendre les erreurs, parce qu'on ne va pas filmer des erreurs. Et après on va écrire l'histoire sous forme de dialogue. Parce que c'est nul si on n'enregistre pas les voix. Mon projet devient leur projet. Mais toute la finesse est d'avoir un projet interdisciplinaire à la base. Et de se dire : « ok, voilà l'objectif final : Comment est-ce que moi je peux vous donner envie de faire ça ? » Je reviens toujours à la même chose.

C. : Dernière question et c'est aussi ma problématique. Vous pouvez répondre comme vous voulez. De quelle manière est-ce que la pédagogie du théâtre favorise l'acquisition de compétences pour l'apprentissage d'une langue étrangère en école primaire ?

C. E. : Alors je vais revenir à : Donner envie de lire. Donner envie de relire. Donner envie de produire. La prosodie. La prononciation. C'est de passer de cet écrit là à l'oral. Et le nec plus ultra c'est quand les élèves produisent leur texte, écrivent des petites scénettes pour jouer.

Je n'ai pas complètement abouti à ce projet-là. J'avais tenté de réécrire une pièce de théâtre. Avec du langage soutenu, du langage familier. À partir de la même histoire. On n'a pas abouti, on a été pris par le temps. Mais finalement, c'est le fait de produire qui prend du temps, pas de jouer.

Et peut-être d'aller vers de l'improvisation, plus spontanément. Partir d'une situation et jouer ça. Ça pourrait être, je pense, l'aboutissement final. Être assez autonome

langagièrement, improviser à partir d'une situation donnée. Ça c'est le nec plus ultra. Sortir du texte formaté, utiliser cette communication avec des compétences non verbales et aller vers la production spontanée. Ça, ce serait, je pense, le dernier objectif. Tu es en train de me donner des idées. Ce n'est pas mal ça.

6) Projet pédagogique

ECOLE ELEMENTAIRE JEAN HANS ARP DUTTLENHEIM

1, Place des frères Matthis

Classes : CP + CM1/CM2 bilingue

Enseignants : GOETZ CATHERINE, RISSER SEVERINE, EHRHARDT CHRISTIAN

PROJET PEDAGOGIQUE

**Sortie avec 4 nuitées du 12 au 16 mai 2014 à Kniebis – Freudenstadt en Allemagne au
« Naturfreundehaus Kniebis »**

1) Projet pédagogique et éducatif :

Organiser un séjour en Allemagne pour les élèves suivant un enseignement bilingue est un point fort linguistique incontournable. Le choix du lieu s'est porté sur le « Naturfreundehaus Kniebis » à Kniebis-Freudenstadt en Forêt-Noire. Ce centre et le site environnant proposent en effet un accueil et des animations d'une grande qualité que des élèves de Duttlenheim ont déjà pu bien agréablement tester il y a quelques années.

Le séjour sera dédié à trois grands axes, le premier étant la mise en scène d'une pièce de théâtre en langue allemande, le second sera plus scientifique et portera sur des études de milieu pour tous, sur l'étude de l'énergie avec la visite d'une éolienne, d'une centrale hydroélectrique et d'une installation solaire pour les CM. Enfin, un dernier axe sera géographique avec la découverte de la Forêt-Noire.

En outre, la dimension partenariale de l'association d'élèves de CP et de CM permettra une harmonisation verticale au sein de l'école. La cohérence et la continuité des parcours d'apprentissage ne pourront que renforcer la dynamique de l'école. Et cette mise en synergie sera porteuse de motivation pour la poursuite en site bilingue, notre projet fédérateur au service de l'apprentissage et de l'utilisation en situation de l'allemand ayant sans aucun doute un effet anti-déperdition.

Au-delà de l'aspect langagier, ce séjour doit en outre permettre aux élèves :

- de posséder en commun des éléments culturels qui permettront des échanges et des confrontations sur une même base
- de constituer, d'augmenter leur culture personnelle
- de mieux connaître l'autre (et donc mieux se connaître)
- d'améliorer les relations entre eux et avec les adultes responsables

- de s'adapter à la vie de groupe
- d'acquérir plus d'autonomie et de se responsabiliser
- de favoriser l'entraide, la coopération et la communication dans les deux langues

a) Le projet artistique

Les objectifs du projet théâtre sont multiples. Dans un premier temps, il s'agit de permettre aux élèves de découvrir l'art théâtral et plus particulièrement les fondamentaux du théâtre grâce à l'intervention d'une comédienne professionnelle. Ces fondamentaux s'articulent autour de 3 éléments : la construction d'un espace symbolique avec la structuration de l'espace, le rapport du texte à la parole (en faisant un travail sur le corps et la voix), le partage avec la classe.

Ce projet permettra également de travailler différentes compétences langagières essentielles en classe bilingue : 1) les compétences de lecture, 2) l'expression orale : décrire en continu et en interaction, appréhender son personnage, débattre sur la manière de jouer et de dire son texte 3) travail phonologique 4) compétences culturelles avec des textes authentiques.

Ce projet permettra enfin au travers d'exercices de théâtre, de travailler quatre compétences du socle commun :

- 1) La maîtrise de la langue allemande en travaillant l'expression claire au travers du texte
- 2) La culture humaniste : se former au jugement, au goût et à la sensibilité des arts, donner des références communes
- 3) Les compétences sociales et civiques : comprendre que toute organisation humaine se fonde sur des codes et des usages dont le respect s'impose
- 4) L'autonomie et l'initiative : travailler en groupe, s'engager dans un projet.

Pendant le séjour, le rôle de la comédienne sera primordial puisqu'elle permettra aux élèves de découvrir et d'accéder aux fondamentaux du théâtre et donc de donner un sens réel aux activités antérieures. Cette dernière travaillera les particularités de la mise en scène d'une pièce de théâtre. Elle pourra ainsi amener un savoir-faire inconnu aux enseignants.

Enfin, la semaine sera également culturelle avec la création d'œuvres plastiques à l'aide de papier recyclé fabriqué par les élèves et de masques en plâtre pour les CP sans oublier ... l'aspect culinaire puisqu'une alimentation typique de la région sera proposée au cours des repas.

b) Le projet scientifique

Ce séjour sera aussi scientifique avec un projet sur la nature et les énergies renouvelables. Durant cette semaine, les élèves seront amenés à travailler sur le milieu environnant. Dans un premier temps,

le travail portera sur la forêt. Des animations autour de ce thème amèneront les élèves à découvrir ce milieu sous une autre perspective grâce à une promenade organisée le soir venu. Un travail de production écrite grâce à des mots-clés glanés au cours d'une autre promenade rallye (chasse au trésor) permettra de faire le lien avec le travail mené en littérature allemande autour du conte et de la place de la forêt dans ce genre littéraire.

Les élèves de CM1/CM2 aborderont le thème de l'eau, son trajet, ses transformations, son utilité et il s'agira d'analyser la qualité de l'eau du petit ruisseau près du centre par une étude végétale et animale du milieu. Ces recherches pourront ensuite être synthétisées dans une salle de classe mise à disposition grâce à des documents complémentaires.

L'autre grand axe de travail scientifique de la semaine pour les CM portera sur l'énergie et la production électrique avec la visite d'une éolienne, d'une centrale hydroélectrique et l'étude des installations solaires du centre qui produit de l'électricité.

Toutes les animations étant bien sûr menées en langue allemande par des spécialistes et locuteurs natifs qui ne maîtrisent pas le français, tous les enfants, petits et grands, ne seront plus simplement sollicités en tant qu'élèves mais en tant que personnes engagées dans une situation de communication réelle impliquant des échanges verbaux.

2) Actions artistiques antérieures

Au cours des mois précédents la classe de découverte, nous effectuerons un premier travail sur le fond. Il s'agira tout d'abord de choisir des pièces adaptées au niveau des élèves et ainsi travailler la lecture et la compréhension de textes en classe. Puis viendra le moment de la mise en bouche du texte par les élèves. Cette première phase se terminera par quelques premières répétitions. Pour chaque séance de travail, des exercices de théâtre sont prévus permettant la construction d'un espace jeu, la confiance, la voix, l'articulation et le jeu de rôle.

3) Actions ultérieures :

Suite au vécu des élèves pendant le séjour, ils auront l'occasion de présenter leur pièce sur scène devant les autres élèves de l'école, puis devant leur famille. Pour préparer cette représentation, un filage de la pièce et des répétitions auront lieu. Ainsi les élèves termineront de s'approprier pleinement la pièce.

D'un point de vue disciplinaire, ce séjour constitue bien entendu le point d'orgue de toute une séquence d'apprentissage autour de l'énergie, la forêt et la diversité du monde du vivant dans le cadre du développement durable pour les CM. Les données et les observations recueillies et synthétisées sur place seront retravaillées en classe dans le cadre des TICE pour que chaque élève dispose de son journal de bord du séjour.

Enfin, un film, réalisé tout au long du séjour, sera projeté puis distribué aux parents et aux élèves pour « immortaliser » les animations et le vécu au cours de cette semaine.