

**S'EXPRIMER DANS UNE AUTRE LANGUE,  
THEORIE ET PRATIQUES EN SCENE**

Marjorie Nadal

Doctorante à l'université de Montpellier 3, Sciences du langage - ED 58 :  
Langues, Littératures, Cultures et Civilisations - Laboratoire de linguistique  
diachronique, de sociolinguistique et de didactique des langues - Groupe de  
recherche LACIS « LAngues en Contact et Incidences Subjectives ».

## S'exprimer dans une autre langue, théorie et pratiques en scène

La personne en cours d'apprentissage d'une langue étrangère se trouve confrontée à de multiples problèmes d'expression : manque de vocabulaire, difficulté de syntaxe, défaut d'accent... Du côté de l'apprenant – comment m'exprimer lorsque la langue reflète si imparfaitement ce que j'ai à dire ? – comme du côté de l'enseignant – comment permettre à mes élèves de s'essayer à divers types de prise de paroles ? – le passage à la langue orale est un objet complexe de la didactique des langues.

Dans une première partie de **Réflexions**, cet article propose de centrer son objet « expression orale » plus précisément sur la signification d'une parole en langue étrangère pour le sujet-apprenant. Dans une deuxième partie, je détaillerai quelques **Pratiques** théâtrales, issues du courant de l'improvisation. Ces exercices mis en œuvre dans un certain cadre, permettent d'aider l'individu à s'approprier une parole qui dit « je ».

Mots-clés : acquisition d'une langue étrangère, identité, langue du sujet, expression, art théâtral.

## Express oneself in a foreign language, theory and practices

The learning-subject of a foreign language is facing a multiplicity of expression issues : lack of vocabulary, syntax awkwardness, missing accent... While the learner, on one side, will have trouble expressing himself with his limited linguistic knowledge, the teacher will on the other side face difficulties to get his class to talk “authentic”. The process leading to oral expression is a major object of the language didactics.

In a first part, **Theory**, we propose to focus on what is “oral expression”, what it does mean for the learning-subject to speak in a foreign language. In a second part, we will detail a series of theatrical **Practices**, mostly coming from improvisation, that are allowing (when experienced within identified limits) the individual to increase his ability to use the language and through the speech really say “je”.

Keywords: language acquisition, identity, language of the subject, expression, theatrical art.

## **S'EXPRIMER DANS UNE AUTRE LANGUE, THEORIE ET PRATIQUES**

Cet article se place dans la perspective actuelle de l'apprentissage des langues étrangères, qui n'est plus la vie à l'étranger mais la vie *avec* l'étranger. Aujourd'hui, les contacts avec l'ailleurs ne sont plus uniquement basés sur les rencontres d'autrefois : ponctuelles et d'ordre généralement touristique. Les progrès techniques entraînent une mondialisation sans précédent : la réduction des distances permet de multiplier des projets professionnels, culturels, personnels, et de développer sur du plus ou moins long terme un réseau de partenaires, collègues, amis. L'autre, l'étranger, n'est plus perçu comme un unique contact permettant d'obtenir de l'information. Il est devenu, en tant que lui-même, porteur d'une culture, d'un pays, d'une langue ; il est devenu le sujet de la rencontre. Tout du moins, cet article sur l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère, à travers l'expérience de l'enseignement du Français Langue Etrangère (F.L.E.), se place dans cette perspective.

Refusant la vision d'une langue qui ne serait qu'utilitaire, je me donne pour axe de réflexions et de pratiques, la langue française comme support de la rencontre entre individus francophones et non-francophones. Pour qu'une telle langue soit possible, je pars du principe que l'apprenant doit élaborer à partir du français enseigné, une langue personnelle. Cette langue doit émerger de l'oralité et ce, par l'usage immédiat et non-écrit que provoque la rencontre avec l'autre. La question est telle : comment investir un projet de vie sociale en langue étrangère, projet formel de travail ou informel personnel, quand la langue reste incomplète et malhabile ; quand les mots, les tournures, manquent à l'individu qui ne peut utiliser la langue autrement qu'à titre informatif, ne peut la promouvoir comme interface entre son *moi* et le monde ? Le vocabulaire et la syntaxe doivent passer par-delà les « compétences linguistiques » pour devenir parole. Et la parole, à l'instar de la langue, doit être suffisamment investie par le locuteur pour lui permettre de se reconnaître dans son propos, et ainsi s'approprier effectivement la langue étrangère comme la sienne propre. Pour cela, ma perspective de travail est que l'affect suscité par la rencontre constitue le lieu de naissance *des* langues françaises personnelles, l'essor de ces langues étant bien l'intention général de l'enseignement.

Je développerai d'abord ici quelques réflexions sur les enjeux identitaires d'une parole en langue étrangère. A partir du contexte général actuel de l'enseignement du français, je donne mon orientation : l'émergence de la langue du sujet. Ensuite viendra, après avoir défini un certain cadre de travail, entre théâtre d'improvisation et FLE, une seconde partie où je décrirai quelques exercices, tels que je suis amenée à pratiquer lors d'ateliers ou de formations.

## 1. Réflexions

La pratique vivante d'une langue, comme proposée dans des ateliers d'expressions ou ateliers artistiques, peut parfois paraître saugrenue ou inefficace. Je propose d'observer deux points qu'il me semble important d'avoir en mémoire, moins pour justifier ce type de pratique, que pour leur donner un sens réel. Le premier met en corrélation l'usage des langues actuel et l'enseignement-apprentissage. Le second, placé dans la perspective de l'apprenant, envisage les difficultés de la cohabitation des langues maternelle et étrangères.

### 1.1. *S'exprimer : les compétences générales, les compétences linguistiques*

La perspective du Cadre Européen Commun de Références des langues (C.E.C.R.) envisage la langue dans *l'action sociale* en cours qu'il s'agisse, comme l'illustre le CECR, « d'une partie de cartes, du déplacement d'une armoire ou du montage d'une tente ». Cette vision du plurilinguisme met en avant le principe de *l'usage* d'une langue davantage que celui de la connaissance du locuteur. Cette attention spécifique permet de développer l'importance du contexte et des situations-cadres dans lesquels le CECR place l'utilisation faite d'une langue. Car une langue est d'abord faite pour s'en servir. Si l'individu parle, use d'une langue, c'est à la fois pour dire quelque chose - c'est à dire - agir sur le monde ; et à la fois s'exprimer - c'est à dire - parler de lui à ce monde. Pour cela, je préfère au terme *communiquer*, le verbe *s'exprimer*. Le sens du verbe « communiquer » se focalise sur l'information transmise, perçue par l'interlocuteur et envoyée volontairement, ou involontairement, par le locuteur. Tandis que le verbe « s'exprimer », verbe réfléchi, renvoie à l'éclat de l'identité *je*, aussi contenu dans le propos.

Ces traces d'appartenances, ces signes distinctifs (BOURDIEU), en place dans les discours, ne sont pas accessibles directement aux apprenants, débutants ou intermédiaires. La grande variété des types de discours, l'étendue de nuances et de techniques de la langue française ne leur permettent pas, tel un natif, de jouer aisément avec les différents registres, synonymes, références, prononciations, qui permettent à des Français de se caractériser, de se définir les uns par rapport aux autres. Mais pour cela, les apprenants disposent de leur propre singularité : être un étranger, un natif d'ailleurs. Je propose de partir de cette acception-ci, que l'apprenant est, et sera toujours, étranger à *La* langue française, pour mettre en place un dispositif d'acquisition d'une certaine langue française : celle de l'individu. Mon intention est claire : il ne s'agit pas ici tant d'apprentissage linguistique que d'acquisition de sens. Je ne cherche pas à faire travailler les apprenants sur un point particulier d'expression orale, comme la phonétique ou la mise en situation de connaissances linguistiques. Il s'agit, pour moi, de permettre simplement à

chaque sujet-apprenant de s'entendre autrement, de s'exprimer autrement, de s'accepter autrement en le laissant se forger son propre chemin vers l'autre avec des mots français.

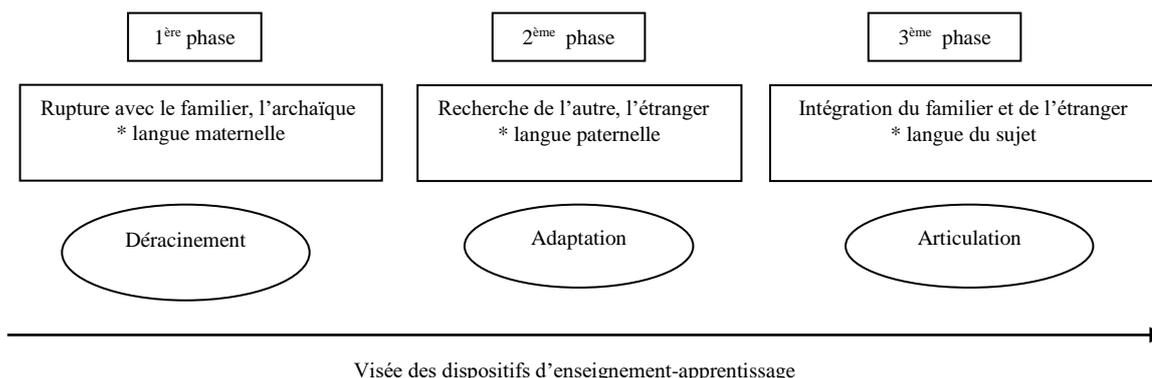
Pour que l'individu puisse *être* dans son expression française, je pense important de prévoir des temps d'appropriation de la langue qui mettent en jeu l'ensemble de son expressivité nommée par le CECR les compétences générales. Comme dans une réalité française, qu'il éprouvera avec des natifs très prochainement hors de la classe, il faut développer l'ensemble des capacités expressives : langues mais aussi corps et voix. Ces temps devraient lui permettre, non seulement de trouver et faire entendre sa propre voix française, mais aussi d'investiguer la langue comme constructrice d'un nouveau *je*.

## 1.2. La langue du sujet

Je reprends ici une idée développée par Francesco SINATRA (1998). Italien vivant en France, il a éprouvé et écrit sur ce sentiment des langues que fait vivre l'exil. A ses yeux, il ne s'agit pas de choisir entre deux langues, maternelle ou étrangère. Pour vivre l'étranger, non pas comme une fuite ou une recherche d'idéal, il faut que l'individu puisse faire émerger de la richesse de ses langues, une langue personnelle, à la fois familière et étrangère.

La connaissance d'une autre langue permet une distanciation sur sa propre langue. Cette rupture d'harmonie entre le mot et l'objet, cette prise de conscience de différences entre son expression personnelle et le monde entraîne une certaine curiosité, une recherche de l'autre. Après le *déracinement* vient le temps de l'*adaptation*. Durant cette phase, on assiste à des joies, des tristesses, des colères, des abandons, des émerveillements chez les élèves. Ces sentiments sont provoqués par cette découverte de l'autre langue, l'autre culture, l'autre monde. Cet entre-deux est parfois difficile : l'individu peut rejeter ou encenser à l'excès une langue maternelle trop proche ou une langue étrangère trop distante. Cet entre-deux trouvera sa résolution dans une troisième phase, dite d'*articulation*, quand l'individu fera émerger sa propre langue en articulant le familier et l'étranger. Un cadre sécurisé par l'enseignant et sécurisant pour l'apprenant va permettre aux individus d'articuler leur langue maternelle et *La* langue française en utilisant leurs propres mots.

Ce schéma en trois phases, d'après la trajectoire de l'exil accompli (1998), se présente ainsi :



Pour permettre cette articulation pouvant donner naissance à une langue propre au sujet, je propose d'examiner l'hypothèse selon laquelle la langue française naît du corps et du trouble que suscite la rencontre avec l'autre. Dans un cadre sécurisant pour le groupe, chacun, mobilisé par des exercices basés sur l'ensemble de sa personne, tête, corps, cœur, est amené à rencontrer l'autre via diverses ressources dont la langue française.

## 2. Pratiques

Avant de retranscrire quelques exercices permettant des jeux de rencontres et de langues, je voudrais définir les contours de ces temps d'expression. Ces exercices tirés de pratiques théâtrales se développeront bien évidemment différemment selon le groupe dans lesquels on les proposera. En rappelant cette évidence, je vise à souligner que la réussite de ces entraînements tient généralement moins aux apprenants, débutants, confirmés, enfants ou adultes, qu'à la qualité du lien intra-groupe que l'animateur-enseignant sera capable d'instaurer. Pour que chaque élève ait l'opportunité de réellement s'exprimer en français, un temps d'échauffement est nécessaire. C'est un temps pour se rencontrer et faire en sorte que chacun découvre avec les autres ses différents « outils » expressifs.

Comme ceux qui ont déjà eu l'opportunité de travailler avec ce type d'exercices théâtraux le savent, entre le jeu et le non-jeu, il n'y a pas grand écart, simplement un « être au présent » (Ariane MNOUCHKINE), une « qualité », un « détail » (Peter BROOK)... mais en lesquels réside toute la différence.

### 2.1. Déroulement d'une séance d'expression.

La proposition de déroulement qui suit ne cherche pas à s'imposer comme une règle qui garantirait un résultat expressif des participants. Cette pratique de classe s'est forgée sur les acquis pratiques et théoriques de mon parcours théâtral. Je l'expérimente année après année, groupe après groupe. Sa structure, qui me correspond pour atteindre l'objectif fixé de naissance d'une

parole personnelle française, est un cadre de base. Elle me permet d'ajuster la séance d'expression au jour le jour, suivant l'état du groupe ou mon sentiment.

Ce déroulement se compose de quatre étapes principales, ciblées chacune sur une compétence de l'individu. Ces quatre compétences me semblent importantes à développer pour permettre à la personne de s'exprimer, un jour, en français, avec un natif. L'ordre dans lequel elles sont ici présentées est l'ordre le plus courant au début d'une séance expressive avec un groupe-classe. La progression se base sur l'implication individuelle de la personne. La première étape éveille *le sentiment de groupe*, la seconde *la disponibilité* (présence 'ici et maintenant'), la troisième *les outils expressifs personnels*. Et la dernière propose *des jeux de rencontre*. Voici les compétences développées :

### 2.1.1. *Etre dans un groupe*

Cette étape est très souvent présente dans les ateliers de théâtre et de FLE. Nécessaire et ludique, elle doit être première pour que se constitue un groupe dont les individus puissent ensuite s'ouvrir à d'autres expériences. Il ne faut pas la négliger. En cas de manque de temps, mieux vaut repousser la séance expressive que passer trop vite sur cette étape. Une exécution trop rapide, particulièrement dans les premiers temps de vie du groupe, ne permettrait pas aux individus, dans les étapes suivantes, d'aller à la rencontre de l'autre. Cette connaissance les uns des autres, un passé commun, si léger soit-il, est une condition indispensable à l'émergence de l'expression individuelle, qui est davantage que la répétition d'une phrase apprise.

Objectif principal : se sentir à l'aise dans le groupe.

### 2.1.2. *Se rendre disponible*

Cette catégorie d'exercices développe ce que j'appelle, de façon plus imagée, les outils invisibles. La voix, le corps, les mots sont les outils visibles, concrets, de l'expression. Nous les travaillerons en troisième étape. Mais dans la rencontre, il est une autre gamme d'outils qui permettent de s'exprimer. Ce sont la disponibilité (attention et ouverture à l'autre) et la spontanéité. Ces deux outils sont à travailler pour faire prendre conscience aux élèves, combien il est plus simple de s'exprimer quand on est capable d'écouter, réellement, et de répondre, suivant ce que *je* est. Pour ce faire, il faut apprendre à développer un « être au présent », avec l'autre ici et maintenant.

Objectif principal : s'ouvrir à l'environnement et aux échanges, développer sa disponibilité et sa spontanéité.

### 2.1.3. *Activer consciemment ses outils expressifs*

Le théâtre comme art des actions jouées pour être vues, possède un grand nombre d'exercices permettant de travailler les outils expressifs que

sont la voix, le corps et ajoutons, car ici il n'est pas question d'un texte préalablement écrit, les mots. Les ouvrages cités en bibliographie sont, par exemple, des ressources intéressantes.

A cette étape, l'apprenant doit prendre conscience de ses ressources expressives et les développer. Car l'individu parle aussi en dehors de son discours.

Le corps, si on prend en compte : son placement dans l'espace, sa démarche, ses attitudes, ses gestes, ses mouvements, ses mimiques, ses regards, est un fabuleux moyen d'expression. Tous ces points signifient quelque chose à celui qui rencontre le sujet. C'est donc à cela qu'il faut éveiller l'apprenant.

La voix, tout semblablement, peut se travailler. Cet apprentissage est certes, plus long et rigoureux, mais donner quelques bases peut permettre aux participants de s'exercer seuls par la suite. La voix se décline en : volume, débit, articulation, intonation.

Enfin, un travail spécifique sur des mots, ou des phrases, créés par les apprenants, permet de réaliser combien les modulations du corps et de la voix modulent aussi le sens effectif du mot.

Objectif principal : jouer avec le pouvoir expressif de son corps, sa voix et ses mots.

#### *2.1.4. Rencontrer l'autre*

Après qu'une vie de groupe se sera installée (étape 1), après s'être exercé aux outils expressifs de la rencontre (outils invisibles - étape 2, et outils concrets - étape 3), cette dernière étape propose quelques situations. Le travail s'effectue d'abord dans une phase de silence puis à l'aide de phrases françaises. Enfin on passe à l'improvisation.

Objectif principal : vivre une rencontre non préparée, non standardisée.

#### *2.2. Quelques exercices*

Ces exercices sont de simples repères. Ma réflexion se base sur l'identité émergente des langues que chacun porte en lui, maternelle et étrangères. C'est, entre autres choses, par des pratiques vivantes que l'individu fait de ses langues, qu'il va pouvoir se construire identitairement, faire émerger un autre *je*. Cette perspective théorique trouve un écho dans les séances expressives que je conduis avec des apprenants, de tous âges et tous niveaux. C'est pour cela que je préserve dans ces temps, une grande liberté, pour eux (pas de texte, pas d'évaluation) comme pour moi (suivant ce que je perçois, je change l'activité prévue).

Il faut donc se garder de prendre ces exercices comme des opérations organisables en une suite type « mode d'emploi pour que ça marche ». C'est avant tout à l'animateur du groupe d'accorder le déroulement des activités à ce qui se passe 'ici et maintenant'. Pour permettre à l'encadrant de conduire son

groupe avec souplesse en proposant des activités adaptées, sans doute est-il souhaitable qu'il ait participé lui-même en tant qu'apprenant à des ateliers théâtre ou des formations dans ce domaine. Car il est irremplaçable de rester en contact avec son propre vécu suscité par ce type d'exercices pour guider un groupe d'apprenants dans ces séances d'expression.

### *2.2.1. Etre dans un groupe.*

#### **- 'Je prends/je donne' - 3 étapes.**

1. Former un cercle. Lancer le « clap » de l'énergie, à son voisin. Ce « clap » est une adresse sonore et corporelle à une personne. Cette personne reçoit cet envoi, physiquement et par un signe auditif (un autre « clap »). Puis l'envoie à son voisin.

2. Le « clap » tourne dans un sens et dans un autre (voisin de droite ou de gauche). C'est lorsque un rythme collectif apparaît que l'on peut considérer que l'ensemble commence à prendre forme.

3. Laisser libres les échanges dans le cercle : le « clap » est adressé à une personne du groupe.

Cet exercice simple est très vivant. Il permet de créer une dynamique de groupe par l'implication de chacun. Les membres du cercle, susceptibles d'être mobilisés d'un instant à l'autre, concentrent leur attention sur l'ensemble des partenaires. Le rythme sonore produit une harmonie d'ensemble.

Dans les débuts, il est important de faire comprendre l'intérêt de ce double mouvement. L'objectif n'est pas la vitesse mais la qualité d'attention collective et la qualité de l'échange que chacun va proposer à l'autre. Il y a deux phases : « je prends »/« je reçois » puis « je donne »/« j'envoie ». Il n'y a échange que lorsqu'il y a don et acceptation du don, ce qui dans la communication verbale se traduit par « j'écoute » et « je réponds ».

La réalisation de l'échange va dépendre de la qualité de l'adresse entre chaque partenaire (attention et envoi). Il peut arriver qu'un envoi, trop vif ou trop relâché, n'atteigne pas la personne choisie. Ces ratés montrent à quel point l'investissement général et maîtrisé du corps est important pour mobiliser l'attention de l'autre et lui adresser quelque chose (geste ou parole). Le plaisir de réaliser cet exercice vient lorsque chacun se sent dans le cercle, suffisamment sollicité par les autres et ayant suffisamment expérimenté l'adresse à l'autre par son envoi.

### *2.2.2. Se rendre disponible.*

#### **- Les marches - multiples variations.**

Marcher dans l'espace sans se toucher.

Prendre conscience de sa marche (régler la vitesse), de l'autre (se saluer), de la pièce (décrire les yeux fermés).

Cette première étape des marches propose de se sentir dans un groupe et dans un espace, puis de regarder l'environnement et les partenaires.

Il est toujours intéressant de constater que les participants, spontanément, se mettent en cercle. Pour donner une place à chacun, petit à petit et de façon inconsciente, le groupe forme une ronde qui marche sur un rythme commun. Cette « marche des prisonniers » est une étape collective qu'il est important de dépasser. Elle est une fausse illusion d'être ensemble, un accord stratégique commun. Pour préparer à la rencontre non standardisée, j'incite les personnes à trouver individuellement une façon d'habiter leur environnement, se situant à la fois dans un ensemble (le groupe) et dans un espace (la pièce). Chaque personne explore la pièce, tout en ayant conscience des autres et de sa marche.

La phase de regards s'installe, souvent avec des rires, des murmures. Ils ne sont pas dérangeants. L'important est que les participants puissent, grâce à une demande extérieure, se regarder, s'observer, se prendre en considération. Très souvent des mots de langue maternelle viennent combler cette situation excitante, première rencontre d'individu à individu. Le groupe, notons-le, n'est plus protecteur comme dans l'exercice 1. Je ne réprime pas ces mots venus apaiser une tension. Mais j'évite que certains apprenants s'y cantonnent, empêchant une rencontre avec un autre différent de l'ami retrouvé. Le groupe doit être suffisamment contenu pour permettre aux individus d'expérimenter les échanges.

### *2.2.3. Etre conscient de ses outils.*

#### **- L'œuvre d'art.**

Debout, tout le monde à son tour va défiler devant une œuvre d'art. Chacun la voit, la regarde et a la possibilité de dire un mot ou une onomatopée. Le groupe, ligne qui avance au rythme des passages devant l'œuvre, voit cette personne en train de regarder l'œuvre d'art.

Cet exercice permet à tous de regarder celui qui découvre une œuvre d'art, tout en étant pris dans le mouvement de défilé, non passif. Chacun peut constater les façons que les autres ont de s'exprimer : relever l'importance d'une démarche, d'un son, d'un regard... L'œuvre n'étant pas définie par avance, les personnes voient ce qu'elles veulent et expriment ce qu'elles veulent. Lorsque vient une phrase comme « oh non, c'est ce que je voulais faire », je réponds que ce n'est pas grave, que chacun peut faire à sa façon. L'importance n'est pas tant l'originalité que la qualité du jeu donné à ce moment-là. Très souvent les meilleurs observateurs de l'œuvre ne sont pas ceux qui ont une idée de ce qu'ils veulent montrer (le désintérêt, le prix exorbitant, la peur...) mais ceux qui découvrent vraiment une œuvre. Ces derniers, par leur qualité de regard, donnent vie à un objet qui n'existait pas. Et c'est leur présence, leurs mouvements, leurs mimiques qui vont donner à nous-public l'expression de la scène. Cette justesse se trouve quand la personne a accepté de ne pas jouer une situation mais de vivre une situation. Si

dans les deux cas, les outils expressifs sont les mêmes (corps et voix), dans le second, l'impact est beaucoup plus fort sur le public.

#### 2.2.4. *Rencontrer l'autre.*

##### **- La rencontre en suite, langue française.**

Sur l'espace scénique déterminé en lieu-contexte (hall d'hôpital, loge de théâtre...), une personne commence une scène. Une deuxième entre et un jeu commence. La première quitte la scène, la deuxième continue seule. Une troisième arrive, le jeu se poursuit à deux. La deuxième sort, la troisième continue seule. Une quatrième entre, le jeu se poursuit à deux, etc.

La crainte des apprenants est de ne pas avoir assez de mots français. Ce type d'exercice permet de prendre conscience de la valeur du corps. Les partenaires ne savent pas qui est l'autre. Mais par la « lecture » de ces attitudes, ils vont progressivement s'identifier, se reconnaître et, peut-être, échanger quelques phrases.

Au trouble de l'obligation de parler français, certains participants répondent, dans un premier temps, par le silence et l'exploration accrue du jeu corporel. Qu'importe, l'important c'est qu'il y ait échange. Ce passage par le corps peut permettre à certains d'ancrer au plus près de leur personne 'ici et maintenant', un *je* français en construction. Leur parole française viendra, petit à petit.

Réalisé après l'ensemble des étapes, cet exercice laisse la possibilité à l'individu-apprenant de pouvoir élaborer une langue française *vivante* : adressée à l'autre et investie de sa personne.

La force de l'enseignant réside dans sa capacité d'attention et d'adaptation au groupe-classe suivant les objectifs qu'il veut atteindre. Quand il est question de permettre à l'apprenant de se forger sa propre expression orale française, l'enseignant peut avoir recours à ce type de dispositif, entre enseignement et théâtre.

Car l'espace scénique n'est pas à craindre. La mise en exergue de tout ce qui est dit et de tout ce qui est fait sur le plateau accroît, certes, l'appréhension d'expression des apprenants. Mais ce « donner à voir » et « donner à entendre » se joue dans un monde fictif. Sur scène tout est possible. Être un personnage, parler français, devenir un autre. Le français qui se parle sur scène, avec tout ses balbutiements, ses erreurs de syntaxe, a la grande qualité d'être une langue habitée, un français original. Pour assurer à l'apprenant un tel espace, dans lequel il pourrait déployer sa propre langue, je reviendrai sur l'importance d'accorder du soin aux quatre étapes décrites dans cet article. Avant d'engager des personnes à se rencontrer (étape numéro 4), il est important de prendre le temps de constituer un groupe sécurisant, de rendre disponible les participants les uns aux autres et de faire éprouver à chacun sa palette d'outils expressifs (corps et voix). Alors, et seulement alors, une rencontre sur scène et non préparée, peut avoir lieu.

Issu de ma propre pratique théâtrale, de mes questionnements de recherche et de mes expériences d'enseignante, je développe ce projet d'apprentissage du français dans un atelier d'improvisation théâtrale auprès de différents publics dans diverses institutions. Mais au-delà du simple enrichissement de techniques, de savoir-faire qui rendraient l'apprenant plus « performant », je cherche à installer dans les lieux éducatifs, un espace de rencontre dans lequel la parole vient reprendre son rôle essentiel de lien à l'autre. L'approche théâtrale devient alors un accompagnement dans la vacillation identitaire du sujet qui apprend à dire *je*.

#### BIBLIOGRAPHIE

- BALAZARD Sophie, GENTET-RAVASCO Elisabeth (1996) *Pratiquer le théâtre au collège : de l'expression à la création théâtrale*. Paris : Armand Colin, Pratique pédagogique.
- BALAZARD Sophie, GENTET-RAVASCO Elisabeth (2003) *Le théâtre à l'école : techniques théâtrales et expression orale*. Paris : Hachette, Education
- BOURDIEU Pierre (1982) *Ce que parler veut dire : l'économie des échanges linguistiques*. Fayard
- BROOK Peter (1991) *Le diable c'est l'ennui : Propos sur le théâtre*. Arles : Actes Sud, ANRAT
- CORMANSKI Alex (2005a) *Techniques dramatiques : activités d'expression orale*. Paris : Hachette, Français Langue Etrangère, Pratiques de classe.
- MNOUCHKINE Ariane dans FERAL Josette (1995) *Dresser un monument à l'éphémère : rencontres avec Ariane Mnouchkine*. Paris : Editions théâtrales
- SINATRA Francesco (1998) La figure de l'étranger et l'expérience de l'exil dans la cure. In KAËS René, *Différences culturelles et souffrances de l'identité*. Paris, Dunod, p.131-152.
- TOURNIER Christophe (2003) *Manuel d'impro théâtrale*. Editions de l'eau vive.