



Centre d'Études en Didactique Comparée des Langues et des Cultures

<http://www.mayeticvillage.fr/ujmrecherche/le>

CELEC Centre d'Études sur les Littératures Étrangères et Comparées  
Équipe d'Accueil (EA) 3069

35, rue du Onze-Novembre, F-42023 Saint-Étienne cedex 2  
Tél. +33 4 77 42 16 66 / +33 4 77 42 16 89 – Fax +33 4 77 42 16 84  
<http://celec.univ-st-etienne.fr>

## **Master Arts, Lettres, Langues**

### **Mention Cultures et Langages**

Spécialité : Français Langue Etrangère ou Seconde  
et Didactique des Langues-Cultures

Mémoire de Master Recherche, 2<sup>e</sup> année

Les enjeux de la construction identitaire de  
l'individu en apprentissage d'une langue vivante  
étrangère, le français. Une approche par le corps  
mis en situation dans l'atelier 'théâtre et langues'.

**Marjorie NADAL**

**Sous la direction de Mme Marion PESCHEUX**

Soutenu le 1 juillet 2008

Membres du jury :

Mme M. PESCHEUX

Mme M-J BERCHOUD

M. J-J RICHER

Je tiens à remercier ceux sans qui ces pages n'existeraient pas ainsi.

### **Côté France**

Marion Pescheux, ma directrice de mémoire,  
pour son indéfectible accompagnement

Alain Nadal, mon père,  
pour les échanges vivants, son soutien et sa force de pensée

Claudine Nadal-Vittoz, ma mère,  
pour ses patientes, minutieuses relectures et explications stylistiques

### **Côté Pologne**

Agnieszka Gorzycka, mon amie,  
pour ses aides concrètes et sa présence quotidienne

*Tyle wiemy o sobie ile nas sprawdzono*  
*Mówię to wam ze swego nieznanego serca*

Paweł et Paweł, Marcellina, Filip, Agnieszka et Marlena, mes jeunes comédiens,  
pour la confiance qu'ils m'ont accordée dans cette aventure

« Raides et durs, ni l'arbre ni le reptile même ne possède cette flexibilité fondamentale : qui a vu un âne capable de révérence ? Comme cette souplesse nous fait passer du dur au doux, elle inaugure et conditionne la connaissance [...] certaines glottes, langues, jambes, têtes, ..., assouplies jusqu'au prodige permettent de chanter, plaider, danser ou contrefaire les émotions, mais il arrive que cette fluidité inonde, infuse, aère peu à peu, la totalité du corps, dont, alors, la performance monte, avec son niveau, vers la globalité, donc, me semble-t-il vers plus d'intelligence ou de compréhension, comme s'il fallait que tous les organes entrassent en transe, par cette souplesse de base, pour accéder à l'invention. »

SERRES, 1999 :123

# TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION.....	7
<b>Chapitre I. Déclaration d'intention .....</b>	<b>12</b>
<b>Chapitre II. Théories et pratique de l'atelier 'théâtre et langue' dans la perspective du Cadre Européen Commun de Référence (CECR).....</b>	<b>15</b>
II.1. Théorie d'une langue au service de la personne, les compétences générales .....	15
II.2. Le corps de l'apprenant .....	17
II.3. Improvisation théâtrale et communication langagière, des activités communes .....	18
II.4. L'atelier 'théâtre et langues' et la tâche/l'action. ....	20
<b>Chapitre III. Structuration de l'objet « identité, corps et langue de l'apprenant » au regard de l'atelier 'théâtre et langues'.....</b>	<b>22</b>
III.1. Objectivation de mon parcours de théâtres et de langues .....	22
III.1.1. Elaboration d'une conception du théâtre par la pratique théâtrale.....	22
III.1.1.1. Le théâtre, l'enfance et le jeu .....	22
III.1.1.2. Le théâtre, l'adolescence et l'expression de soi à l'autre.....	23
III.1.1.3. Le théâtre, l'âge adulte et la troupe .....	24
III.1.2. Elaboration d'une conception du théâtre par la réflexion .....	25
III.1.2.1. Réflexion sur les affects mis en jeu lors de pratiques théâtrales.....	25
III.1.2.2. Encadrement de différents ateliers aux diverses fonctions .....	27
III.1.3. Vécu de langues et identité .....	29
III.2. Connaissance commune en didactique du FLE autour de mon objet de recherche : l'emploi personnel d'une langue.....	30
III.2.1. Les cours du master.....	30
III.2.2. Constat de terrain .....	31
III.2.3. Prémisses, courants de DLC privilégiés, pragmatisme et éclectisme .....	32
<b>Chapitre IV. Mise en problématique de l'objet.....</b>	<b>34</b>
<b>Chapitre V. Mise en problématique de la construction identitaire de l'apprenant d'une langue étrangère par le versant de l'individu : la personne en apprentissage d'une langue étrangère.....</b>	<b>38</b>
V.1. Définition de la construction identitaire entre le <i>je</i> et le <i>moi</i> .....	38
V.2. La construction identitaire dans l'apprentissage .....	40
V.3. La construction identitaire et les langues de l'individu.....	42
V.4. Le mot identitaire .....	44

V.5. La construction identitaire et l'apprentissage d'une nouvelle langue .....	46
V.6. L'identité dans les pratiques en classe de FLE .....	47
V.6.1. La simulation globale.....	47
V.6.2. « L'identité narrative ».....	49
<b>Chapitre VI. Mise en problématique de la construction identitaire de l'apprenant d'une langue étrangère par le versant social: la situation comme processus identitaire.....</b>	
<b>52</b>	
VI.1. Définitions .....	52
VI.2. La langue et son obligatoire contexte : la pragmatique énonciative.....	54
VI.3. L'expression dans une certaine langue, dans une situation sociale .....	56
VI.4. L'expression dans une langue qui n'est pas la sienne.....	59
VI.5. La communication silencieuse.....	61
VI.6. Le rôle du corps et de l'émotion dans la situation-relation.....	63
VI.7. Dans la classe de FLE.....	65
VI.7.1.L'authenticité dans la classe de FLE .....	65
VI.7.2.La langue mise en situation, les jeux de rôles en classe de FLE .....	66
VI.7.3. Le traitement du corps en classe de FLE .....	69
CONCLUSION parties V et VI. ....	71
<b>Chapitre VII. Piste de réponse possible à la problématique de la construction identitaire, le théâtre comme laboratoire de construction identitaire. ....</b>	
<b>72</b>	
VII.1.Définitions d'un certain théâtre .....	72
VII.1.1. Choix de praticiens et d'un courant de théâtre .....	72
VII.1.2. Les liens théâtre et vie, la question de l'authentique sur scène. ....	73
VII.1.3. L'expression communicative, le partenaire et le public .....	75
VII.2. « Tais-toi, joue et le théâtre arrivera ».....	77
VII.2.1. L'authentique langue du corps .....	77
VII.2.2. L'authentique corps de la langue.....	79
VII.3. Pratiques théâtrales en DLC .....	80
VII.4. Deux didacticiens en marge.....	82
VII.5. La question du texte et de la parole. ....	84
VII.6. Témoignages de praticiens .....	86
<b>Chapitre VIII. La recherche-action : construction du terrain, étude de l'objet 'atelier théâtre et langues' suivant l'hypothèse du corps et des mots .....</b>	
<b>89</b>	
VIII.1. L'atelier 'théâtre et langues', le théâtre d'improvisation et les ressorts de la création	89
VIII.1. 1. Le théâtre d'improvisation .....	89

VIII.1.2. Ma démarche, l'utilisation de l'improvisation à visée de création collective ..	91
VIII.1.3. Les intentions de l'atelier 'théâtre et langues' .	92
VIII.1.4. Typologie des exercices, étapes et quelques consignes d'exercices-clés.....	92
VIII.1.4.1. Mise en forme d'un groupe théâtre .....	93
VIII.1.4.2. Outils permettant de soutenir une expression forte .....	93
VIII.1.4.3. Outils de concentration, d'être avec l'autre, à l'écoute, aussi appelés 'outils invisibles' .....	94
VIII.1.4.4. Improvisations silencieuse, en chiffres, polonaise, française, mixte.....	94
VIII.1.4.5. Personnage et création collective .....	95
VIII.2. Les hypothèses du cœur de la recherche-action .....	95
VIII.3. Terrain et méthodes de recueil des données .....	97
VIII.3.1. Le terrain de 2007-2008 .....	97
VIII.3.2. Les méthodes de recueil de données. ....	99
VIII.4. Transcription et analyse des données .....	101
VIII.4.1. Le choix des données parmi trente séances.....	101
VIII.4.2. Données générales issues de l'observation des improvisations. ....	102
VIII.4.3. Les observations-analyses .....	104
VIII.4.4. Butée de l'analyse d'observation .....	111
VIII.4.5. Le questionnaire .....	112
VIII.5. Réponse suivant l'hypothèse de départ .....	115
VIII.5.1. La langue, les acquisitions linguistiques .....	115
VIII.5.2. Le corps et la construction identitaire, par un <i>je</i> de théâtre.....	117
VIII.6. Les problèmes inattendus rencontrés dans le cadre de cette recherche.....	117
VIII.6.1. Dans l'atelier-théâtre .....	117
VIII.6.2. Dans l'hypothèse et la démarche.....	119
VIII.6.3. Dans le mouvement général de la recherche.....	119
<b>CONCLUSION.....</b>	<b>121</b>
<b>ANNEXES.....</b>	<b>125</b>
<b>ANNEXE 1, composantes de la complexité dans l'atelier, d'après PUREN.....</b>	<b>126</b>
<b>ANNEXE 2, trajectoire de l'exil accompli, SINATRA .....</b>	<b>127</b>
<b>ANNEXE 3, tableau évolutif de la construction identitaire, ACELF.....</b>	<b>128</b>
<b>ANNEXE 4, schéma d'une interaction.....</b>	<b>129</b>

<b>ANNEXE 5, pédagogie de l'être <i>versus</i> pédagogie de l'avoir, DUFEU .....</b>	<b>130</b>
<b>ANNEXE 6, questionnaire et résultats.....</b>	<b>131</b>
<b>ANNEXE 7, photos de l'atelier 2007-2008.....</b>	<b>135</b>
<b>Glossaire.....</b>	<b>137</b>
<b>Bibliographie .....</b>	<b>142</b>

# INTRODUCTION

## 1. Intérêts et thématique.

Les langues étrangères ne jouent pas dans la société d'aujourd'hui le même rôle qu'elles jouaient dans celle d'hier. Les changements techniques et sociaux que connaît la planète ont bousculé les frontières ; ils font de la rencontre avec l'étranger une nécessité que souvent, des raisons professionnelles ou touristiques banalisent ou réduisent à l'usage de standards de gestion ou d'information. Ce n'est pas de cette vision utilitariste que je pars dans ce travail. Car pour moi, enseigner le FLE, c'est créer un lieu où la rencontre avec l'autre par une langue étrangère, engage la personnalité tout entière. Ainsi peut émerger et s'élaborer un nouveau « *I, ich, ja...* » : un *je*, français, étranger.

Ce mémoire porte sur les enjeux de la construction identitaire de l'individu en apprentissage d'une langue étrangère. Je me suis appuyée sur le principe que l'individu bâtit son identité, par construction et déconstruction, tout au long de sa vie. Constituée par un *moi* profond, essentiel, l'identité nourrit et se nourrit en retour, des *je* qu'elle élabore au contact des différents groupes sociaux (cf. DUBAR, chapitre V.1., ainsi que le glossaire qui propose une définition de la plupart des concepts utilisés dans ce mémoire). La langue, interface essentielle d'expression entre un individu et son monde, est un des supports qui permet l'élaboration identitaire comme celui d'appartenance à un groupe social de référence (BOURDIEU, chapitre VI.3.). Partant de l'individu davantage que de l'apprenant et des effets de l'expression en français davantage que de l'apprentissage de la langue française, ce mémoire interroge les possibilités de faire naître, par l'usage de la langue dans un certain cadre, un *je* authentique parlant français.

Mon domaine de recherche est la pratique de l'oral, comme élaboration d'une langue personnelle, « langue du sujet » (SINATRA, chapitre V.2.). Mes premières lectures, essentiellement basées sur la sociolinguistique (BEAUVOIS, CALVET, PALO ALTO,...), concernaient l'usage des langues dans la perspective des rapports de groupes, d'ensembles. Pareillement, dans le champ même de la Didactique des Langues-Cultures (DLC), je n'ai trouvé que peu de réflexions concernant la construction identitaire de l'individu-apprenant : une personne psychique et physique, qui apprend à s'exprimer dans une autre langue.

Pourtant, accepter de s'exprimer en français, parler à des locuteurs natifs dans cette langue nouvelle, incomplète, imparfaite, c'est accepter d'entrer dans une

relation déséquilibrée dont l'apprenant ne maîtrise pas tous les codes, comme celui de la langue. Du côté de la personne en position d'apprenant, c'est vivre une sensation d'étrangeté : celle que procure sa propre parole en langue étrangère. C'est ce ressenti, ce vécu personnel, qui ont motivé ma recherche. Il m'a paru fondamental d'aborder le concept de l'identité avec des outils relevant de champs disciplinaires annexes à la linguistique : la sociologie et la psychanalyse principalement. Cette réflexion théorique se lie à une activité très concrète de terrain : l'atelier 'théâtre et langues'.

Depuis l'enfance, je côtoie en tant que comédienne, formatrice et coordinatrice de troupe, un monde dans lequel s'expérimentent, par jeu, des relations, variant au fil des scènes et des personnages : le théâtre. Ce sont les possibles de ce théâtre d'improvisation et de création collective que j'ai voulu faire éprouver à des apprenants motivés par l'expérience. En 2005-2006 et 2006-2007 avec le partenariat-relais de Chloé RADIX au CILEC (Centre International de Langues Et Civilisation, Saint-Étienne), puis en 2007-2008 au lycée bilingue de Bydgoszcz, j'ai proposé un atelier théâtre désigné dans ce mémoire comme l'atelier 'théâtre et langues'. Cet atelier a eu pour objectif spécifique de permettre aux apprenants de s'approprier la langue française par la situation théâtrale. La situation théâtrale implique un « être au présent » (MNOUCHKINE, chapitre VII) où l'individu doit être tout entier dans la relation, avec son partenaire, ici et maintenant. Cette nécessité théâtrale permet de mesurer l'importance du corps dans la relation, à la fois comme support et comme source d'expression.

L'hypothèse de ce mémoire est que le corps, support vivant des liens entre le *moi* et le *je*, peut, placé en situation authentique de mise en travail de ces liens, véhiculer, soutenir, nourrir, déclencher chez l'apprenant étranger une parole personnelle française.

## **2. Objectifs et démarche.**

Proche de la recherche-action, cette recherche universitaire comporte deux volets. L'un d'ordre actionnel a consisté à établir mon cadre de travail 'l'atelier théâtre et langues'. L'autre d'ordre universitaire, théorique, basé sur des outils d'observation et de questionnaire, s'est centré sur la question du corps nourricier d'une parole française, au sein de cet atelier.

Le premier vise à préparer les apprenants à la rencontre, à développer l'expressivité, à s'approprier la langue par la spontanéité du corps mis en situation. L'outil principal est l'atelier lui-même.

Le second cherche à expliciter, par cet écrit, les perspectives de l'atelier 'théâtre et langues' à partir de théories issues de la sociologie, de la psychologie et du théâtre, puis, cherche à vérifier, au sein de cette recherche de terrain, l'hypothèse du lien corps/langues. Les outils principaux ont été la vidéo, le carnet de notes et le questionnaire final.

La principale difficulté de cette recherche a été de se positionner entre la recherche universitaire et la recherche-action. Créatrice et animatrice de cet atelier, il m'a paru au départ suffisant, de définir les enjeux en présence et de faire des propositions concrètes de séances, ainsi que l'exige un travail de master « professionnel ». Cependant, ainsi que l'exige le master « recherche », et comme l'importance de ma partie théorique le montre, il m'importait aussi, de questionner en amont de cet atelier de théâtre, les convictions profondes qui en sous-tendaient la création. J'ai cherché en quoi l'identité est mobilisée dans l'expression d'une langue étrangère, et comment cette identité peut en partie s'y réaliser.

Mon départ est le postulat suivant : la langue française doit être apprise pour s'exprimer, pour en faire **usage dans une relation à un autre**, généralement natif, expert. Certaines prémisses, issues du courant communicatif et de la pragmatique énonciative, me permettent de dire que la question de la langue activée, la parole, n'est pas dissociable de celle d'un contexte, de l'élaboration d'une situation dans laquelle le corps vient jouer pleinement son rôle. En paraphrasant une formule du courant communicatif, je peux affirmer cette position : pour s'exprimer en français, il faut apprendre à s'exprimer en français, en divers contextes-situations.

A partir de ces deux principes (la relation et l'expression), je me suis interrogée sur l'importance que pouvait jouer l'acquisition d'une langue étrangère dans la construction identitaire. Et c'est à partir du corps mis en situation, participant de la construction de la relation, que j'ai décidé d'évaluer l'attrait et le pouvoir d'empreinte de la langue française sur les apprenants. J'ai utilisé les improvisations de l'atelier 'théâtre et langues', jouées cette année 2007-2008 par six lycéens polonais, pour étudier l'émergence d'un *je* parlant français.

### 3. Démarche d'exposition.

Le chapitre I situe la perspective particulière de cet écrit. En effet, dans ce mémoire, il ne s'agit pas tant d'interroger un dispositif spécifique, contextualisé, d'enseignement-apprentissage que de réfléchir aux rapports identitaires que l'individu peut établir avec ses langues. Le passage par le corps dans l'atelier 'théâtre et langues' est une porte permettant de questionner le rôle de l'enseignant dans ce lien apprenant/langues. Sur cette base clairement orientée, le chapitre II, consacré à l'étude du Cadre Européen Commun de Référence des langues, placera dans une perspective formelle, de « référence », cette question de l'identité de l'apprenant faisant usage d'une langue étrangère. Nous y verrons entre autres, comment le théâtre est un outil permettant de reprendre à mon compte les directives du Conseil de l'Europe.

Le chapitre III, avant d'aborder la construction de l'objet et sa problématisation au chapitre IV, situera à partir de mon expérience de théâtres et de langues, les bases sur lesquelles s'élabore, année après année, l'atelier 'théâtre et langues'.

Les chapitres V et VI sont consacrés à la définition des concepts sur lesquels s'appuie ma recherche : la construction identitaire de l'apprenant de langue étrangère, dans la perspective de l'individu (chapitre V) et la construction identitaire de l'apprenant de langue étrangère, dans la perspective de la situation-relation (chapitre VI). Chaque partie est illustrée par des dispositifs d'enseignement-apprentissage du Français Langue Étrangère (FLE) mis en œuvre dans des classes ou dans des ateliers. Nous aborderons, entre autres, la question du corps dans l'interaction, et des usages qu'en proposent certains didacticiens.

Le chapitre VII sert de transition entre ces parties « construction identitaire » et terrain (l'atelier 2007-2008). Établi à partir de propos tenus par des gens de théâtre, metteurs en scène principalement, il définit ce qu'est cet art à mes yeux, en quoi il peut servir la construction identitaire d'une personne, via le jeu scénique.

Enfin, le chapitre VIII a la double fonction de décrire le cadre de mon terrain, l'atelier et la recherche que j'y ai menée cette année. Après avoir précisé la structure générale de l'atelier 'théâtre et langues', je poserai mon hypothèse concrète de terrain, ce que j'ai voulu y observer pour pouvoir valider ou non l'hypothèse d'un corps nourricier d'une parole étrangère. Les difficultés rencontrées sur l'orientation du dispositif de la recherche-même seront explicitées en dernière partie de ce chapitre.

Les annexes sont constituées de textes et schémas qui m'ont guidée tout au long de ce parcours. Des photos issues des vidéos de l'atelier illustrent mon propos concernant les corps en action, en mouvement, dans la relation. Un glossaire permet de repérer la définition que je donne aux concepts de ce mémoire, et, pour finir, une bibliographie recense, en deux parties, les principaux textes qui m'ont nourrie tout au long de ces réflexions-actions : 1. Théâtre, FLE et pédagogie, 2. Identité, langue et communication.

## Chapitre I. Déclaration d'intention

*Il est illusoire de penser que l'on maîtrise véritablement un idiome lorsqu'on se contente de l'appréhender comme un processus de communication et d'échange. Quelque chose de plus subtil relie, pour chaque nation linguistique, la saveur du monde et les signes ; quelque chose de consubstantiel dont la grammaire – du moins la grammaire normative – ne rendra jamais compte et qui cependant constitue son essence, son être profond, son génie. Et cela je le crains, ne peut guère s'apprendre.*  
Claude ESTEBAN (1990 : 108)

Que peut-on apprendre et enseigner d'une langue ? Les structures, le vocabulaire, l'histoire... Mais il existe des liens profonds – fondateurs et intouchables – qui unissent tout un chacun à ses langues, maternelle et étrangères. Ce sont ces liens qui rendent la langue vivante, originale, habitée par celui qui la possède. Pour qui s'occupe de transmettre, ces liens constituent une énigme et l'enseignant ne peut que s'intéresser à mettre en place des dispositifs favorisant la rencontre entre les langues chez l'apprenant.

La toile de fond de ce mémoire est constituée de la relation qu'une personne entretient avec ses langues. Tout au long de cette recherche, j'ai récolté différentes expériences vécues par ceux qui possèdent une autre langue que leur langue maternelle : témoignages poétiques (ESTEBAN, 1990 ; EDWARDS, 1998), écrits scientifiques (SINATRA, KAËS, 1998 ; AMATI MEHLER 1994), histoire personnelle. Ces expériences culminent lors d'instant-clés de l'élaboration identitaire. Ces instants sont de durée indéfinie, de quelques secondes à plusieurs jours. Déstabilisants, ils remettent en perspective les relations que la personne avait établies entre elle et ses langues, la faisant à la fois douter de leurs capacités à nommer, représenter et faire agir, mais lui permettant aussi d'ouvrir d'autres espaces encore étrangers. De tels instants sont tout autant sources d'euphorie que de mélancolie. Ces tensions entre « soi », la langue maternelle et la langue étrangère ont lieu tout au long de la vie. Car une langue apprise reste à jamais « étrangère », différente de la langue maternelle par ses sons, sa prononciation, sa façon de dire le monde. Ces différences kinesthésiques (GOLDSCHMIDT, 1970 : 58 ; MARION, 2000 : 53 ; SINATRA, 1998 : 145) et cognitives (GLADY, 1996 : 77) portent à réfléchir sur le type de relation qui va pouvoir se mettre en place entre l'objet d'enseignement (la langue-culture) et chaque apprenant.

La langue est une interface à double rôle entre le monde et « je ». D'une part, la langue sert à nommer, classer, délimiter un monde, « son » monde. D'autre part,

l'emploi de cette langue sert à traduire qui est « je » au monde. « C'est dans et par le langage que l'homme se constitue comme sujet »<sup>1</sup> La langue appropriée devient parole, discours. Apprendre une autre langue c'est donc accepter de reformuler - jusqu'à reformer !- le monde et d'élaborer un « *ich, I, ja...* »<sup>2</sup>, à partir de « je ». Mais la substance de ces liens tissés entre la personne et ses langues demeure unique, individuelle et mystérieuse. L'enseignant, natif ou non, ne peut enseigner dans sa langue tout ce qu'elle contient d'affectivité, ce qu'elle recèle de goûts, d'images, d'odeurs et de sentiments. C'est à partir de cette pensée que j'ai voulu mettre en rapport la langue française et les apprenants dans un espace d'appropriation par l'expérience de jeux théâtraux.

Je partirai du postulat que, tel le haut de l'iceberg, les relations de la personne à la langue sont appréhendables dans les réalisations langagières produites dans un environnement étayant et non soumis à l'évaluation. L'atelier 'théâtre et langues' a été conçu pour permettre de créer du jeu entre différents langages et ce, à fin expressive. A partir de multiples « situations » plus ou moins contraignantes, chacun exprime à l'autre son intention, son état, son idée, son émotion... L'improvisation demande l'exploitation de toutes ses ressources pour créer l'interaction, le jeu : gestes, attitudes, mimiques, déplacements, silences, mots, intonations et discours.

Dans ce cadre de travail, l'appropriation de la langue étrangère se fait à partir de l'individu dans son entier : corps, cœur et intellect. En se confrontant à une situation et à l'autre, la personne s'engage intégralement dans une dynamique qui expérimente ses façons de dire, d'être. Du jeu, né de ces rencontres, se construisent de nouveaux espaces intérieurs. Tel l'apprentissage d'une autre langue-culture qui permet un retour, avec une autre conscience, sur sa propre langue-culture ; la relation à l'autre permet un retour, avec une autre conscience, sur le rapport de soi et soi. La langue étrangère se colore d'expériences sensibles et identitaires.

Suivant le « schéma des objectifs généraux de l'enseignement scolaire des langues »<sup>3</sup>, je situe ce travail dans les objectifs langagiers et culturels généraux : disponibilité, curiosité, intérêt et sympathie envers tout fait culturel inconnu/toute langue étrangère inconnue et capacité à le comprendre/l'apprendre. L'entraînement à l'improvisation, qui demande à construire sans cesse la situation avec l'autre, amène

---

<sup>1</sup> BENVENISTE, E. 1966. *Problèmes de linguistique générale*. Paris : Gallimard, p.259.

<sup>2</sup> Ou plutôt pour nos apprenants, d'élaborer à partir de « I », « Ich », « Ja »... un « je ».

<sup>3</sup> Christian PUREN, « Littérature et objectifs dans l'enseignement scolaire des langues vivantes étrangères : enjeux historiques », *Les langues modernes*, Paris, APLV, n°3, p.32.

à travailler cet objectif général de « disponibilité et de sympathie » que le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (désormais CECR) désigne sous le terme de « savoir-être ».

## **Chapitre II. Théories et pratique de l'atelier 'théâtre et langue' dans la perspective du Cadre Européen Commun de Référence (CECR)**

*Un objectif essentiel de l'enseignement des langues est de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant, de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture.*

*Il revient aux enseignants et aux apprenants eux-mêmes de construire une personnalité saine et équilibrée à partir des éléments variés qui la composeront.*

CECR (2005 : 9)

Avant de mettre dans la perspective du CECR l'atelier 'théâtre et langues', je voudrais expliciter la place de ce chapitre. Définissant plus loin mon cadre théorique et ma pratique d'atelier, je vais toutefois d'ores et déjà les relier au CECR. L'atelier 'théâtre et langues' et le cadre européen, dans cette version, ont vu le jour en 2005. L'atelier ni ne précède et ni ne résulte du CECR, même si de certaines vues théoriques ou certains objectifs, il peut se placer dans la perspective de ce texte. Je propose donc, avant d'entrer dans la démarche et l'analyse de mon travail, de tisser ces liens entre le CECR et mon atelier. Ils permettront de contextualiser l'ensemble cette recherche dans un cadre de référence connu de tous.

### **II.1. Théorie d'une langue au service de la personne, les compétences générales**

L'intention du CECR est de favoriser la mobilité des européens. Il partage de façon taxinomique la langue et les comportements langagiers à adopter dans « le but de communiquer » (p.9). Cependant, il reconnaît que les apprenants sont avant tout des « acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches » (p.15). La langue est seulement un des outils à la disposition de l'individu qui veut résoudre une tâche telle que « déplacer une armoire, écrire un livre, [...], faire une partie de cartes [...] ». Dans ce sens, la langue est toujours soutenue par un contexte fait d'une situation, d'une atmosphère et d'individus animés par des volontés de dire pour agir.

C'est pourquoi le CECR décompose l'enseignement-apprentissage en quatre compétences générales (savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre) et une compétence communicative (linguistique, sociolinguistique et pragmatique). Décrivant plus largement la compétence communicative langagière (p. 86 à 101, soient 15 pages pour 5 pages, p. 82 à 86, consacrées aux compétences générales), il tient cependant compte de la totalité de l'individu dans la mesure où toutes ses compétences « peuvent être considérées comme des facettes de la compétence à communiquer » (p. 82) et donc utiles à la réalisation d'une tâche.

Dans le chapitre 5.1. du CECR consacré aux « compétences générales de l'utilisateur-apprenant », les fins des paragraphes « savoir-être » et « savoir-apprendre » ont retenu mon attention. La première s'interroge le « développement d'une personnalité interculturelle ». Des questions entre pédagogie et éthique émergent comme : « quels traits de personnalité facilitent/entravent l'apprentissage et l'acquisition d'une langue étrangère ? ». Je n'adhère pas à l'idée qu'il existe des « traits de personnalités » pouvant constituer des blocages dans l'apprentissage. Je pense, par contre, qu'apprendre et s'exprimer dans une langue étrangère mettent en jeu des processus identitaires qui peuvent être parfois difficiles à reconnaître et accepter. Cette question est traitée au chapitre V.1. du présent mémoire. Elle soulève le problème éthique suivant : jusqu'où et dans quelles limites l'enseignant peut-il aller dans son travail avec le sujet humain qu'est chaque élève? Cette question est sous-tendue dans la partie pratique, terrain, de cette recherche, qui nécessite, tant chez les apprenants que chez les professeurs, des personnes motivées par ce type d'expérience. Le CECR propose à chaque utilisateur de définir comment certaines caractéristiques des apprenants seront prises en compte dans l'enseignement-apprentissage d'une langue. Je reviendrai au chapitre VIII.1. sur ce point, en précisant les caractéristiques personnelles que je tente de développer dans l'atelier théâtre, car fondamentales pour l'expression en langue étrangère.

Le deuxième élément remarquable conclut le paragraphe sur le « savoir-apprendre » : c'est l'« aptitude heuristique ». Le CECR prend en compte la capacité de l'apprenant « à s'accommoder d'une expérience nouvelle » et « à mobiliser ses autres compétences (...) pour la situation (...) » (p.86). Or cette jonction entre 'expérience nouvelle' et 'mobilisation de compétences' me paraît être la clé d'un 'réel' apprentissage. J'entends par 'réel' apprentissage, la capacité de se servir spontanément d'éléments de la langue cible (mots et structures) dans la négociation du sens de la situation en cours et ce, sans préparation préalable. Ce point de contact entre expérience nouvelle et mobilisation de compétences sera le quotidien de mes apprenants lorsqu'ils partiront en France comme c'est le cas pour tout étranger qui vit en pays cible. Des compétences générales comme des compétences langagières leur seront nécessaires. Pour favoriser ce 'réel' apprentissage des compétences langagières, il m'importait donc de construire un dispositif suscitant cette jonction entre compétences et expérience nouvelle. C'est pourquoi j'ai mis en place l'atelier 'théâtre et langues' construit sur les techniques de **l'improvisation et de la création**.

## II.2. Le corps de l'apprenant

Si les auteurs du CECR ont listé l'ensemble des **savoirs** nécessaires à l'individu pour développer sa capacité à communiquer et agir, ils restent assez silencieux sur le corps de l'apprenant, cœur de ce mémoire. Ils mettent l'accent sur le plurilinguisme (construction d'une « compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues », p.11), et accordent peu d'importance au langage corporel. Or, comme nous le verrons dans les chapitres VI et VII, celui-ci tient une place différente, mais équivalente à celle des mots, dans sa portée expressive et communicative lors de la construction du sens d'une interaction.

Deux pages seulement sont consacrées à la communication non verbale (pp. 72-73) et un paragraphe au langage du corps. Les auteurs distinguent ce langage du corps de celui des gestes : un geste fait partie d'une énonciation, le langage du corps « véhicule un sens consensuellement admis mais qui peut varier d'une culture à l'autre » (p.72). Personnellement, je distingue différemment le geste, du langage du corps : le geste est un mouvement du corps volontaire et porteur d'un message, tandis que le langage du corps est constitué de messages transmis volontairement ou non par le corps figé ou en mouvement (proximité, posture, démarche, attitude, mimique, geste...). Ce langage doit être exploré pour deux raisons principales. La première concerne l'importance de toute attitude corporelle dans la communication, comme le disent les tenants de PALO ALTO, on peut se taire, on peut s'immobiliser, mais « on ne peut pas **ne pas** communiquer » (1972 : 46). Travailler avec le corps, s'essayer à une plus grande maîtrise de l'ensemble de ses outils (déplacements, attitudes, mimiques, gestuelles, regard, voix), c'est entreprendre une démarche vers une meilleure expression donc une meilleure communication. La seconde raison a à voir avec la qualité d'authenticité propre au corps dans l'interaction, authenticité qui peut être source à la création d'une parole spontanée et originale.

Le corps n'est pas seulement le support de gestes et de comportements paralinguistiques ; les rédacteurs du CECR le relèvent bien lorsqu'ils écrivent que dans l'apprentissage de la conduite « la conscience de soi et de son corps [*est*] d'autant plus vive que l'image de soi (risque d'échec, de raté, de manifestation d'incompétence) se trouve particulièrement exposée » (p. 16). Ils rendent au vécu corporel son importance en voyant l'apprentissage de la conduite comme une « décomposition d'opérations [*mécaniques*] conscientes et verbalisables ». Ils prennent l'exemple de l'instructeur d'auto-école qui décompose l'action « débrayer »

en micro-tâches : relever son pied de l'accélérateur, appuyer sur l'embrayage, etc. Comme l'apprentissage est de l'ordre du mécanisme corporel, les auteurs ont évoqué dans ce paragraphe « la conscience de soi et du corps ». Mais je crois que tout apprentissage expose « l'image de soi » et plus particulièrement, l'apprentissage d'une langue étrangère (Cf. chapitre VI qui évoque la complexité de la prise de parole dans une langue dont la connaissance ne nous permet ni une grande finesse d'expression ni une représentation de soi dans l'énonciation). Lors de la pratique d'une autre langue, il faut s'accepter « étranger », avec un accent, avec une expression langagière réduite aux structures et vocabulaire connus. Puis il faut accepter de se montrer ainsi 'réduit', à son interlocuteur (généralement natif et expert). Le parallèle entre l'apprentissage d'une langue et celui de la conduite automobile ne se fait pas seulement sur le découpage en automatismes comme « la prononciation ou certaines parties de la grammaire telle que la conjugaison des verbes » (p.17), mais aussi sur cette conscience du corps et de son utilisation comme outil de l'apprentissage (conduire ou communiquer) et comme ressource identitaire (interface entre soi et la situation).

Cependant, la question du corps ne pouvait être vraiment approfondie dans le CECR. La graduation en niveaux de compétences ainsi que la définition de leurs composantes exactes sont difficilement envisageables pour ce langage si personnel et si lié au contexte de production, exception faite des gestes. De plus, le CECR est le Cadre Européen Commun de Référence **des langues**, non pas de l'expressivité ou de la communication.

Dans ce mémoire, j'ai par contre choisi de privilégier la place et l'importance du corps telles qu'elles fondent un dispositif d'acquisition de la langue française : le théâtre d'improvisation et de création.

### **II.3. Improvisation théâtrale et communication langagière, des activités communes**

Le théâtre repose sur les mêmes compétences à communiquer que celles décrites dans le CECR (p.18) : la réception, la production, l'interaction et la médiation. Au théâtre, ces compétences à développer se nomment : écoute, expression, échange, lisibilité.

### **Médiation/lisibilité.**

Tout théâtre est la mise en forme de situations signifiantes à l'attention d'un public. Prenant en compte ce troisième personnage qu'est le spectateur, les « passeurs de texte »<sup>4</sup> sont sans cesse dans un jeu de traduction entre leur intériorité (faite de leur histoire et de leur présent) et l'extériorité : ce qu'ils donnent à voir et entendre à leur partenaire et leur public-cible. C'est ce qui s'appelle, au théâtre, la lisibilité. Le CECR nomme cette traduction (ou interprétariat) la médiation.

### **Production/expression**

La production, comme l'expression, est l'aboutissement concret (visible et/ou audible) d'une réponse à une stimulation extérieure ou intérieure au sujet. Cette forme matérielle peut être éloignée de la signification qu'il pensait attribuer à son discours ou texte.

### **Réception/écoute**

Il paraît évident que pour communiquer, échanger, il faut pouvoir recevoir, écouter. Le CECR propose donc un certain nombre d'activités de compréhension où le sujet est seul face à un texte ou un discours (film, radio, lecture...). Au théâtre cette situation de solitude est impossible, tout théâtre demandant a minima un spectateur et un acteur, deux personnes en présence. Pourtant, l'écoute – et non l'interaction – est la base de travail du comédien. Un comédien doit être suffisamment à l'écoute de lui-même, de la situation et de l'autre pour entrer en interaction. Si cette écoute est simulée, le comédien deviendra un pantin de son texte ou la caricature de sa personne. Pour entrer en interaction dans la vie comme sur scène, il faut accepter de ne pas connaître à l'avance le contenu exact des actions et des discours. Il faut accepter de co-construire le sens<sup>5</sup>. C'est ainsi que l'écoute précède la production comme l'interaction. Le texte de théâtre peut donner l'illusion d'un refuge permettant au comédien de simuler l'interaction. L'improvisation – où par définition rien n'est écrit avant le jeu – ne propose pas ce repli ; le comédien doit écouter et accepter pour répondre et créer du jeu. C'est pourquoi je préfère travailler avec l'improvisation.

### **Interaction/échange**

L'échange ou l'interaction est davantage que l'écoute (ou réception) assorti d'une expression (ou production). L'interaction met en jeu au minimum deux sujets qui vont – grâce à leurs bases linguistiques et corporelles – construire un sens à leur

---

<sup>4</sup> Expression empruntée à Jean-Pierre SIMARD, *Traduire et transposer au théâtre*, conférence université ALL, Saint-Etienne, Mars 2006

<sup>5</sup> Je reviendrai sur l'élaboration commune du sens au chapitre VI.

discours. Le sens de ce discours dépend de la situation (espace-temps) ainsi que du rôle, des fonctions et de la personnalité des personnes en présence. Dans cette construction du sens interviennent les représentations que se font les interlocuteurs de la situation et de l'autre.

Le théâtre d'improvisation permet, comme dans la vie courante, de mêler ces quatre compétences communicatives : médiation, production, réception, interaction. Il représente davantage qu'une activité à « utilisation esthétique ou poétique de la langue », catégorie dans laquelle le CECR place le théâtre - écrit ou improvisé – (p. 47). Le théâtre se rapproche davantage de la notion de « tâche », tant sur scène, quand il s'agit de faire évoluer une situation, qu'autour de la scène, quand il s'agit de monter un spectacle pour un festival.

#### **II.4. L'atelier 'théâtre et langues' et la tâche/l'action.**

Les auteurs du CECR intègrent la communication dans la réalisation d'une tâche. Je garde ici la distinction tâche/action telle que Ch. PUREN a pu l'établir : la tâche correspond à « l'agir scolaire (dans le sens de finalisé par un processus d'apprentissage) », tandis que l'action correspond à « l'agir social en langue culture étrangère »<sup>6</sup>. La communication se trouve liée aux deux termes : action et tâche. C'est à partir de ces définitions que je voudrais développer les liens existants entre la perspective actionnelle et l'atelier 'théâtre et langues', basé sur l'improvisation à projet de spectacle.

Un projet est la « représentation rationnelle d'une série organisée de tâches partielles en fonction d'un objectif défini : préparer un voyage à l'étranger, une exposition à présenter dans le hall du collège, un journal de classe, un exposé à présenter devant la classe, etc »<sup>7</sup>. La réalisation d'un spectacle est un projet social dans lequel chaque usager va engager la langue française, en interaction, réception, production ou médiation. Le parallèle continue, sur l'action/l'improvisation.

Le CECR emploie à plusieurs reprises des situations permettant d'imager ce qu'est l'usage d'une langue et de la tâche, pour lui sociale, nous parlerons donc, ici, d'action. Une, reprise par jeu en atelier, est « le déplacement d'une armoire » (p.19). Cette illustration met en relief combien l'action en DLC et l'improvisation en théâtre

---

<sup>6</sup> In PUREN Christian « le champ sémantique de l'agir en didactique des langues-cultures », annexe du chapitre 5 de l'UE2.2.1., année 2006-2007, université de St Etienne

<sup>7</sup> In PUREN « le lexique de base de la DLC, version provisoire », bibliothèque du master 2 recherche St-Etienne

sont proches. Car, sur scène, il va, en effet, falloir choisir de « la pousser, la démonter pour la transporter plus facilement, faire appel à une main d'œuvre extérieure, renoncer et se convaincre que ça peut attendre demain, etc. ». Il en est de même avec l'illustration du montage de la tente. La langue est utilisée à des fins communicatives et expressives.

De plus, la tâche du CECR, l'action pour nous, n'est jamais coupée d'un environnement, elle est liée à son contexte de réalisation. Le chapitre 4.1. présente ces variétés de « contextes de l'utilisation de la langue » : domaines ; situations ; conditions matérielles, sociales, de temps et contexte mental des protagonistes. L'improvisation peut favoriser l'adaptation et le jeu de tous ces possibles offerts grâce à la scène, espace magique s'il en est.

Hors scène, dans l'espace réel de l'atelier, j'engage les personnes à constituer une troupe, monter un spectacle et se produire lors d'un festival. Ce dispositif tient davantage du projet que de la tâche pour ce qui est de la durée et de « la représentation rationnelle d'une série organisée de tâches partielles en fonction d'un objectif défini », qu'il nécessite. Cette utilisation de la langue française comme médiateur privilégié des échanges permet de pratiquer la langue comme un outil de communication.

J'aimerais conclure en évoquant l'aspect important des « facteurs affectifs » qu'indiquent le CECR : confiance en soi, implication et motivation, état général et attitude d'ouverture. Ces facteurs affectifs sont très présents dans la réalisation de ce projet puisque tous les participants sont volontaires et désireux de réaliser un spectacle. L'exercice théâtral les met en situation de s'exposer sur scène, de prendre l'initiative dans l'action, d'accepter de jouer avec ce que propose le partenaire ; autant d'occasions d'expérimenter et prendre conscience des enjeux affectifs.

## **Chapitre III. Structuration de l'objet « identité, corps et langue de l'apprenant » au regard de l'atelier 'théâtre et langues'**

*L'objet est ce qui parvient à être séparé de la connaissance commune et de la perception subjective du sujet.*

Jean-Paul KAUFMANN, *L'entretien compréhensif*, 1996, Nathan

### **III.1. Objectivation de mon parcours de théâtres et de langues**

L'atelier 'théâtre et langues' est l'objet par lequel je concrétise les conceptions du théâtre, de l'apprentissage et de l'étranger, que j'ai forgées tout au long de mon parcours. Pour mieux comprendre la genèse de cette recherche, je souhaite faire un détour ethno-biographique qui permettra de saisir l'entrelacement des pratiques et réflexions, menées depuis quelques années. Cette mise à distance de mes expériences subjectives constatera les expériences fondatrices, qui guident encore mon travail, en les portant à la connaissance commune.

#### **III.1.1. Elaboration d'une conception du théâtre par la pratique théâtrale**

##### **III.1.1.1. Le théâtre, l'enfance et le jeu**

Enfant, j'ai fréquenté un atelier de théâtre basé sur l'improvisation et la création. De ces quatre années, je retire l'importance du jeu. Un jeu d'enfant où « faire comme si... » procure le double plaisir de vivre ce « comme si... » en imaginaire et de jouer ce « comme si » dans la réalité. Ariane MNOUCHKINE défend le principe qu' « il faut muscler l'imagination de l'acteur [...] par le biais de la sincérité, de l'émotion et du jeu. [...] La théorie essentielle du théâtre, c'est qu'il faut y croire : croire à ce qu'on joue, à ce qu'on est, à ce qu'on incarne, et croire à ce que l'autre incarne, croire à son trouble, à sa force, à sa colère, à sa joie, à sa sensualité, à son amour, à sa haine, à ce que vous voulez... mais il faut y croire » (MNOUCHKINE, 1995 : 43-44). L'imaginaire permet de donner une nouvelle dimension à la réalité. Si l'acteur croit à cette nouvelle dimension, accepte de vivre quelques heures dans cette dimension créée, alors le spectateur peut y rentrer à son tour et accepter la découverte. La réalité de l'espace scénique est toujours présente, mais par un accord tacite, spectateur et acteur entrent dans la dimension imaginaire du « comme si ».

MNOUCHKINE laisse passer plusieurs semaines avant de distribuer les rôles. Pendant ces semaines-là, chacun est amené à s'essayer aux rôles masculin et féminin, avec costume, accessoires, éléments de décor... Cette étape de découverte,

de « plaisir enthousiaste » est le point de départ de la création. La joie d'inventer une pièce et ses personnages, de camper un décor, de fabriquer un costume, est un facteur qui a orienté ma pratique dans l'atelier 'théâtre et langue'.

De ces ateliers d'enfance, je garde aussi la trace sensitive des soirs de représentations, ces premières fois où je vivais le basculement entre coulisses et scène. Si la pratique théâtrale au collège est l'occasion de développer « les facultés d'expression de chacun, les capacités de création et d'invention, le travail en équipe (BALAZARD/GENTET, 1996 : 6), c'est aussi une expérience originale, individuelle, où chacun apprend à se confronter au regard du public. La représentation théâtrale est un formidable outil à l'exposition travaillée de soi. Elle permet d'affirmer quelque chose de soi-même à travers un rôle choisi, construit et soutenu face à un public. Ces premières expériences où j'ai osé présenter intentionnellement une part de moi me laissent un souvenir encore palpable. Elles sont fondatrices de ma conception d'un certain théâtre. Ce théâtre est non seulement un outil pédagogique mais aboutit aussi à une représentation publique, temps fort où le comédien affiche au monde ses volontés et capacités d'être lui par un autre qu'est son personnage. Cette mise en représentation a été reprise par Erving GOFFMAN (1973) pour décrire, à l'aide du vocabulaire dramaturgique, l'organisation de notre vie sociale comme « présentation de soi ».

### III.1.1.2. Le théâtre, l'adolescence et l'expression de soi à l'autre

A l'adolescence, je me suis inscrite dans une école professionnelle de théâtre. Je pratiquais le théâtre un week-end sur deux, improvisations ou texte, en fonction des intervenants. Durant ces trois années, nous avons très peu fait de représentations. De ces week-ends passés, reste une forte impression de travail, de labeur, d'essais, de tentatives, de recherches. Deux moments saisissants me semblent intéressants à présenter ici car ils m'accompagnent toujours dans ma démarche et ma réflexion à propos du théâtre.

Dans ce groupe de comédiens, j'étais dans les plus jeunes, moyennement douée ou créatrice, en retrait du noyau dur de ceux qui voulaient devenir professionnels et osaient déjà beaucoup sur scène ou en dehors. Je peinais à trouver ma place sur scène et dans les temps informels, à être reconnue pour ce que j'étais ou ce que je voulais être. C'est dans ce contexte que ressort le temps fort suivant. Un metteur en scène nous a fait travailler les premières scènes de *Rouge noir et ignorant*,

d'Edward BOND<sup>8</sup>. Après quelques séances d'exercices, il m'a attribué le rôle de la Mère, rôle principal. Tout du long, il n'a eu de cesse de me rappeler les raisons de son choix : c'était dans la façon dont je tenais le nourrisson que j'étais mère, la mère du monstre. Je devais partir de cette attitude pour faire vivre le personnage. C'était en faisant d'abord vibrer le lien mère-fils que je pouvais ensuite parler pour protéger l'enfant, des soldats. Il m'avait fabriqué une poupée de journal et me faisait enchaîner des exercices silencieux en tenant ce bébé : faire la cuisine, aller chercher le courrier, attendre le retour de mon mari... Ce metteur en scène est le seul de cette époque qui m'ait ainsi donné une place sur scène et dans le groupe. Et cette place m'a été offerte par la seule expression silencieuse.

Le deuxième souvenir concerne une improvisation qui a donné naissance à « une minute de théâtre » (MNOUCHKINE, 1995 : 28). Il y avait dans ce groupe de comédiens un jeune homme qui m'impressionnait beaucoup et dont je me tenais à distance. Il s'est trouvé que notre professeur nous a demandé d'exécuter ensemble une improvisation avec comme uniques paroles « Simon, Elisa ». Nous avons construit et vécu sur quelques minutes la fin d'une relation amoureuse. Qu'est ce qui a pu différencier cette improvisation de toutes les autres ? Les félicitations de notre professeur ? La densité de l'atmosphère en sortie de scène ? Le souvenir encore physique de cet adieu joué ? Je ne sais précisément ; en tous les cas ce fut ma première expérience de ce que MNOUCHKINE peut aussi appeler « l'être au présent » (1995 : 22), ce que BROOK nomme « la qualité » (1991 : 66), qui peut nous montrer l'invisible par un « son juste, un geste juste, un regard juste, un échange juste » ; le premier abandon au jeu du théâtre dans ma vie de comédienne. Une fois de plus, ce n'était pas par les mots que j'avais réussi à entrer en relation avec l'autre, mais grâce au langage du corps et de l'émotion.

Ces deux souvenirs sont représentatifs de la grande place que j'accorde à l'expression non-verbale et de l'importance que je donne au corps et à la relation existants hors les mots.

### III.1.1.3. Le théâtre, l'âge adulte et la troupe

Arrivée en milieu rural, au Puy en Velay, j'ai monté une troupe de théâtre amateur. Libérée du complexe de ne pas être une comédienne remarquable, remarquée et professionnelle, j'ai investi dans cette troupe tout ce que j'aimais du théâtre : d'une part les exercices de détente, de concentration et de dynamique, et

---

<sup>8</sup> BOND Edward (1997) *Rouge noir et ignorant*. L'arche.

d'autre part le travail basé sur l'improvisation et la construction de personnages. J'ai fait appel à un ami, metteur en scène, pour diriger nos ateliers. Très vite notre groupe a monté un projet sur une année ; chacun de nous s'est fortement mobilisé et c'est ainsi qu'en quelques semaines, une troupe avec un nom a pu se constituer, au-delà du simple groupe. L'investissement de chacun a contribué à former un groupe identitaire. J'entends par groupe identitaire, un groupe suffisamment identifié pour permettre à chacun de s'y projeter et de remanier, en retour, via ce groupe, son identité. DUBAR, reprenant BECKER, (1998 : 113,114), voit la construction de l'identité dans le mouvement entre « l'étiquetage [*imposé*] par les autres », l'identité pour autrui, et la trajectoire, parfois déviante, de l'incorporation de cette identité à travers le sentiment d'appartenance, identité pour soi. Ce groupe de théâtre, investi par chacun, a permis de nous affirmer déviants, ou tout du moins suffisamment extraordinaires pour sortir de nos étiquetages respectifs. Nous nous étions réunis autour d'une envie commune de théâtre, nous sommes devenus une troupe à laquelle chacun s'est identifié.

Nos statuts stipulaient notre vocation à « animer le territoire ». Nous devions jouer nos productions sur notre communauté de communes. Cet engagement social, cette contrainte extérieure, ont renforcé notre troupe comme groupe identitaire. Il y avait « nous » et « eux », le public du Mézenc.

Ce sentiment d'appartenance qui donne une sécurité et l'exploration possible de soi-même via des personnages créés dans un climat de confiance, c'est ce que je cherche aujourd'hui à faire vivre aux apprenants en les réunissant lors des ateliers. Ces troupes éphémères ont vocation à monter un spectacle sur un an et à participer à un festival.

### **III.1.2. Elaboration d'une conception du théâtre par la réflexion**

#### **III.1.2.1. Réflexion sur les affects mis en jeu lors de pratiques théâtrales**

Au cours de mon mémoire de licence de Sciences de l'Education, je me suis interrogée sur l'évaluation de la partie pratique de l'épreuve théâtre, du baccalauréat littéraire, option « théâtre ». L'objet de recherche concernait **les enjeux de la relation** entre le professeur et les élèves, et ses incidences sur l'évaluation. Suite à une série d'entretiens semi-dirigés et d'observations de séances d'ateliers « théâtre », je concluais que l'évaluation était possible à partir des critères officiels, tels qu'ils avaient été précisés aux élèves en début d'année. Malgré tout, la note en résultant

n'avait aucune valeur pour eux car ils ne plaçaient pas là l'enjeu principal de leur travail. Cette évaluation très critériée permettait de laisser à part l'affectivité, bien que celle-ci soit conscientisée aussi bien par les élèves que par le professeur.

Il est indéniable que l'atelier 'théâtre et langues', de par l'implication et le dévoilement de soi que requiert, de fait, la pratique théâtrale, crée des liens plus forts que la relation enseignant/apprenant. Je voudrais faire part ici d'une autre expérience, menée conjointement à l'atelier 'théâtre et langues' et permettant de mettre en évidence l'ambiguïté et la force des relations qui peuvent naître au sein d'un groupe théâtral. Lors de mes lectures de recherche sur la pratique théâtrale dans l'enseignement des langues, j'ai été étonnée de rencontrer assez souvent une certaine défiance vis à vis du psychodrame, « la hantise du psychodrame » comme la nomment CARE/DEBYSER (1978 : 92). J'ai donc décidé, au printemps 2007, d'en faire l'expérience par moi-même en suivant un cycle de psychodrame au CEFFRAP<sup>9</sup>. Durant trois week-ends, à un mois d'intervalle, j'ai participé sur Paris à un groupe de psychodramatistes. Ce vécu a confirmé mon intuition : le psychodrame a peu à voir avec le théâtre d'improvisation ou le jeu de rôle exploité dans un contexte d'enseignement-apprentissage, si ce n'est le fait qu'ils présentent tous deux une scène non-écrite.

Le psychodrame a ses propres règles que le théâtre d'improvisation ignore, et dont la plus significative « il est interdit de se toucher » est impossible pour lui. Le psychodrame demande, avant d'entrer dans l'espace théâtral, de poser clairement son rôle (prénom, sexe et âge, voire fonction). L'espace théâtral y est restreint, sans coulisse ni décor ou accessoire. Le dispositif est inspiré du cadre extrêmement exigeant de l'analyse freudienne. La règle du psychodrame est de jouer, pour discuter dans l'après-coup, de ce qui s'est vécu par le jeu, concrètement pour les protagonistes et en résonance pour les autres. Il peut n'y avoir sur une journée que trois jeux de cinq à six minutes. Les moniteurs analystes (encadrants) n'ont aucun rôle d'encouragement ou de soutien. Le site de présentation du CEFFRAP définit ainsi leur rôle : ils « garantissent les conditions de l'expérience en fixant le cadre (lieu, horaires, consignes de travail) et peuvent intervenir non seulement par la parole, mais aussi par le jeu pour contribuer à la compréhension de ce qui se passe dans la situation jouée et dans le groupe »<sup>10</sup>. Contrairement à un atelier théâtre, où l'encadrant propose au groupe des situations, des thèmes, un mot ou un travail sur

---

<sup>9</sup> Cercle d'Etudes Françaises pour la Formation et la Recherche: Approche Psychanalytique du groupe, du psychodrame, de l'institution

<sup>10</sup> [www.ceffrap.free.fr](http://www.ceffrap.free.fr)

une émotion, une attitude, les psychodramatistes sont intégrés au groupe et n'initient aucune piste. Quand il ne se passe rien, ils interrogent ; lorsqu'il va se passer quelque chose, ils demandent des précisions sur le jeu qui va se faire, quitte à briser l'enthousiasme causé par l'idée du jeu ; quand il s'est passé quelque chose, ils questionnent sur le ressenti. Le psychodrame est un outil pour jouer des situations-problèmes que les participants soumettent au groupe et que le groupe, guidé par les questions des analystes, reprend en discussion (témoignage en résonance, sentiment provoqué, images qui resurgissent...). Les fondements de ces dispositifs, cadre clinique *versus* cadre d'apprentissage, différant par essence dans un groupe de psychodrame et dans un atelier de théâtre d'improvisation, le rôle des encadrants et la forme des sessions n'ont donc rien de comparable, même si le matériau à façonner est commun : l'individu et ses possibilités de relation au monde. C'est ce qu'affirment conjointement CARE et DUFEU (table ronde, 1983 : 33) : « la différence est dans l'objectif ».

L'atelier 'théâtre et langues' prend en compte l'ensemble de la personne avec son histoire, ses affects, ses impossibilités... Il se peut qu'un jeu éveille chez un participant une émotion trop vive qui le renvoie à ses difficultés. Mais ces moments ne sont ni à craindre, ni à anticiper par une attitude ou des choix restrictifs de la créativité et la spontanéité. Tout comme l'enseignement-apprentissage, le théâtre investit d'abord des personnes, davantage certes, mais dans un cadre tout aussi posé et défini que celui d'une classe. Ce cadre permet à chacun d'évoluer à sa convenance et il me permet de poser des situations problématiques, conflictuelles, donc intéressantes<sup>11</sup>, tout en étant attentive et réactive aux débordements éventuels. Mais généralement, les élèves évitent le conflit plus qu'ils ne le recherchent, dans ce dispositif-là, du moins.

### III.1.2.2. Encadrement de différents ateliers aux diverses fonctions

Durant ces dernières années, j'ai eu l'occasion d'encadrer des ateliers théâtre dans différents contextes. Ma première expérience d'encadrante s'est construite en réaction à la pratique figée du club théâtre de mon lycée, club dans lequel nous jouions, sous la houlette d'un professeur de français, des textes classiques de marivaudages. Ma pratique externe d'ateliers à vocation professionnelle avait suscité

---

<sup>11</sup> CARE, sur les jeux de rôles, préconise la « rupture » (1983 : 38), afin d'éviter que le jeu ne prenne des « allures de conversation de salon de thé » ou se centre sur l'aspect purement « fonctionnel, utilitariste, touristique et prévisible ». Seule cette rupture peut éviter l'écueil de la « mémorisation déguisée », de l'« ennuyeuse théâtralisation des dialogues ».

l'envie de faire vivre à mes pairs des exercices basés sur l'expressivité et la spontanéité. Ces heures que j'ai animées au lycée avaient pour seuls buts d'expérimenter les outils d'expression personnelle et de produire des petites scènes d'improvisation. Elles étaient représentatives, à l'époque, d'un théâtre « alternatif », en déviance du théâtre officiel : pas de texte, pas de représentation, pas de scène. Je me souviens de l'attrance et de l'implication de certains lycéens pour ce type de travail. Aujourd'hui j'en vois surtout les limites posées par l'absence de contraintes (même langue, même âge, pas de représentation).

Ma réflexion sur le théâtre a davantage avancé lorsqu'elle s'est dégagée du « faire contre un atelier officiel », en voulant « former à », en l'occurrence, former des jeunes animateurs au théâtre en centre de vacances et loisirs. Formatrice au BAFA (Brevet d'Aptitude aux Fonctions d'Animateur), je me suis spécialisée dans l'approfondissement « théâtre et contes » qui en l'absence de tout texte officiel régulateur, était l'occasion de composer un programme personnel autour d'une pratique théâtrale et d'une réflexion sur la pratique théâtrale auprès d'enfants et d'adolescents. J'avais une idée précise : on ne peut encadrer que ce que l'on a vécu soi-même, de l'intérieur. Je ne voulais pas que les animateurs appliquent auprès des enfants/adolescents des méthodes livresques d'exercices de théâtre ou d'expression corporelle, au demeurant souvent fort bien faite, mais qui ne procurent pas la sensation du corps et du groupe que génère la participation active à ces exercices. Je souhaitais qu'ils éprouvent par eux-mêmes l'expressions de leur corps et de leur voix, la difficulté de s'adresser à l'autre (comédien ou public), la nécessité de construire un groupe, l'instauration de la confiance, la présence du regard de l'autre, le sentiment de détente et d'acceptation ou le sentiment d'absurde et d'enfermement et le plaisir de construire du jeu (personnage, monde imaginaire). Mon ambition était qu'ils découvrent et explorent par eux-mêmes ces différents affects, exacerbés par les possibles du jeu et de l'interaction avec l'autre. Je consacrais un large temps à la pratique, en leur proposant une palette d'exercices choisis et cohérents. A partir de cette pratique, nous élaborions ensemble une réflexion permettant de poser des objectifs à ces exercices puis de les contextualiser en centre de vacances.

Je garde de cette époque le souvenir d'une réflexion approfondie et partagée sur la mise en danger de soi sur scène ; adolescente je l'avais moi-même fortement éprouvée, la dépassant rarement pour arriver à trouver un jeu avec mon partenaire. J'étais donc très précautionneuse avec les participants (animateurs en formation) pour qu'à leur tour ils ne mettent pas les enfants/adolescents en difficulté ; pour que

tout ne reste qu'un jeu, pensais-je. Aujourd'hui je sais que le « bon » jeu naît de la difficulté, elle suscite l'affirmation et la construction de notre rôle (social ou théâtral) identitaire.

Dès la création de l'atelier 'théâtre et langues', j'ai voulu partir des situations-problèmes que vivaient les apprenants: difficulté de comprendre une autre langue, difficulté de s'exprimer dans une autre langue, mise en cause de la représentation d'eux-mêmes par leur nouvelle langue. Je posais comme principe de cet atelier, de travailler le théâtre d'improvisation avec l'ensemble de nos langages pour faire de ces difficultés des impulsions capables de nourrir l'expressivité. Au printemps 2007, j'ai participé à six séances d'un atelier de théâtre d'improvisation en allemand, à Berlin. Cette expérience comme participante a nourri l'élaboration de mon propre atelier. Je ne la relaterai pas ici, les contextes de cette expérience et de mon atelier étant trop éloignés pour une comparaison valable (cadre institutionnel, types et langues des participants...). Cependant, ces quelques séances m'ont donné l'occasion de ressentir ce que je propose moi-même maintenant à mes apprenants. Un des problèmes soulevés concerne la question des consignes et retours faits en langue-cible, cela sera abordé au chapitre VIII.6. Une des réussites engrangées consiste en la participation à ce type d'atelier en pays étranger, ce qui me raccroche à la part de moi qu'est la comédienne, et qui m'offre à partir de cette facette qui me caractérise, des rencontres sur scène et hors scène.

Pour moi, la pratique théâtrale nécessite un passage par soi pour accepter d'entrer en relation de jeu avec son partenaire. Chaque séquence de pratique apporte un peu plus de connaissance sur soi et ses capacités d'entrer en relation.

### **III.1.3. Vécu de langues et identité**

Si le français puis les Lettres Modernes m'ont enthousiasmée, je n'ai par contre jamais ressenti d'attraction pour l'étude des langues étrangères. Les cours d'allemand et d'anglais restent, dans mon souvenir, axés sur l'écrit, bien loin de la mise en pratique d'une langue vivante. Mes résultats n'étaient pas brillants et, dès que possible, j'ai arrêté toute pratique des langues. Ayant choisi de vivre en Pologne et en Allemagne, je réinvestis désormais les langues étrangères (allemand, anglais et polonais) d'une façon autodidacte, en créant mes propres formes d'apprentissage. J'éprouve au quotidien, particulièrement en Pologne dont je ne maîtrise que le

vocabulaire de la politesse, ces manques lexicaux et syntaxiques dans le contenu de ce que je veux dire et la façon dont je veux le dire.

C'est ici que ma pratique théâtrale a des ressources salvatrices : l'observation et l'écoute de la situation ; l'expressivité, la disponibilité, la communication et l'affirmation de soi dans l'énonciation. Mes expériences *in-situ* me permettent d'auto-tester ma croyance en l'efficacité des ressources personnelles travaillées par le théâtre et de corroborer mes réflexions sur le parler une langue étrangère.

Le CECR souligne l'importance du plurilinguisme, concept où l'individu au fur et à mesure de ses connaissances et expériences langagières construit une « compétence communicative [...] dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent [...] pour entrer efficacement en communication avec un locuteur donné ». Il préconise l'utilisation de cette compétence communicative ainsi : mettre en jeu tout l'outillage langagier, essayer des expressions possibles en différents dialectes ou langues, exploiter le paralinguistique, simplifier radicalement l'usage de la langue (CECR, p. 11). Je pense, en effet, que l'exploitation de l'ensemble de son capital linguistique (et non pas seulement de la langue privilégiée par le contexte de l'énonciation) est une ressource pour les partenaires de l'interaction. Il faut recourir à tout ce que l'on sait (« toute connaissance et toute expérience des langues ») pour construire l'interaction. Mais j'élargirai cette compétence communicative à l'ensemble de nos connaissances et expériences de vie, qui constituent le sujet que chacun est, et présente dans la communication.

Je poursuis la réflexion autour de mon objet de recherche « les enjeux en cours dans l'atelier 'théâtre et langues' » par un aperçu de ce que représente notre discipline de la didactique des langues-cultures.

## **III.2. Connaissance commune en didactique du FLE autour de mon objet de recherche : l'emploi personnel d'une langue**

### **III.2.1. Les cours du master**

Tous les enseignements de ce master, et plus particulièrement, l'anthropologie culturelle, la sociolinguistique, la didactique de la culture et la problématique de l'intervention, ont rappelé la double face de notre discipline : la langue-**culture**.

Les composants linguistiques de la langue française sont la grammaire, le lexique et la phonétique. Mais, comme rappelé au chapitre 1, ces composants de la

langue ne s'emploient jamais de façon neutre. Tout d'abord, le lexique : les mots ne sont porteurs que de représentations plus ou moins stabilisées entre les locuteurs. Outre la définition fixée par le dictionnaire, les mots véhiculent une charge culturelle partagée (GALISSON<sup>12</sup>) capable d'exclure ou d'inclure l'interlocuteur dans le groupe de référence du locuteur. Il en va de même pour la phonétique et les représentations sociales suggérées par les accents. Les mots sont porteurs d'un sens (dictionnaire), d'une culture (CCP) et d'un son (phonétique).

Mais cette définition du mot en omet l'usage principal: la communication de l'expressivité dont le locuteur les charge 'ici et maintenant'. Le sens des mots est soumis aux variations du contexte énonciatif (espace, temps, rôle et statuts des interlocuteurs). Leur sens est dépendant de l'usage que le locuteur fait de ce mot. Je m'intéresse aux mots utilisés par le locuteur et à la façon dont, par l'usage de ces mots, il se construit identitairement (V.4. Le mot identitaire). Ceci implique, non pas tant de s'intéresser à la culture ou au groupe social d'origine du locuteur (bien qu'il faille l'avoir en conscience), mais de prêter attention aux moyens utilisés par les apprenants pour pratiquer la langue donnée et la faire leur, comme étant capable de les situer, les définir en tant qu'individu par rapport à leurs différents groupes d'appartenance.

**Ce qui m'intéresse, davantage que la langue ou la culture, ce sont les dispositifs mis en œuvre par les apprenants et proposés par les enseignants pour se placer personnellement vis à vis de leur propre langue-culture et de la langue-culture française.**

### III.2.2. Constat de terrain

Durant mes recherches, j'ai trouvé peu de matériel concernant mon sujet venant de la didactique du FLE. Cette discipline située entre théories et terrains (programmes nationaux à appliquer, manuels de référence à enseigner...), produit des réflexions. Elle a pour « objet l'étude des conditions et des modalités d'enseignement et d'appropriation des langues en milieu non naturel » (CUQ-GRUCA, 2006 : 52) et pour objectif d'analyser et faire évoluer les dispositifs mis en place. De nombreuses disciplines viennent nourrir la DLC, comme la sociolinguistique et l'anthropologie culturelle qui s'intéressent aux liens qu'entretiennent les groupes d'individus avec leur(s) langue(s)-culture(s).

---

<sup>12</sup> GALISSON (1991) *De la langue à la culture par les mots*. Paris : CLE international

Peu nombreux sont les didacticiens de langue qui ont orienté leur travail sur **l'individu et ses langues**, dans une classe d'enseignement-apprentissage du français langue étrangère. Certains étudient les phénomènes de l'inter-langue, des constructions de sens et de forme opérées par chaque apprenant, en analysant les relations établies par l'apprenant entre sa langue-cible et sa langue-source, dans une perspective comparative. D'autres cherchent à différencier les profils d'apprenants, en distinguant les divers types de relations que l'apprenant établit entre son objet d'apprentissage et lui-même. D'autres encore posent la problématique des rencontres culturelles, entre l'individu et le groupe.

Rares sont les études, et encore plus les dispositifs d'enseignement-apprentissage, qui portent sur la construction identitaire que permettent l'apprentissage et la pratique dans une autre langue. En effet, le système classe tel que conçu dans la plupart des lieux que j'ai fréquentés, reste un système basé sur le groupe. L'enseignant n'a que peu de temps à consacrer à chaque élève, surtout à l'oral qui requiert une grande plage temporelle pour la prise de parole individuelle et l'écoute collective. Cette limitation dans la pratique de l'oral interroge à deux niveaux. Premièrement, au plan de l'interaction : comment cet usager de la langue française pourra-t-il activer des ressources expressives peu entraînées lorsqu'il aura besoin de communiquer spontanément, en situation du quotidien? Deuxièmement, pour ce qui en est de l'expression orale : quels liens vivants l'apprenant peut-il tisser avec une langue-culture qu'il fréquente en majeure partie à l'écrit et à l'écoute ?

Dans mes différents cadres professionnels, j'ai éprouvé de la frustration à ne pouvoir offrir, à chaque apprenant, un temps de travail sur ses moyens d'expression et de réception généraux : voix, corps, ensemble des mots à sa disposition, et ce dès le niveau A1 avec des onomatopées, des répétitions de phrases, des silences... Par manque de temps, d'espace, d'organisation, j'ai finalement opté pour la création d'un atelier 'théâtre et langues' permettant d'explorer ces outils de communication. L'apprenant peut alors intégrer la langue française à ses ressources propres et lui conférer une place particulière lui permettant de développer un *je* original.

### **III.2.3. Prémisses, courants de DLC privilégiés, pragmatisme et éclectisme**

Je me situe très clairement dans le courant du pragmatisme, où la prise de parole dans une langue n'a de sens que dans ce qu'elle cherche à exprimer de soi et du monde 'ici et maintenant'. L'enseignement-apprentissage des langues doit

intégrer cette dimension dans ces dispositifs. « Une langue, ça sert tout autant [à *communiquer qu'à*] s'identifier » (CUQ-GRUCA, 2006 : 85). On ne peut séparer l'énoncé, l'énonciateur et la situation d'énonciation. Les dispositifs de classe permettent de prendre en compte cette perspective à l'écrit. L'expression orale spontanée, dans l'écoute qu'elle requiert, ne peut se pratiquer fréquemment, d'où la mise en place d'un atelier spécifique.

Une séance d'atelier de théâtre, tout comme un cours de FLE, ne peut être directement et identiquement reproduite. La prise en compte de l'ensemble des paramètres d'une situation contextualisée permet de créer un dispositif complexe et adapté<sup>13</sup>. Il s'agit dans un premier temps de définir les paramètres rentrant en jeu dans l'enseignement-apprentissage d'une langue-culture étrangère, paramètres qu'il me semble nécessaire de reconnaître et paramètres qui sont développés dans le travail effectué avec mes apprenants. Je conçois ces paramètres comme des universels de l'enseignement-apprentissage de toute langue étrangère. A partir des paramètres retenus parmi d'autres je bâtirai des hypothèses, hypothèses que je vérifierai dans le contexte spécifique de l'atelier théâtre et langue, mené sur l'année 2007-2008.

---

<sup>13</sup> Annexe 1, les paramètres de la complexité, d'après PUREN, placés dans le cadre de l'atelier

## Chapitre IV. Mise en problématique de l'objet

*La fonction symbolique de la langue [...] doit être un élément central du renouveau méthodologique.*

*Par fonction symbolique nous entendons [...] celle qui sert aux partenaires de la situation communicative à laisser les traces de leur être et de leurs appartenances.*

CUQ/GRUCA (2006 : 85-86)

Chaque circonstance est l'occasion d'une construction identitaire pour ses protagonistes (parler et agir ne sont jamais neutres). L'interrelation précédant toute parole<sup>14</sup>, provoque cette parole et ce qu'elle révèle de la situation (cf V.1. MEAD et la construction identitaire, en sociologie interactionniste). Les protagonistes s'expriment dans cette situation à l'aide de leur attitude corporelle (placement, gestuelle) et de leur voix (silences, sons, mots). Ce corps et cette voix sont porteurs de symboles, plus ou moins identiques pour le locuteur et pour le(s) interlocuteur(s).

Ces actions de corps et de voix vont à chaque expression communicative (énoncé + supports de l'énoncé : situation et corps) définir une nouvelle situation :  $S_0 + \text{expression communicative } 1 = S_1$ . L'interlocuteur va devenir locuteur principal et par son expression communicative, c'est-à-dire significative pour l'autre, transformer  $S_1$  en  $S_2$ , etc. Ainsi chaque instant de vie est co-construit par les individus en jeu, chacun étant libre à tout moment de se taire, partir, s'énerver, séduire, etc.<sup>15</sup>

Ces individus sont mus par sur une intention communicative et donnent à voir quelque chose de leur groupe d'appartenance sans en avoir conscience, les « habitus » définis par BOURDIEU (1982) : codes sociaux inhérents à la personne et dont elle reproduit le pattern. Leur communication naît à la fois d'une impulsion (provoquée par la résonance de cette situation dans leur histoire, leur affect) et d'un ensemble de facteurs qui parlent pour l'individu, conditionné par un milieu social, d'une culture ainsi que d'un besoin de s'affirmer sur cette situation (par une parole et un geste)<sup>16</sup>. La parole et le corps permettront à l'individu de se singulariser à partir

---

<sup>14</sup> Toute, y compris les monologues, les discours, les récits de vie thérapeutiques etc. sont une mise en scène de soi – pour soi-même seulement parfois. Seul, parler à voix haute permet de se rappeler à l'ordre, jouant dans ce temps plusieurs personnages de soi-même.

<sup>15</sup> Je ne nie pas les carcans sociaux permettant de définir le déroulement d'une interaction réussie comme GOFFMAN peut, par exemple, le faire en développant le concept de « face » ; ni les espaces de jeu possibles laissés par les constructions antérieures et actives du Sur-moi, du Moi et du Ça. Mais je cherche à souligner la **fondamentale liberté** d'action et de parole que chacun a à tout instant, quitte à en assumer les conséquences.

<sup>16</sup> Ce mouvement : impulsion+expression est appelé « pulsion communicative » chez Robert LAFONT, expression qui pourra être reprise dans ce mémoire. LAFONT Robert (1994), *la parole et le corps, il y a quelqu'un*, Langue et Praxis, Praxiling, université de Montpellier III.

de la situation et de s'affirmer comme individu, détaché d'un groupe de référence. Impulsion / Conditionnement / Affirmation de soi forment le processus d'expression.

La communication est la phase sociale de l'expression. Elles passent par les mêmes supports : gestes, mots..., mais tandis que la seconde concerne les affects ressentis par le sujet, la première porte le sens social que le sujet donne à cet objet<sup>17</sup>.

L'interaction entre l'individu et la situation de vie lui permet de sans cesse construire son identité.

### **Postulat :**

Apprendre/s'entraîner à s'ouvrir à l'autre dans le cercle de la scène, même avec des pairs (élèves du même âge et de la même langue) crée une expérience de rencontre suffisamment forte pour être élargie à toute situation d'altérité dans le cadre de l'expérience de/à l'étranger. Je me place dans la perspective actuelle qui postule que l'apprentissage des langues est utile pour vivre dans le pays (par le travail ou autre activité). Cette perspective est aussi celle du CECR ; elle est définie par PUREN (2002 : 65) comme une évolution de l'usage de la langue, tendant à « la réalisation commune d'actions sociales », c'est-à-dire que l'apprentissage des langues s'oriente vers ce nouvel objectif de référence « co-actionnel, co-culturel ».

### **Mise en problématique des mots-clés du questionnement général: construction identitaire /situations/théâtre.**

Le rapport entre l'individu et le monde demande sans cesse à celui-ci de se positionner, en acte, en parole, comme en immobilité ou silence. Les façons d'être au monde permettent de se construire et d'affirmer une identité, en évolution constante avec ses contradictions et son originalité. Je ne m'intéresserai pas ici aux dynamiques qui animent le choix des actes et des paroles, mais plutôt aux multiples positionnements des individus qui, simplement en étant là, construisent leur identité d'être humain. Je pars du postulat qu'une partie de ces positionnements est consciente et délibérée, affirmée en tant que constructive d'une identité choisie : le *je*. Une autre partie de ces façons d'être, définitionnelle de *moi*, n'est pas contrôlée, elle est tributaire de la culture, de l'éducation, des groupes d'appartenance. C'est dans cet espace de tension entre le *je* revendiqué et le *moi* présent que se situe le champ de la construction d'identité portée par les actes et les paroles.

---

<sup>17</sup> Cf. Annexe 4 : schéma d'une interaction.

Dans cette perspective, la langue est une ressource identitaire : à la fois reflet de la personne (langue française, accent marseillais, stock de vocabulaire technique ou poétique, maniement de la grammaire...) et outil de construction de la personne (usage de la langue comme parole dans l'ici et maintenant). L'apprentissage des langues-cultures étrangères est alors un double processus identitaire : apprentissage de cette langue-ci (langue-cible) et détachement de cette langue-là (langue-source). L'enseignant doit mettre en place des espaces de liberté permettant à l'individu apprenant d'éprouver ses propres liens entre deux langues, entre un *moi* qui parlera français et le *je* apprenant le français OU/ET entre le *moi* parlant polonais et le *je* à qui la langue polonaise est inutile ici et maintenant (parce qu'incomprise par l'autre) OU/ET entre le *je* parlant français et un *moi* déstabilisé par ce que ce *je* est capable d'exprimer de lui-même, etc.

René KAËS n'hésite pas à parler de « souffrance » pour aborder ces troubles qui naissent de « l'impossibilité de dire dans la langue de l'autre ce qui lui est adressé dans un lien d'amour ou de haine [*et la perte*] de sa langue maternelle pour en avoir appris une autre [*provoquant*] la peur de ne plus être reconnu par [...] « les siens » » [KAËS, 1998 :60].

C'est avec le bagage de mon expérience en théâtre que j'ai choisi de travailler ces passages, ces *je* de langues et d'identité, en privilégiant le corps de chacun et le regard de l'autre, tels que le théâtre les met en scène ; et l'improvisation pour ce qu'elle laisse de liberté aux actes et à l'expression corporelle et langagière.

**Résumé :** Les apprenants de langue française doivent être formés à s'exprimer dans cette langue. Pour ce, il faut leur permettre d'expérimenter de réelles situations de rencontres, authentiques et impliquantes. Le corps doit y prendre pleinement sa place, comme à la fois stimulation et expression dans la construction de la situation-relation. Il faut créer un espace protégé, de recherche-action, sur l'activation d'une parole française originale, conçu pour l'expression et la mise en scène des langues de l'individu.

**Problématique :** Les exercices de l'atelier 'théâtre et langues' feraient vivre une confrontation suffisamment impliquante 'ici et maintenant' pour l'individu « parlant français » entre la situation créatrice d'une expressivité corporelle et langagière et le besoin de communication à l'autre, pour permettre aux apprenants de jouer avec ce soi parlant français.

**Question issue de la problématique** : via l'analyse d'exercices issus de séances de l'atelier, quels signes vont attester de la construction 'ici et maintenant' d'un *je* « parlant français » (car pris dans des situations créatrices d'expressivité corporelle et langagière), à partir des mouvements et des paroles des 'acteurs-apprenants'?

Afin de présenter le cadre théorique de la recherche-action menée dans l'espace théâtral avec six participants, sur l'année 2007-2008, je vais étayer mon propos, dans les chapitres suivants, par des apports sur la construction identitaire par la langue, la situation et le théâtre d'improvisation.

## Chapitre V. Mise en problématique de la construction identitaire de l'apprenant d'une langue étrangère par le versant de l'individu : la personne en apprentissage d'une langue étrangère

*Ce n'est pas la construction réussie de la tour de Babel, mais son échec qui donne vie, engage et nourrit l'énergie de vivre, grandir, prospérer.*  
BION Wilfred R., *Eléments de psychanalyse*, 1963.

### V.1. Définition de la construction identitaire entre le *je* et le *moi*

La notion d'identité se retrouve dans chaque domaine des sciences humaines : sociologie, anthropologie, psychanalyse... Je vais éclairer cette notion à l'aide de quelques lectures (DUBAR, KAES, GOFFMAN). Distinguons deux versants de l'identité : le côté « face »<sup>18</sup>, visible et revendiqué par l'individu ; je le rapporterai à l'identité sociale du *je* agissant, vivant. L'autre versant est le côté « pile », plus sombre où l'individu est aux prises avec lui-même (son histoire, ses valeurs, ses pulsions...) ; je le rapporterai à l'identité personnelle du *moi* à la fois fixe et inconnu. *Je* et *moi* se nourrissent mutuellement.

D'une part, les liens entre *je* et *moi* se tissent à partir des expériences sociales qu'éprouve *je* ; le vécu de ces expériences donnera une certaine qualité au *moi*. D'autre part, les liens de *moi* à *je* se tissent à partir des acquisitions que le sujet fait sur lui-même ; ils permettent à un certain *je* d'oser, d'exister. Un *je* qui alors ira chercher des expériences nouvelles qui donneront une certaine consistance au *moi* qui... J'entre ainsi dans ce qui me semble être le mouvement de la construction identitaire. L'enrichissement mutuel de ces deux instances en construction ne peut se faire que par l'expérience, qui se nomme aussi la rencontre ou l'altérité. Les deux grands champs disciplinaires en recherche sur ces thèmes sont l'anthropologie (l'étude de l'homme en relation avec ses groupes d'appartenance) et la psychanalyse (l'étude de l'homme en relation avec lui-même d'hier, de maintenant et de demain).

Claude DUBAR retrace en cinq chapitres les perspectives de la socialisation comme processus identitaire (DUBAR, 1997). Il clôt son analyse par un tableau sur les « catégories d'analyse de l'identité » autour de l'attribution (identité pour autrui) et de l'appartenance (identité pour soi). Chacune de ces catégories est marquée par la « dualité » : identité pour autrui *versus* identité pour soi, processus relationnel *versus* processus biographique... Aucune de ces catégories n'est plus juste ni plus

---

<sup>18</sup> « Face » étant entendu dans le sens que GOFFMAN lui attribue : objet sacré nécessitant certains rituels de reconnaissance pour la réussite de l'interaction. « On peut définir le terme de *face* comme la valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement à travers la ligne d'action que les autres supposent qu'elle a adoptée au cours d'un contact particulier. (GOFFMAN, 1974 : 9)

appropriée qu'une autre, pour définir et problématiser l'objet. Cependant, pour entrer dans l'objet « identité », DUBAR propose un assouplissement des catégorisations identitaires. En effet, la catégorisation « consiste à assigner un objet à une catégorie à partir de **certaines** caractéristiques **perçues** de l'objet » (BOURGEOIS, 1996 : 28 ; je souligne). Il préfère à la catégorisation une « négociation identitaire [...] processus communicationnel complexe [*qui*] implique de faire de la qualité des relations avec autrui un critère et un enjeu importants de la dynamique des identités » (DUBAR, 1997 : 115). Position que je soutiens d'autant plus quand il s'agit d'une interrelation entre un étranger et un locuteur natif en pays du natif. La relation qui s'établit peu à peu, engage et dépend, à mon sens, davantage des personnalités et de leur investissement dans cette relation, que des rôles et des schémas sociaux pré-existant à cette rencontre.

La sociologie interactionniste de G.H. MEAD<sup>19</sup> me semble prendre en considération l'identité complète de l'individu (*moi* et *je*) tout en recentrant la problématique de l'identité sur le processus de socialisation de la personne (DUBAR, 1997 : 97). Ce processus installe une dialectique « entre le *moi* identifié par autrui et reconnu par lui comme membre du groupe [...] et le *je* s'appropriant un rôle actif et spécifique au sein [de ce groupe...] La socialisation va de pair avec l'individualisation, plus on est soi-même, mieux on est intégré au groupe » (MEAD par DUBAR 1997 : 97-98). Dans ce processus de socialisation, créateur et garant de l'identité, « les individus créent de la société autant qu'ils reproduisent de la communauté ». Dans le contexte d'une situation d'interrelation entre un étranger et un français, la communauté de *moi* et de *toi*, donc le *je* et le *tu* 'ici et maintenant', ne va pas de soi. Il faut créer un groupe ou une interrelation suffisamment expressive pour que chacun des membres puisse s'y positionner comme *moi* (porteur de sa communauté, de son pays, de son histoire) et *je* (créateur d'une relation ici et maintenant).

La construction identitaire est donc un processus plus ou moins conscient et élaboré par l'individu pour se créer une place dans ses environnements. Elle ne peut se bâtir que sur et à partir de l'individu en situation, dans un contexte, à la fois objet et sujet de cette élaboration : le *je* et le *moi*, chacun étant tour à tour sujet et objet de l'autre. Le *je* est du côté de l'extérieur, dans la relation aux autres, la construction de situations, les prises de positions sociales (sur les appartenances géographiques, politiques, culturelles, familiales...).

---

<sup>19</sup> MEAD G.H., 1933, trad. *L'esprit, le soi et la société*, Paris, PUF, 1963

A partir des expériences du *je*, se stabilise un *moi*, entité riche, complexe et contradictoire de notre personne. Les jeux (de société, d'enfants) sont des terrains riches d'expérience. Ils permettent à *je* – pour construire le *moi* - de s'essayer réellement mais pas véritablement (« on ferait comme si... ») à être un autre que le *moi* identifié. *Je* éprouve, *je* vit dans la réalité du jeu, qui n'est pourtant pas la réalité quotidienne. L'espace-temps du jeu est comparable à la scène théâtrale : espace protégé où tout est envisageable, où toutes les rencontres deviennent possibles.

## **V.2. La construction identitaire dans l'apprentissage**

Le texte qui me sert principalement de référence (BOURGEOIS, 1996), développe une réflexion sur « l'identité et l'apprentissage » à partir d'une pratique auprès d'adultes en formation. Or mon terrain de recherche est celui d'adolescents au lycée. Je tiens donc à préciser que le concept de l'apprentissage comme « processus de transformation de connaissances actuelles en connaissances nouvelles » (BOURGEOIS, 1996 : 28) est aussi la thèse développée par André GIORDAN (2002). Dans son livre basé sur des observations en milieu scolaire, *Apprendre !*, il présente et soutient le modèle d'enseignement-apprentissage dit « allostérique » comme un dispositif devant d'abord se baser sur les conceptions que l'apprenant s'est formées de l'objet d'apprentissage. La vision de l'apprentissage comme « transformation des connaissances qui fondent la manière dont le sujet conçoit le monde et agit » (BOURGEOIS, 1996 : 31) est donc similaire. De plus, dans cet article, l'auteur précise que « si l'apprentissage ne provoque pas à lui seul de crise existentielle [...] le sujet [...] engagé dans un processus de transformation identitaire » peut utiliser l'apprentissage dans sa stratégie identitaire. Or, les recherches sur le développement psychique, telles celles conduites par Françoise DOLTO<sup>20</sup> par exemple, sont unanimes : la période adolescente constitue un temps essentiel du processus de transformation identitaire. J'élargirai donc les propos d'Etienne BOURGEOIS à mon terrain, groupe d'adolescents lycéens.

---

<sup>20</sup> Dans le livre écrit avec sa fille « *Paroles pour adolescents ou le complexe du homard* », Hatier, 1989, à partir de témoignages d'adolescents, elle file la métaphore de l'adolescence comme une période de mue, où le homard sans carapace doit à la fois se protéger et construire sa nouvelle peau.

Tout d'abord, l'auteur s'intéresse à la « résistance au changement ». A partir des travaux sur la catégorisation et les biais élaborés<sup>21</sup> par les apprenants pour « assurer [la] stabilité du système de catégories» (p. 28), il part du principe que « plus un système est lié au système de valeurs et à l'identité sociale du sujet, [...] plus il sera difficilement modifiable » (p.29). Or la langue est un des piliers sur lesquels l'individu peut construire son identité (Cf. V.3.). Dans le cadre devenu conscient de l'enseignement comme pouvant « toucher à des structures de connaissances constitutives de l'identité du sujet », il propose la thèse suivante : l'apprentissage est « non seulement possible mais peut en outre jouer un rôle actif et non négligeable dans la *dynamique identitaire* du sujet » (p.31). L'apprentissage est une proposition de changements qui, à la fois, offre l'accès à un nouveau savoir, une nouvelle façon d'appréhender le monde et, en même temps, fait renoncer l'individu à ce qu'il était (son « identité familière » - p.32). Mouvement de renoncement qui s'accompagne d'une « acceptation *a priori* de parier sur l'inconnu », l'incertain. Mouvement qui peut donc générer à la fois désir et angoisse de l'inconnu<sup>22</sup>.

Pour donner à l'apprenant la possibilité de faire de son apprentissage une stratégie identitaire, l'enseignant (le formateur) doit offrir à l'apprenant la possibilité de jouer avec l'objet de son apprentissage. C'est-à-dire lui laisser la liberté « d'emprunter, d'essayer d'autres manières de voir le monde et d'agir, d'en expérimenter provisoirement les conséquences sur autrui [...] sans que cela porte à conséquence dans sa vie réelle » (p.33). Etienne BOURGEOIS pose la nécessité de faire de la formation « un espace protégé » où les individus s'approprient les nouvelles informations en mettant à l'épreuve un *je* qui expérimente de « nouvelles manières de voir le monde, de penser et d'agir ». Lui comme moi faisons le parallèle entre cet espace protégé et la « scène de théâtre, comme aire de jeu, comme laboratoire, comme réalité virtuelle (c'est comme la réalité mais ce n'est pas la réalité) » (p.33).

Etant donnée la très forte implication identitaire de l'individu dans sa langue, il est fondamental que l'enseignement-apprentissage des langues étrangères

---

<sup>21</sup> Biais producteurs de blocages, mauvais apprentissages dus à des élaborations de la nouvelle information en fonction des catégories pré-existantes. Je ne peux que penser aux débats sur (la nécessité de) l'inter-langue...

<sup>22</sup> Etienne BOURGEOIS souligne que « le renoncement au familier est donc d'autant plus angoissant que l'on ne peut connaître ce pour quoi on renonce » (p.32). Je reviendrai à cette idée de passage (d'une identité à l'autre, d'une langue à l'autre), qu'Etienne BOURGEOIS nomme « le milieu du gué » (p.33), dans ma partie VI.3 et 4.

s'interroge sur les moyens que les dispositifs laissent à l'apprenant pour réaliser ses apprentissages en expérimentant sa nouvelle manière d'être au monde.

### **V.3. La construction identitaire et les langues de l'individu**

C'est avec l'éclairage de la psychanalyse et en me référant plus particulièrement à l'expérience d'un psychanalyste que je vais maintenant aborder les liens entre la construction identitaire et les langues ; le chapitre VI présente les liens entre la construction identitaire et la langue, comme positionnements sociaux. Je crois important d'abord, d'évoquer l'élaboration intime et personnelle que chacun tisse avec ses langues avant d'ouvrir le champ de la réflexion à leurs usages en contexte.

Francesco SINATRA est un Italien de langue maternelle, qui a fait son analyse en français, avec un analyste qui ne parlait pas italien. Le principe de l'analyse tient entièrement dans la mise en parole de son histoire, d'aujourd'hui à l'enfance, et retour : parcourir les doutes, les peurs, les choix, pouvoir exprimer les sentiments éprouvés envers ses proches et soi-même, arriver à mettre en mots et à distance les schémas toujours répétés ; l'analyse s'élabore sur les récits que *je* arrive à faire de *moi*. Dans son article « la figure de l'étranger et l'expérience de la cure », Francesco SINATRA part de ce vécu pour définir « l'inquiétante étrangeté »<sup>23</sup> provoquée par sa parole dans une langue autre. L'inquiétude naît de la peur de ne pas être compris, entendu, car « on ne peut retrouver [*et donc encore moins raconter*] son enfance sans la langue maternelle, véhicule de signifiants, des premières sensations et des contenus pré-langagiers comme les odeurs, les saveurs, etc. » (SINATRA, 1998 : 135) . Ce n'est donc qu'en suivant le conseils de son analyste, s'exprimer dans sa langue maternelle, que SINATRA a pu, par ce détour, se reconnaître comme un « étranger-exilé » (p.136).

La psychanalyse s'intéresse à définir les concepts de l'étrange et l'étrangeté, ce qui est perçu par le sujet comme étrange, entre le familier et le différent. La différence a une « fonction structurante dans la formation de l'identité » (KAËS, 1998 : 9). Elle permet au sujet de se détacher du monde pour se constituer comme être autonome. On pourrait la définir par la négative, comme ce qui paraît de prime abord au sujet : « non-bon » (expérience du déplaisir), « non-lien » (expérience du sevrage), « non-le même » (expérience de l'altérité) et « non-nous » (expérience

---

<sup>23</sup> *L'inquiétante étrangeté* (FREUD, 1919) enrichit les réflexions de SINATRA à partir de la dialectique du familier, de l'étranger et du singulier.

de la sortie du groupe familial). A ce titre, l'étranger représente un autre tout à fait singulier, frontière vivante entre le familier et le différent. Car si les deux différences fondamentales sont biologiques, différence des sexes et différence des générations, la rencontre avec l'étranger s'impose avec moins de frontalité. L'étranger fait apparaître son propre sentiment d'étrangeté à soi-même. « Le pays de l'autre n'est la terre de personne, ni d'un lui, ni d'un toi, ni d'un moi : **il s'ouvre dans l'entre-deux de la rencontre et rien ne peut garantir les frontières puisqu'il n'en a pas** » (KAËS, 1998 : 149 ; je souligne).

Francesco SINATRA est allé à la rencontre de l'autre en s'appropriant sa langue au point de vouloir se raconter par cette langue. Il expose son expérience dans le schéma nommé la « trajectoire de l'exil accompli ». Il est important de l'expliquer ici, en référence au principe posé en chapitre IV de ce mémoire. SINATRA se situe dans la dynamique actuelle de mondialisation qui a rendu les contacts entre les habitants de la planète plus aisés et encourage les temps de vie (études, stages, travail) à l'étranger. Il insiste sur ce que, au delà de la parole étrangère, implique l'être étranger avec cette notion d'exil que recouvre toute pratique de la langue étrangère en pays-cible. Expérience que je souhaite à l'ensemble des individus en apprentissage d'une langue étrangère en contexte alloglotte.

Observons ce schéma<sup>24</sup>. Il comporte trois phases, construites sur trois langues. Elles représentent les étapes d'exil accompli, au sens de l'accomplissement de son identité, *versus* l'exil comme fuite de soi-même. La première phase est le déracinement, c'est-à-dire la rupture avec le familier représenté par la langue maternelle. La deuxième phase de l'exil est l'adaptation ou la recherche de l'autre représenté par la langue étrangère que SINATRA nomme « la langue paternelle ». Enfin arrive la troisième phase, celle de l'articulation où se fait l'intégration du familier et de l'étranger au sein d'une langue personnelle, dite « langue du sujet »<sup>25</sup>.

SINATRA définit la langue maternelle comme la langue « à l'origine de la structuration du sujet car elle s'inscrit avant l'organisation langagière au niveau des racines sensorielles et corporelles du sujet »<sup>26</sup>. Elle fait référence aux perceptions et aux émotions. « L'autre langue, langue paternelle, est porteuse d'ouverture de l'altérité du sujet ». SINATRA, à l'instar des auteurs de *la Babel de l'inconscient*, reprend l'image de la tour de Babel pour expliciter cette « opportunité [*qui est*

---

<sup>24</sup> Cf Annexe 2, reproduction du schéma de SINATRA (1998 : 144)

<sup>25</sup> Pour des illustrations concrètes de la réalisation de ce parcours et de la naissance de langues du sujet – langues poétiques, voir le chapitre VI.4.

<sup>26</sup> Ce corps de l'apprenant sur lequel je reviendrai au chapitre VI.6.

*d'adopter une langue étrangère pour]* parcourir le chemin vers l'acquisition d'une identité plus évoluée et moins mutilée. » (AMATI MEHLER, 1994 : 89).

Pour les psychanalystes, Babel n'est pas l'histoire d'une malédiction mais « le prix de l'Alliance » (KAËS, 1998 : 63), l'opportunité de mettre à distance ce qui a été le même (l'objet maternel, la langue maternelle, la langue unique jusqu'à la confusion de Babel) pour pouvoir éprouver l'altérité (l'autre, la langue étrangère) d'où pourra s'élaborer la construction identitaire (la langue personnelle, langue qui n'est pas évoquée dans la Bible). KAËS y voit le rétablissement « des conditions de l'articulation de la parole au langage » (KAËS, 1998 : 63). Lorsque tout n'était qu'Un, le mot (le symbole) et l'objet étaient confondus puisque immédiatement perceptibles par l'autre. Le langage unique n'engendre pas de parole personnelle. Grâce à la multiplicité de la nomination, le sujet peut faire naître sa parole (trace de sa relation entre lui et le monde) du langage commun utilisé. SINATRA soutient que la langue étrangère permet de se construire une langue personnelle entre l'Un (sa langue maternelle) et l'autre (sa langue étrangère). Ce mémoire-recherche se donne le projet d'interroger comment l'émergence de la « langue du sujet » peut être favorisée par le corps, lui toujours unique, mis en situation.

Je pourrais faire le choix de m'arrêter davantage sur l'approche psychanalytique ici esquissée. Je préfère bâtir mon travail sur l'investigation horizontale et étudier mon objet « la construction identitaire de l'individu en situation d'apprentissage d'une langue étrangère » à partir de plusieurs points de vue permettant d'en donner une vue d'ensemble plus diversifiée, plus complète. La partie suivante concerne un aspect très concret de l'investissement du langage fait par l'individu.

#### **V.4. Le mot identitaire**

« Le mot identitaire » est une expression de ZAVALLONI (2001 : 21-55). Elle le définit comme un mot particulier chargé de la « trace de la construction sociale de l'identité du sujet ». C'est à partir d'une recherche basée sur des témoignages autobiographiques que ZAVALLONI a repéré l'existence de mots anodins (comme « aventureux », « pirate ») faisant particulièrement sens pour l'individu. Dans *Identité sociale et langage*, COSTALAT-FOUNEAU définit le langage comme « un médiateur symbolique qui permet simultanément de repérer la

représentation que [le locuteur] se fait de lui-même et la signification qu'il donne au contexte » (2001 : 13). La culture, la mémoire propre, les désirs, les valeurs, la motivation, le sentiment du locuteur s'expriment à travers des médias, les mots énoncés, utilisés pour « décrire le Soi, l'Autre et le monde ».

Le mot identitaire est un mot carrefour dans lequel la personne a investi sa culture, sa mémoire,... pour se présenter au monde. ZAVALLONI construit sa théorie en mettant en lien le corps et les mots de la personne se racontant (récit autobiographique). Elle remarque que certains passages du discours, « expressions de sentiments, de désirs, d'enthousiasmes, d'admiration sont des verbalisations de **la stimulation corporelle**, d'une **énergie** qu'on peut observer littéralement comme une animation particulière que celui qui parle montre lorsqu'il développe les divers contextes d'un mot identitaire » (ZAVALLONI, 2001 : 49, je souligne).

De ce propos, deux volets que j'isole ici, m'intéressent. Tout d'abord, la focalisation sur un mot en soi qui permet à l'individu de se signifier et de s'exprimer à l'autre et au monde, en face de la conception de BOURDIEU qui privilégie les 'discours'<sup>27</sup> (Cf, VI.3.), ZAVALLONI affirme la force du mot dont elle fait valoir le rôle qu'il tient dans la construction identitaire du sujet. Un mot est à la fois « un noyau central [*permettant*] aux sujets d'organiser leur expérience du monde » (*moi*) et une entité suffisamment riche pour les faire se « positionner, se présenter à autrui » (*je*). Le deuxième aspect des propos de ZAVALLONI qui retient mon attention concerne sa réflexion mettant en parallèle le corps et le discours dans l'expression. Le corps animé est ici un soutien à une parole qui fait réellement sens, voire le corps est un possible déclencheur de cette parole.

Dans mon atelier théâtre, je m'intéresse au lien entre le corps et les langues de l'individu. Je cherche à savoir si le corps est capable de provoquer ou soutenir une parole (de langue) étrangère pouvant faire sens pour le sujet. J'aimerais que les apprenants arrivent à faire 'sonner' et résonner des mots en français, des mots qui n'auraient pas une simple teneur sémantique mais qui auraient valeur identitaire, des mots dans lesquels investir davantage que le référent, le signifié et le signifiant.

---

<sup>27</sup> Le discours chez BOURDIEU est plus important que le sens du mot, bien qu'il reconnaisse que l'on attribue à certains mots un « surplus de sens » (BOURDIEU, 1983 : 83)

## **V.5. La construction identitaire et l'apprentissage d'une nouvelle langue**

Tout comme l'on ne peut forcer personne à apprendre, on ne peut forcer personne à investir la langue française (et l'étranger qu'elle crée) dans la construction identitaire de l'individu. Avant d'évoquer des dispositifs concrets d'enseignement-apprentissage du FLE prenant en compte la construction identitaire des apprenants, je veux évoquer le choix qui incombe à chacun face à un nouvel apprentissage, face au choix d'utiliser une langue plutôt qu'une autre. Si la captivité (non-choix de l'individu) et l'évaluation (condition de survie de l'identité « élève ») peuvent provoquer un intérêt de surface, un 'être français' ne pourra s'édifier qu'à partir d'une volonté plus profonde. L'enseignant ne peut que mettre en place des dispositifs qu'il espère suffisamment adaptés pour laisser chacun se construire par et avec ses langues. Des enseignants canadiens, connus pour être au centre de cette question 'identité et langues-cultures', ont élaboré un document « cadre d'orientation en construction identitaire »<sup>28</sup>.

Ils définissent la construction identitaire comme « un processus hautement dynamique au cours duquel la personne se définit et se reconnaît par sa façon de réfléchir, d'agir et de vouloir dans les contextes sociaux et l'environnement naturel où elle évolue » (ACELF, 2006 :13). Deux directions de démarche identitaire se profilent : « un mouvement intérieur à la personne, qui cherche à s'exprimer en s'extériorisant, et un mouvement issu des contextes sociaux et de l'environnement naturel dans lesquels la personne évolue, qui cherche à agir sur elle de l'extérieur » (ACELF, 2006 : 14). Dans le premier mouvement, la personne va créer des « passerelles » entre elle et son environnement, « passerelles » basées sur la réflexion, l'action et la volonté. Dans le second mouvement, ce sont des « individus significatifs » et les milieux naturels (la mer, la plaine, la ville...) fréquentés qui vont influencer la construction identitaire.

Ces chercheurs ont ensuite imaginé un « échiquier [*à partir duquel*] dessiner la démarche identitaire ». Les passerelles (réfléchir, agir, vouloir) entrent en corrélation avec trois cheminements : ouverture et constat, expérience, mode d'affirmation<sup>29</sup>. Toutes les entrées de ce tableau dépendent des choix de l'individu. Le monde ne peut que proposer, offrir ; seul l'individu dispose. « Quelles que soient la valeur, la justesse, la puissance et la pertinence de l'intervention, c'est la personne qui boit à la fontaine où l'intervenant a su la conduire » (ACLEF, 2006 : 26). Dans le

---

<sup>28</sup> <http://www.acelf.ca/c/outils/cadre-orientation-construction-identitaire.html>

<sup>29</sup> Pour une reproduction du tableau cf. Annexe 3 – et plus particulièrement la passerelle « agir »

contexte de l'intervention, les chercheurs canadiens ont repris ce même tableau en définissant le rôle de l'intervenant comme stimulant. Les passerelles deviennent : « faire réfléchir, pousser à agir, stimuler à vouloir ». Le « cheminement désiré », objectif de l'intervenant dans son acte pédagogique, se décline ainsi « ouvrir au constat, permettre une expérience, provoquer l'affirmation ».

Dans l'atelier théâtre, l'agir est la passerelle la plus sollicitée, tant dans les exercices et les improvisations que dans la structure de l'atelier menant au spectacle. J'ai, en effet, mis en place ce dispositif pour « guider l'action de la personne qui cherche à transformer – plus ou moins – ce qui est, ou l'inciter à le faire ». Seul le terme « guider » me semble trop fort puisque la scène théâtrale est justement un espace libre d'action et de paroles. Je propose des exercices, donne des directions de jeu et re-jeu mais je ne guide jamais sur un quelconque chemin construit à l'avance. Ce tableau toutefois reste approprié pour décrire la succession des séquences proposées dans chaque atelier (Cf. VIII.1.4. Description de quelques exercices-phases). D'abord, le théâtre dans l'atelier est basé sur un travail de **perception** (« mettre en contact avec diverses réalités » : le corps, l'autre, l'espace), puis de **participation** (« prendre part à une activité collective » : dynamique de groupes, improvisations) et enfin d'**engagement** (« faire prendre conscience de ses forces, de ses talents personnels » : création et représentation d'un spectacle où chacun joue l'histoire de son personnage).

Les sous-chapitres VIII 1.2.3.4/ reprendront l'ajustement des ressources dramatiques et/ou théâtrales à la DLC. Ce chapitre V. étant écrit autour de la construction identitaire de l'apprenant d'une langue étrangère, perspective de l'individu, je vais revenir à mon objet et le placer dans le cadre de la DLC où d'autres voies que le théâtre ont été explorées.

## **V.6. L'identité dans les pratiques en classe de FLE**

### **V.6.1. La simulation globale.**

Francis YAICHE en est le fondateur. L'idée repose sur la création d'un monde propre à la classe. Les apprenants s'attribuent un rôle dans ce monde et se confrontent jour après jour à des situations-problèmes. L'idée d'un espace de liberté ainsi laissé aux apprenants pour créer leur personnage, est séduisante. « Dans la dialectique de l'altérité et de l'identité, l'identité fictive est une inter-face »

(YAICHE, 1996a : 79). Francis YAICHE parle de cette tension entre un soi à-venir et un soi-présent inhérente à la situation d'apprentissage. Il évoque même une « schizie », de dédoublement d'autant plus forte que la classe de langue met entre parenthèses la langue maternelle et ses compétences communicationnelles. Il fait de la simulation globale une « approche pédagogique d'entrées dans la vie » (à comparer aux romans d'initiation ou d'apprentissage). L'élève, en revêtant un rôle, aura tendance à avoir moins peur de la faute et risquera ce qu'il n'ose par ailleurs (hors de la classe, voire dans sa langue-culture en général).

Je n'ai jamais vécu de simulation globale, ni en tant qu'apprenante ni en tant qu'enseignante. Mais j'avoue être tentée par l'expérience. Je m'interroge réellement sur les possibilités d'expression et de créativité laissées à l'individu dans le cadre de la classe et des apprentissages. Les livres de simulations globales, tel que *l'immeuble*, (YAICHE, 1996) demandent de créer une mise en scène vivante d'actes de paroles à partir de documents déclencheurs de situations-problèmes - tels que schémas, plans, lettres, affiches.... A l'inverse d'un jeu de rôle, parfois simple support de l'expression orale en fin de parcours d'un apprentissage, les apprenants possèdent une identité fictive, un passé commun de jeu et un cadre imaginaire, univers de référence.

Mais je suis sceptique quant aux façons dont la langue va pouvoir entrer en jeu avec la personne, dont la personne va pouvoir s'approprier la langue française et son être français. Comment atteindre à l'authenticité ? Si je suis entièrement d'accord avec Francis YAICHE pour accepter de faire semblant, rentrer dans une réalité virtuelle, je pense qu'il faut aussi questionner l'objectif de ce « faire semblant ». Le cadre imaginaire qui sert à animer des apprentissages, fût-ce de manière très intéressante, n'a pas la même portée qu'un cadre créé pour faire vivre aux individus l'expérience de la rencontre, fondatrice de l'identité. Dans l'un et l'autre cas, ce ne seront pas la même conduite de groupe, ni la même réalisation finale, qui jalonnent le travail.

De plus, quand DEBYSER emploie l'expression « vivre la comédie des relations humaines » (YAICHE, 1996b : V) comme pari pédagogique des simulations, je me demande quelle attention est portée au corps. Le corps et les rapports du corps avec les mots prononcés sont des axes fondamentaux pour analyser et jouer une comédie humaine. Or, il me semble que l'espace d'une classe traditionnelle et le corps des apprenants traditionnels (assis et physiquement passifs) n'autorisent pas la spontanéité corporelle nécessaire à cette ambition de la simulation

globale. Qu'elle soit un bon dispositif pour « créer un univers de référence, l'animer en interaction et y simuler toutes les fonctions du langage que ce cadre [...] est susceptible de requérir » (1996b, IV), je le conçois aisément. Mais de là à pouvoir créer du « romanesque » (imprévu) et du « théâtral » (jeux dramatiques du quotidien) comme le suggère DEBYSER, je reste un peu dubitative... L'espace et le corps sont des éléments peu malléables en situation de classe. L'ouverture d'un espace, distinct de celui où ont lieu les apprentissages et adapté aux mouvements corporels, me semble être une condition nécessaire pour que puisse se déployer un jeu authentique, porteur d'expression et créateur d'identité.

### V.6.2. « L'identité narrative »<sup>30</sup>

Pour élaborer son identité (*moi* à partir de *je*), il existe deux mouvements, évoqués par l'ACLEF (V.5). Le premier consiste à agir sur l'environnement pour stimuler l'individu (comme le propose la simulation globale). Le second propose de mettre en place un dispositif permettant à l'individu d'élaborer des passerelles entre lui et son environnement. L'autobiographie narrative est une technique de classe possible. Elle donne l'occasion à la personne de retracer son propre cheminement à travers ses différentes expériences de vie. La prise de recul imposée par l'écriture offre la possibilité à la personne de construire un *je*, plus ou moins fictif, réel ou fantasmé. « L'identité n'est pas une question de sang ou de sol [...] mais dans et par quel récit on s'est constitué<sup>31</sup> ». Ecrire et faire écrire au nom de *je*, c'est retracer les moments de construction identitaire qui font trouver le fil rouge reliant chaque partie du vécu. Ce fil est ce qui constitue le *moi* (« l'idem » de RICŒUR). Cette mise en écriture peut autoriser la personne à s'engager dans son apprentissage en lui faisant prendre conscience de son propre chemin, d'où elle vient, où elle se dirige et donc ce qu'elle cherche ici.

Se raconter peut aussi passer par l'oralisation de son parcours. Prendre en compte le chemin de chaque individu qui se trouve ici et maintenant dans l'espace-classe, le passé, la culture, les objectifs différents de chacun, c'est s'engager et engager le groupe dans une démarche de reconnaissance et de rencontre de l'autre.

---

<sup>30</sup> Cette expression fait allusion à « l'identité narrative » de Paul RICŒUR (1990) *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil. Philosophe et linguiste, il développe deux concepts de l'identité : l'identité ipse et l'identité idem ou identité narrative. L'identité idem, c'est « le fait d'être le même, de rester la même chose dans la multitude des occurrences » et cela grâce particulièrement à **son corps** qui garde cette « mêmété prioritaire par rapport au soi, l'ipséité ». (BOBOWSKA-NASTARZEWSKA, 2007 : 31)

<sup>31</sup> KAPLAN Leslie (1999) *Le psychanalyste*, POL, Paris

C'est le pari pris par la démarche « sémio-didactique » (GOURMELIN-BERCHOUD, 1996). Cette démarche s'intéresse d'abord aux individus en présence. L'idée principale est de créer l'échange en classe à partir de ce qui constitue l'individu : sa culture. Dans un premier temps, il s'agit de se raconter aux autres (par des petits récits de vie ou des descriptions du quotidien en pays-source) et d'écouter les autres. Puis vient la phase consistant à raconter ce qu'on sait de l'autre (connaissance de sa langue, stéréotypes, savoirs...). La dernière phase permet un réel échange interculturel : les deux cultures peuvent se raconter et se laisser raconter. Il s'agit alors de travailler sur les différences et les ressemblances. Ce temps est généralement réalisé en classe (« et chez vous, comment ça se passe ? »). Mais les deux phases préliminaires, souvent oubliées, sont fondamentales. Elles modifient l'intérêt, l'ouverture que les individus en présence ont les uns envers les autres. C'est le mouvement de construction d'une passerelle jetée vers l'extérieur, vers l'autre. Se raconter, c'est prendre un risque ; aussi l'enseignant est-il garant du cadre (espace, temps et déroulement des exercices). Il offre la possibilité à chacun de trouver une place tout en respectant le groupe-classe. Il balise un espace suffisamment rassurant pour mettre les personnes en confiance sans rechercher la confession. L'essentiel est de créer une expérience d'échange basée sur le respect et la découverte de l'autre.

Cette démarche de rencontre de l'autre, ici et maintenant à côté de soi, me paraît nécessaire dans la mise en place d'un groupe-classe, particulièrement dans des structures accueillant des cultures hétérogènes. C'est une des voies vers l'exploration de sa propre culture via celle de l'autre. Ce dispositif général interroge certaines habitudes ethnocentriques et cherche à faire prendre en compte les signes en présence dans le cadre de la classe, pour une reconnaissance des individus, plus que des apprenants. Dans la perspective de mon objet « construction identitaire », je recentre mon propos sur la personne de l'apprenant et sa possible appropriation de la langue française dans sa construction identitaire, par l'émergence de l'occurrence *je*.

Après avoir repéré quelques liens entre *je*, *moi* et les langues, après avoir étudié des activités prenant en compte l'individu dans la classe de FLE, j'aimerais évoquer le problème posé par l'émergence de ce *je*. Lorsque l'individu sera amené à employer ce *je*, il sera en contexte francophone<sup>32</sup> ou tout du moins en contact avec des natifs, donc perçu aussi, et peut-être avant tout, comme un étranger. La

---

<sup>32</sup> Je me situe toujours dans la perspective où l'apprenant est conduit à voyager, travailler, s'installer donc vivre en France ou en pays francophone.

perception que l'interlocuteur aura du locuteur brouillera alors le message envoyé, compliqué parfois par une certaine difficulté due à l'intimidation, le niveau langagier, etc.

Prenons la langue comme un objet, « une réalité autonome placée devant le sujet (à distance) [...] séparation permettant que s'établisse un rapport (de connaissance ou libidinal), ou un investissement de l'objet par le sujet » (BEAUVOIS, 1981 : 11,12). Nous avons défini quelques formes d'investissements que le sujet peut faire de cet objet, c'est le comment. Maintenant, je vais développer ce qui pousse le sujet à investir cet objet, c'est le pourquoi. Cette partie me rapprochera du champ social en abordant les notions de 'situation' et de 'contexte'.

## **Chapitre VI. Mise en problématique de la construction identitaire de l'apprenant d'une langue étrangère par le versant social: la situation comme processus identitaire**

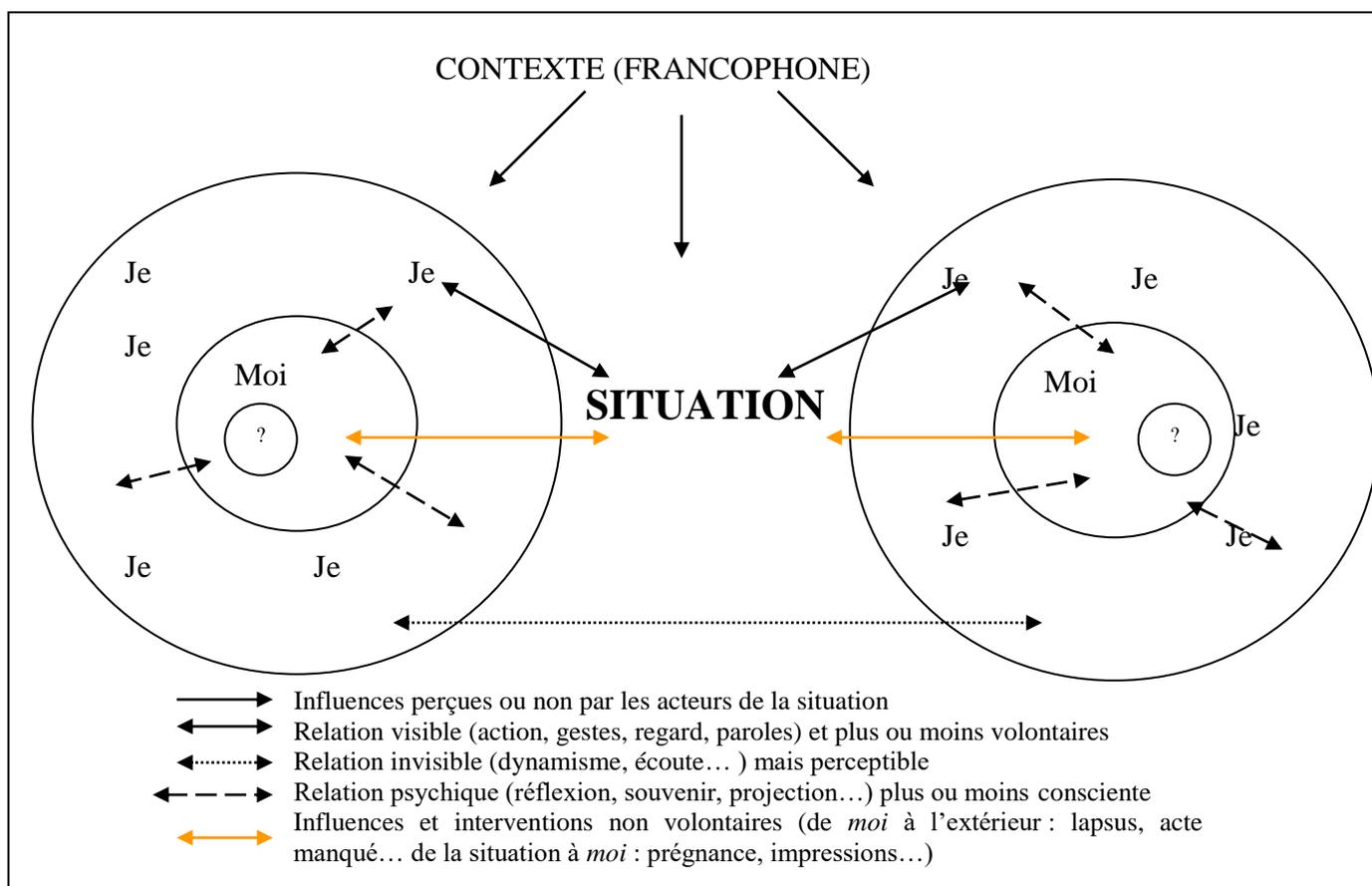
*S'identifier en choisissant une langue plutôt qu'une autre,  
en utilisant une langue plutôt qu'une autre*  
CUQ/GRUCA (2006 : 85)

Dans ce chapitre VI, je vais présenter certains éléments de la construction identitaire de l'étranger s'exprimant en contexte-cible. Pour ce, en VI.1., je poserai quelques définitions du champ de l'expression communicative de la langue comme outil d'expression *versus* la langue comme outil d'identification (chapitre précédent V). Puis je situerai mon objet dans le cadre du courant de la pragmatique (VI.2.) pour lier la langue, le contexte et la situation. Enfin, je resserrerai peu à peu mon propos sur les possibilités d'expression personnelle de l'étranger en contexte francophone. Je parcourrai successivement les enjeux de pouvoir des prises de parole (VI.3.), le choix d'utiliser, malgré les difficultés, une langue autre (VI.4., à partir de récits d'auteurs bilingues), les canaux d'expression communicative parallèles (VI.5. la communication silencieuse, VI.6. le corps et l'émotion) pour finir sur les pratiques d'expressions authentiques en classe de FLE (VI.7).

### **VI.1. Définitions**

Afin de lier la construction identitaire intérieure à l'individu (côté 'pile', *moi*) et la construction identitaire portée sur l'extérieur de la personne (côté face, *je*), j'ai imaginé un schéma général mettant en scène l'individu. Gardons à l'esprit que la construction identitaire n'est pas, à mon sens, le résultat de l'un sur l'autre mais le mouvement même d'élaboration de l'un à partir de l'autre. Deux versions de ce schéma existent. L'une présente plus particulièrement les éléments entre *moi* et *je*, dont la langue et le corps en situation-contexte (voir Annexe 4), l'autre présente plus généralement les mouvements et teneurs des relations entre *je*, *moi*, l'autre, la situation et le contexte.

## Schéma d'une interaction



Lorsque je me place de ce côté-ci de la construction identitaire, côté extérieur, « face », je suis dans l'obligation de réfléchir à la notion de situation et de contexte. Car *je* ne peut s'élaborer sur le néant. Il a besoin de s'étayer sur une situation, de se confronter à un événement pour pouvoir réagir et ainsi prendre forme.

L'important ici n'est pas de savoir ce qui relève la part culturelle ou de la part personnelle, mais de trouver quels peuvent être les facteurs facilitateurs de l'élaboration d'une situation, en partant du principe que la langue et la culture sont des repères identitaires autour desquels et avec lesquels l'individu apprend à déployer une palette d'expressions-constructions identitaires.

Je préfère orienter cette partie 'versant social' de la construction identitaire de l'individu s'exprimant en langue étrangère, sur ses choix conscients, l'intentionnalité de ses expressions (verbales, gestuelles) *versus* ses communications non intentionnelles mais signifiantes pour son récepteur. Le développement d'une prise de conscience de l'ensemble de sa communication et de son être en langue étrangère facilitera la construction d'une situation en contexte. J'appellerai 'expression communicative', l'expression volontaire de la personne et, 'communication',

l'échange d'expressions volontaires et d'expressions involontaires (non conscientes pour le sujet, liées à sa culture par exemple) liées à des impressions (involontaires et inconscientes entre deux personnes en contexte-situation).

Je clarifie ici les termes principaux du schéma de l'interaction.

**Situation** : chaque lieu du monde est un contexte, fait d'éléments visibles, de sensations, d'histoire... Quand *je* se trouve dans un contexte, il y a commencement d'une situation. Quand *je* et un autre se trouvent dans un contexte, il y a élaboration d'une situation.

**Expression** : ensemble de signes émis volontairement ou involontairement par une personne, on ne peut pas ne pas s'exprimer.

**Communication** : l'ensemble de ce que l'autre perçoit, reçoit de *je*. La communication peut être fidèle à l'expression communicative (intentionnelle) ou non.

**Expression communicative** : signes adressés à l'autre, faits volontairement, intentionnellement. La langue comme le corps sont des sources de l'expression communicative. Cependant leur 'activation'<sup>33</sup> (geste et parole), bien qu'intentionnels, n'atteignent pas toujours leur but d'élaboration de la situation souhaitée par le sujet.

Avant de prendre plus en considération l'influence du social – c'est-à-dire des paramètres extérieurs au sujet tels l'autre, le groupe, la situation, le contexte – sur l'expression communicative de l'individu, je voudrais présenter le cadre d'une réflexion théorique actuelle en DLC qui tend à définir les liens entre la langue et son utilisation, soit la pragmatique.

## **VI.2. La langue et son obligatoire contexte : la pragmatique énonciative**

L'enseignement-apprentissage d'une langue a pour objectif de former des usagers de la langue. Le terme « usage » évoque la réciprocité existant entre un objet et son évolution en fonction de l'utilisation faite par le sujet, dans son environnement. Dans cette perspective, je dois entendre la « langue » comme l'utilisation du « système de signes articulés » (GALISSON-COSTE, 1976 : 306) par une certaine personne dans un certain contexte. Cette perspective soude la langue à la

---

<sup>33</sup> Je mets des guillemets à 'l'activation' du corps et de la langue puisque la langue et le corps sont toujours actifs en tant que porteurs de sens. La langue n'existe pas sans énonciateur qui lui donne un sens spécifique, et le corps, par sa forme même, exprime la personne.

parole, les deux se confondant comme « réalisation d'un locuteur » (GALISSON-COSTE, 1976 : 400) dans sa situation d'énonciation.

KERBRAT-ORECCHIONI définit ainsi la pragmatique dans son *Dictionnaire critique de la communication* (KERBRAT-ORECCHIONI, 1993 : 257): c'est l'« étude du langage en acte ». C'est-à-dire que le « langage [*est toujours*] en situation, actualisé au cours d'un acte d'énonciation particulier : il n'y a pas de dit sans dire ». Mais aussi, le « langage [*agit et modifie*] en permanence l'univers du discours : il n'y a pas de dire sans faire ».

Ces deux axes de la pragmatique m'intéressent, le premier pour le rôle attribué à l'acte d'énonciation dans 'l'ici et maintenant' de la parole émise : « il n'y a pas de dire sans dire ». La pragmatique énonciative prend en compte l'influence du contexte et des individus en tant qu'eux-mêmes dans l'énoncé. Ainsi, chaque réalisation langagière est unique, intrinsèquement liée aux facteurs de sa situation d'énonciation. Je reprendrai, dans le chapitre VII.1., cette façon de porter attention à porter à l'ensemble d'une relation en ciblant, plus que ce qui se dit, ce qui se vit.

Le deuxième axe de la pragmatique « il n'y a pas de dire sans faire » fait référence au courant de la pragmatique illocutoire largement développée en didactique du FLE, particulièrement dans les années 80 avec la grammaire notionnelle-fonctionnelle née des actes de langage. Cette pragmatique a été définie par les philosophes AUSTIN<sup>34</sup> et SEARLE<sup>35</sup>. Elle consiste à considérer la réalisation langagière de l'individu comme une intention d'action, et aussi une action, sur la situation d'énonciation. Les interlocuteurs sont comme des acteurs qui interviennent, par leur échange verbal, sur la construction de la conversation, donc sur la relation, donc sur la situation en cours. C'est par la parole, entre autres, que les individus élaborent la situation. Je reviendrai sur cette perspective de la langue comme action dans le développement de l'improvisation théâtrale (VIII.1.1.).

L'évocation de la pragmatique (énonciative et illocutoire) me permet de situer le rapport dans lequel j'envisage la langue avec ses usagers. « Avec la pragmatique, les objets de langage cessent d'être des objets abstraits que l'on dissèque sans se soucier de leur usage et de leurs usagers [...], du fonctionnement réel de la communication ». (KERBRAT-ORECCHIONI, 1993 : 257). Qui a fait un peu de mise en scène, ne peut que partager ce point de vue. Le texte de théâtre n'est qu'une des pièces du puzzle qui donnera du sens à l'ensemble de la scène.

---

<sup>34</sup> AUSTIN J. L., 1970, *Quand dire, c'est faire*, Paris, Seuil.

<sup>35</sup> SEARLE J. R., 1972, *Les actes de langage*, Paris, Hermann.

J'aimerais revenir à la problématique que pose plus spécifiquement la parole d'un étranger. J'ai l'intuition que tout schéma préétabli, schéma langagier des actes de parole ou schéma social par équipes de GOFFMAN, sont, sinon voués à l'échec, tout du moins mis à mal par cette étrange relation. Face à celui qui maîtrise peu la langue française et ses codes sociaux et culturels, la maîtrise de ces schémas, le jeu subtil de « la comédie humaine » ne peut se dérouler comme entre deux acteurs français. La tendance actuelle de comparatisme pour prendre en compte les deux langues et les deux cultures dans le schéma de l'interaction sont louables. Cependant, chaque interaction étant unique<sup>36</sup>, la pratique globale d'ouverture à l'autre et d'accès à la compréhension de ses propres fonctionnements (c'est-à-dire une démarche qui part du cœur de l'interaction sans chercher les schémas de références dont cette interaction fait partie) me semble plus appropriée à une pratique concrète. L'écoute, la disponibilité et la médiation du corps permettent d'engager les deux acteurs dans une interrelation au delà de l'échange procédural (VII.2.).

Mais revenons aux enjeux de la parole étrangère dans un contexte francophone.

### **VI.3. L'expression dans une certaine langue, dans une situation sociale**

Parler suppose un interlocuteur direct avec qui il y a construction de relation dans un contexte. Choisir de s'adresser à une personne dans une certaine langue, c'est choisir de se caractériser à l'autre comme locuteur de cette langue, 'ici et maintenant'. BOURDIEU décrit l'importance de la place des discours sur le marché des langues en cours. Pour lui, parler relève d'une pratique linguistique travaillée de façon plus ou moins consciente. Le discours « communique inévitablement, outre l'information déclarée, une information sur la manière (différentielle) de communiquer, c'est-à-dire sur le style expressif qui [...] reçoit une valeur sociale et une efficacité symbolique ». (BOURDIEU, 1982 : 60). Parler c'est donc se situer sur un marché symbolique, marché que l'on reconnaît, en le perpétuant ou le transgressant. Or « ce qui circule sur le marché, ce n'est pas la langue mais des discours stylistiquement caractérisés à la fois du côté de la production, dans la mesure où chaque locuteur se fait un idiolecte avec la langue commune, et du côté de

---

<sup>36</sup> 'L'ici et maintenant' des *je* en présence et du contexte propre à chaque interaction rend le déroulement de chaque élaboration de situation unique et imprévisible.

la réception, dans la mesure où chaque récepteur contribue à percevoir le message qu'il perçoit » (BOURDIEU 1982 : 16). Le schéma production/réception situé dans le marché général d'une langue me semble intéressant à reprendre en DLC. J'essaie de montrer, par ce raisonnement, que l'apprenant acceptant de parler français avec des pairs natifs devra subir ou co-construire sur ce marché inconnu. Pour entrer dans la situation dynamique d'une co-construction des discours et de leur résonances sociales, il devra s'appuyer sur tout ce qui le caractérise : « propriétés sociales : la physionomie, les cosmétiques, les vêtements » (BOURDIEU 1982 : 92) et ses ressources identitaires personnelles (dynamisme, écoute, disponibilité...).

Cette attention au choix que le locuteur a de parler, ou non, une langue autre<sup>37</sup>, est importante pour les cours de langues, particulièrement lorsque ces cours sont donnés dans le cadre scolaire avec un public dit « captif ». En effet, d'après moi, les dispositifs de classe permettent peu aux élèves d'investir la langue étrangère dans un objectif autre que l'évaluation finale. Ce processus d'investissement est fondamental puisqu'il s'agit pour chacun d'apprendre à reconnaître et utiliser des discours qui l'aideront à faire reconnaître sa personne sur le marché des langues. Or en classe, les exercices permettant aux apprenants de développer leurs capacités d'investigation personnelle dans leur discours restent, à mon avis, limités. La découverte des richesses expressives d'une langue-culture, richesses faisant sens pour soi, s'appuie principalement sur le ressort affectif de la relation enseignant-apprenant. Il serait intéressant d'envisager d'autres dispositifs facilitant cet échange langue-individu via un support.

Il est important de réfléchir aux usages sociaux de la langue-culture afin d'enseigner avec la conscience de l'écart existant, de toutes façons, entre un locuteur natif et un locuteur à jamais étranger. De ce constat, émergent deux pistes de travail : celle de la langue avec ce qu'elle contient de représentations sociales dans la situation d'énonciation, et celle de l'identité du locuteur et de la place qu'il donne à la langue pour se définir, se caractériser vis-à-vis d'autrui. A la différence de BOURDIEU (BOURDIEU, 1982 : 63-65), je ne pense pas qu'il soit impossible de tenir compte de ces deux points de vue (marchand et interactionniste) en ce qui

---

<sup>37</sup> « Autre » plus qu'étrangère, BOURDIEU racontant cette anecdote du maire béarnais s'adressant en béarnais à ces habitants qui l'acclamèrent: « vous, parler béarnais, un monsieur si plein de diplômes... » Sous-entendu, « c'est le français qui est la langue noble, légitime dans votre situation ; nous parler béarnais, c'est vous reconnaître comme l'un des nôtres et nous reconnaître dans notre culture identitaire ». Tendance qui peut s'inverser ailleurs, comme en Bretagne où le breton est un phénomène de reconnaissance culturelle soutenu par toute une jeune génération aux revendications identitaires.

concerne l'objet « usages de la langue ». La perspective interactionniste voit l'interaction comme un « empire dans un empire », ce qui, selon BOURDIEU, est faux puisque le locuteur parle une langue qui se connote en fonction du groupe d'interlocuteurs. Pour filer sa métaphore, je dirais que si empire inter-relationnel il y a, cet empire est sans cesse en construction et ne peut se bâtir qu'en tenant compte des montagnes, sources, forêts de l'empire plus vaste dans lequel il s'érige. Autrement formulé, je reconnais l'importance du marché de la langue, conscience essentielle à avoir pour les apprenants qui, un jour, locuteurs français, seront classés comme étrangers parlant français (ou étrangers ne parlant « même pas » français !) et pourront ressentir une grande frustration née de l'écart entre le français appris, doublé d'un accent étranger, et ce qu'il véhicule en situation francophone dans l'oreille d'un natif. Mais je n'en reconnais pas moins l'importance de la relation dans l'interaction qui va s'établir entre les deux partenaires de la discussion, relation nourrie de divers éléments (Cf. Annexe 4), dont les lois sociales qui légitiment les usages de la langue. L'ensemble de ces régulations opérées constamment sur le marché de la langue française n'est pas accessible aux apprenants en contexte alloglotte.

Ainsi je me sens autorisée à formuler le postulat suivant : sur le marché des discours dans le monde francophone, les conditions sont réunies pour que les locuteurs étrangers deviennent des sujets porteurs d'une 'valeur ajoutée' particulière, des 'fruits exotiques' que les interlocuteurs se régaleront de continuer à enseigner<sup>38</sup>.

La parole étrangère en pays-cible demande des attentions spécifiques de la part des acteurs : du côté du natif, une certaine disponibilité, patience, « bienveillance », du côté de l'étranger, une certaine concentration (effort intellectuel) et surtout une acceptation du fait de s'exprimer dans une langue qui le réduit à un *je* qu'il n'est pas forcément en langue maternelle ; dans les débuts, un *je* toujours pataud et sans nuance, mais pour toujours un *je* étranger.

---

<sup>38</sup> Je rejoins Bourdieu dans cette possible relation qui va se nouer entre les interlocuteurs natif/étranger où le natif aura un plaisir certain, lui, maniant le style, à faire découvrir un « style expressif déjà constitué dans et par l'usage et objectivement marqué dans une hiérarchie des styles qui exprime dans son ordre la hiérarchie des groupes correspondants » (1982 : 41) Il serait intéressant de réaliser une étude sur les premiers mots que les pairs natifs apprennent à l'étranger venu dans leur pays. Ces mots seraient le reflet de la rencontre entre la hiérarchisation du langage effectué par le natif et l'image qu'il se fait du locuteur étranger avec le rang social qu'il lui attribue.

#### **VI.4. L'expression dans une langue qui n'est pas la sienne**

Malgré la difficulté que peut recouvrir le fait de s'exprimer dans une langue étrangère, nombre d'auteurs ont fait ce choix pour leur écriture. Certains vivent ou ont vécu dans un pays où la langue choisie ensuite occupe une place socialement reconnue. C'est le cas, concernant le français, pour des écrivains comme MAALOUF, YACINE, BA,... Mais pour d'autres auteurs, ce critère ne vaut pas (GAO XINGJIAN, GOLDSCHMIT).

Les deux auteurs évoqués dans mon propos ont rencontré la langue française, l'un par sa mère (ESTEBAN), l'autre par apprentissage (EDWARDS sur BECKETT). ESTEBAN, dans *Le partage des mots* (1990), raconte avec précision son cheminement vers la langue française. EDWARDS, par l'analyse poétique de l'œuvre de BECKETT, dessine les liens que cet auteur et lui-même, ont pu tisser entre leur anglophonie et la langue française. Par ces trois voix, je vais essayer d'esquisser ce qui peut inciter une personne à parler une langue plutôt qu'une autre, ce qui peut l'inciter à faire le choix d'une langue (de l') autre.

Dans la reconnaissance d'une autre langue pour arriver à dire le monde, il y a deux étapes : la perte de sa langue, temps suivi, après travail et tourments, d'une renaissance du langage. Nous l'avons vu avec SINATRA et le schéma des trois langues : maternelle, étrangère et personnelle. EDWARDS exprime la même idée (1998 : 34) : « je ne pense pas qu'il y ait contradiction entre la perte de la langue, avec le risque que cela fait courir au moi, et cette jubilation dans les mots, puisqu'il s'agit d'une résurrection du langage qui exige une mort préalable ». ESTEBAN clôt son livre sur ce constat : « toutes les langues se valent mais la poésie [*que j'associe ici à la langue personnelle*], plus encore que le lieu où s'est inscrit un destin, décide qu'elle sera la nôtre » (1990 : 165). Ces auteurs affirment à partir de leur parcours de vie et de leur écriture, non seulement la possibilité de choisir une langue autre pour écrire, mais aussi la réjouissance que ce choix entraîne.

Ce plaisir de la langue trouvée peut être dû à deux causes. La première est la période de souffrance à laquelle elle fait suite. Car quitter sa langue maternelle est comparable au déracinement : « la langue est comme un sol premier où tout notre être prend racine – et l'on ne s'enracine pas à son gré. Encore moins transplante-t-on en une autre terre, pour accueillante qu'elle apparaisse, l'arbre adulte déjà ». (ESTEBAN, 1990 : 120). Le choc causé par la perte de l'environnement, dont la langue, va générer un trouble chez l'individu. Pour ESTEBAN, il s'agira plus que d'un trouble, d'une longue « crise de mots », perte totale de la confiance dans leur

pouvoir symbolique : « le sens les avait désertés » (1990 : 160). Pour BECKETT, la lecture de son œuvre renseigne sur sa vision d'un monde désabusé dans lequel le langage et ses signes trop arbitraires peuvent mettre en relief ce vide. EDWARDS rappelle la réponse de BECKETT à l'éternelle question sur le choix d'écrire en français : « Pour faire remarquer moi » (EDWARDS : 9, 10). Il y voit la façon qu'avait de BECKETT de rappeler ce décalage qui ferait à jamais de lui un locuteur étranger. Pour manier une langue, il ne suffit pas d'en connaître parfaitement la syntaxe et le lexique... La sortie de cet entre-deux, temps du doute, passage de la crise, est le temps de l'écriture, qui permet d'assumer une langue. C'est ainsi qu'ESTEBAN est sorti de ses années de lutte, quand un matin, il a pu tracer la phrase : Il fait jour. « Au delà de ces trois mots s'ouvrait un horizon immense ». (1990 : 162). Se présenter au monde comme locuteur d'une langue choisie est l'aboutissement de conflits intérieurs. Ce temps de la reconnaissance est un temps heureux.

Une précieuse qualité de réjouissance se mêle à l'expression dans une langue autre : c'est la perspective de distance artistique, qu'elle recèle. Les deux auteurs soulignent que la langue maternelle est celle de l'enfance, attachée à des souvenirs, des saveurs que la langue étrangère ne peut évoquer. Mais l'opération de mise à distance que requiert le choix d'une langue provoque une relation autre à la langue que celle échafaudée sur le sensoriel infantin. « Si un récit, un poème, un tableau, répètent le monde afin de pouvoir le re-crée, afin de le rendre, disons, plus vif, plus *un* et surtout différent, ce pouvoir existe déjà dans une langue étrangère ». (1998 : 41). C'est ainsi qu'EDWARDS assimile « le monde dit dans une autre langue [*et*] l'amour transformé en sonnet ».

Terminons ce bref aperçu des auteurs bilingues par cette citation d'EDWARDS (1998 : 29). « Dire « je » n'est pas dire « je » pour un anglophone qui dit « I ». Ce retrait du moi, cette absence presque du moi, qui gouverne et observe les paroles de celui qui parle une langue étrangère sans y être tout à fait, n'entame en rien le respect des autres, n'enlève rien de l'amour ou de l'amitié. ». L'expérience de *je* s'exprimant en langue étrangère permet d'éprouver les décalages entre le monde et *moi*. Mais la teneur de la relation interpersonnelle née de cette expression communicative n'est en rien altérée, qu'elle soit portée par la langue étrangère ou par la langue maternelle.

La langue n'est qu'un des moyens qui permet d'exprimer ce que *je* est au monde, ce que *je* a à communiquer au monde. Hors la langue, il reste l'ensemble de la personne en situation, pour s'exprimer et communiquer.

### **VI.5. La communication silencieuse**

L'occupation de son environnement est culturelle. C'est ce que développe E.T. HALL dans *Le langage silencieux* et *La dimension cachée*. Grâce à une approche comparatiste de peuples du Moyen-orient, de Japonais, d'Américains et certains Européens, il dessine la façon dont les populations (et donc inconsciemment l'individu) s'approprient l'espace et le temps. Je ne souhaite pas préciser ici plus avant la dialectique de la construction culture/individu. Je rappelle simplement en évoquant les travaux de HALL qu'il existe une forme de communication (proxémie, placement dans l'espace, rythme journalier/annuel...) inhérente et spécifique à l'individu suivant sa culture d'appartenance. Cette façon d'être en rapport avec l'autre et le monde est repérable dans ce que chacun communique sans parler (côtoiement des corps, aménagement de ses espaces privés dans l'espace collectif, tenue de l'agenda, horloge intérieure,...). Pour qui ne connaît pas les codes culturels de l'autre, la gêne quant à la façon d'être peut se révéler plus grande encore que celle liée au dire.

De façon plus théorisée, l'école de PALO ALTO a établi la « Théorie des Systèmes », pragmatique de la communication, à partir de l'étude quasi mathématique « des effets de la communication humaine sur le comportement » (PALO ALTO, 1972 : 9). Une fois de plus, mon intention n'est pas d'entrer dans une discussion à propos de cette théorie mais de la mentionner comme faisant appel à d'autres signes communicants que le langage. Le premier axiome sur lequel se fonde cette théorie est « l'impossibilité de ne pas communiquer », en partant du constat qu'il n'existe pas de contraire au comportement, et en se basant sur le principe que « tout comportement a la valeur d'un message, c'est-à-dire qu'il est communication, il suit qu'on ne peut pas ne pas communiquer, qu'on le veuille ou non » (1972 : 46). Comme je l'ai indiqué au chapitre VI.1., je pense qu'il est important de tenir compte ici des formes spécifiques que peut prendre l'intentionnalité de la personne, en distinguant l'expression communicative (l'expression volontaire), de la communication qui est l'ensemble des échanges (expressions volontaires,

expressions involontaires, impressions...). Mais je rejoins PALO ALTO pour dire que la communication n'est pas forcément « intentionnelle, consciente ou réussie ».

La communication est avant tout un échange, une construction commune du sens suivant des indices envoyés, reçus et perçus. L'étranger qui ne saisit que partiellement l'ensemble des enjeux de son expression communicative verbale, a tout intérêt à développer les signes qui l'expriment sans parler, tels que ses « propriétés sociales » (BOURDIEU, 1982 : 92). Il n'est pas certain que le récepteur de ces intentions expressives puisse comprendre le message signifié, à cause des différences culturelles. Cependant, l'individu appartient à plusieurs groupes de référence, qui se développent aujourd'hui en étant de moins en moins soumis à l'espace-temps. *Je* appartient (et se définit) par rapport à sa famille, son âge, ses loisirs, ses amis, son travail, son pays qui sont des références propres. Dans un milieu socio-culturel défini et connu, il est possible d'habiter ses actions d'une façon expressive et communicative. La façon de conduire, de manger, de se déplacer, de s'habiller etc. n'est jamais neutre. Les milieux socialement et culturellement identifiés peuvent d'office catégoriser les personnes à partir de leur exécution de certaines actions. Dan FRANCK<sup>39</sup> a pu par exemple écrire : « Fumer c'est parler de soi sans rien dire ».

Mais *je* appartient aussi à des sphères dans lesquelles il est femme/homme, religieux/non-religieux, américain/pro-américain/anti-américain, fumeur/non-fumeur... Certaines références sont mondialement connues (les religions, les modes vestimentaires, musicales...) et certaines catégories sont tout simplement humaines (sexe, âge...). Nous pouvons communiquer, en silence, dans le monde entier<sup>40</sup>, à partir de ces références communes.

Dans la communication, il y a le contenu et la relation. Le contenu est rapporté à l'information, la relation à la nature de la relation par les partenaires en jeu (deuxième axiome de PALO ALTO, 1972 : 52). Cette phase de la nature relationnelle est difficilement maîtrisable par la langue pour un non-natif. Les étrangers vont pouvoir s'appuyer sur l'ensemble de la mise en situation, dont leur corps et leur voix, pour installer une relation au delà de l'information.

---

<sup>39</sup> FRANCK Dan (1995) *Tabac*. Paris, seuil

<sup>40</sup> J'entends par « monde entier » les endroits où je suis susceptible d'aller dans le cadre de l'enseignement-apprentissage du FLE.

## VI.6. Le rôle du corps et de l'émotion dans la situation-relation

Le corps de l'individu possède deux avantages considérables sur ses langues : il est unique et stocke dans sa « mémoire corporelle »<sup>41</sup> tous les événements arrivés à l'individu. La maîtrise de son langage peut s'apparenter à celle d'une langue. Si ce n'est que le corps est moins stylisé que le langage. Plus proche de l'animal, de l'instinct, il est une formidable ressource pour accéder à un *moi* authentique, défaire des rôles-pelures des *je* sociaux.

Poursuivons notre approche de la construction identitaire sociale (*je*) issue de la langue. Nous l'avons vu, la langue/parole appartient forcément à un contexte d'énonciation (VI.2.). Ce contexte appartient lui-même à une certaine société dans laquelle se fabrique la langue. Parler c'est donc se référer à cette société (VI.3.). Or quelles difficultés éprouve un étranger pour faire jouer ces rapports sociaux par la langue ! Nous avons vu que choisir de s'exprimer dans une langue signifie davantage pouvoir **saisir son rapport au monde** que construire sa place dans une certaine société (VI.4.). Nous avons ensuite abordé comment l'individu pouvait s'exprimer sans la langue (VI.5.). Cette idée nous a renvoyés au contexte d'énonciation qui prend d'abord en compte les acteurs et le contexte. Nous voici donc revenus à la question du contexte-situation. Cependant, nous savons maintenant pour l'avoir mesuré, combien la situation peut être liée à l'interrelation, à la relation mise en place (ou non) entre les participants.

Paul DUMOUCHEL va plus loin encore. Dans sa théorie des émotions sociales, il situe le corps comme ce qui « me révèle aux autres et témoigne subtilement de ma dépendance envers eux » (DUMOUCHEL, 1999 : 15). Cette théorie s'appuie sur la construction entre ce que l'individu ressent et transmet par son corps (« expression affective »<sup>42</sup>) et la réaction de l'autre ; cela donne naissance à un processus de coordination. « Les émotions sont sociales au sens où elles sont, non pas le moyen, mais **l'être** du vivre ensemble humain. Le fait que nous ayons une vie affective, plutôt qu'une cause, **est** le fait que nous ne sommes pas des êtres complètement indépendants des uns des autres. Les émotions entretiennent avec notre sociabilité un rapport qui n'est pas de causalité mais d'identité ». (1999 : 84). L'expression affective, « involontaire et spontanée » (p.123) traduite par le corps va

---

<sup>41</sup> Expression renvoyant à la pratique théorisée de STANISLAVSKI Constantin (trad.1993) *La formation de l'acteur*, Payot.

<sup>42</sup> Par « expression affective » DUMOUCHEL entend tout signe involontaire corporel issu de l'émoi de la personne... A ne pas confondre avec ce que j'appelle « expression », qui au contraire est la part intentionnelle de la communication !

aller résonner chez l'autre (voire chez les autres) qui, de par sa (leur) réaction, va détacher l'affect de la réactivité du sujet. C'est alors que se déploient les possibilités, les alternatives qui permettent que « l'émoi ait un sens, dont le sujet est partie prenante, s'il n'est cependant pas entièrement de son fait ». (p.124).

Le corps est premier à participer de la relation sociale. Interface entre la sensation et le monde, c'est par lui que se tisse d'abord la relation. Quand DUMOUCHEL (1999 : 60-61) aborde la différence des langues et donc de la représentation du monde, il donne aux émotions la place d'un bien partagé. Même si les peuples ne les conceptualisent pas de la même façon ou, tel le blé, ne les cultivent pas de la même manière, les émotions sont présentes et identifiables comme émois partout sur la planète.

Les théories des émotions, dont celle de DUMOUCHEL, sont complexes et engageant du côté de la philosophie. Elles m'intéressent surtout par le statut prépondérant qu'elles donnent au corps. Car si le corps peut être un atout dans une expression maîtrisée, il est surtout un miroir de notre être : être qui est (forme) et être qui ressent (« expression affective », émotion). Apprendre à apprivoiser son corps (place dans l'espace, rythme de respiration, écoute de ses sensations, fonctionnement de ses mouvements...), c'est s'en faire un allié dans les situations difficiles où *je* confronte son existence au monde, ce qui constitue le quotidien de l'apprenant d'une langue étrangère, particulièrement en pays cible.

L'interaction permet de construire la situation à partir de tout un ensemble de facteurs du *moi* (« expression affective », projections, attentes, désirs de réalisation...) et du *je* (prises de rôles, volonté d'action...). Une des caractéristiques foncières des interactions étranger/natif consiste en ceci que les partenaires ne peuvent s'appuyer que sur un nombre restreint de repères culturels connus pour se coordonner. Cependant, la pratique organisée d'échanges authentiques (spontanés, non préalablement définis) peut entraîner les individus à la collaboration qui permet la construction commune du sens de la situation. Voilà pourquoi il est nécessaire de mettre en place des dispositifs pertinents pour construire des situations authentiques.

## VI.7. Dans la classe de FLE

### VI.7.1.L'authenticité dans la classe de FLE

Comment travailler la situation authentique en classe de FLE ? Cette question a traversé tout le courant communicatif qui a cherché les passerelles entre la communication authentique et la classe. Les travaux de CICUREL et MOIRAND ont réussi à cerner l'authenticité réelle qui existait au sein de la classe. Il faut revenir dans le contexte de l'époque (1985 pour *Parole sur parole*) pour comprendre ce qui permet à CICUREL d'affirmer que la classe « est **toujours** un lieu de communication, possédant des lois de fonctionnement propres » (1985 : 22), affirmation qui aujourd'hui peut sembler assez évidente.

Il faut se remémorer comment le courant communicatif menait sa recherche d'« d'authenticité ». Partant du principe que la classe était une situation artificielle, les tenants du communicatif voulaient faire entrer le monde extérieur dans cette classe, pour échapper au risque de placer la langue dans un environnement non naturel. C'est ainsi que les documents authentiques sont entrés dans les manuels (!<sup>43</sup>) pour permettre aux élèves de travailler sur les conditions de production des textes, le contexte socioculturel, les règles de cohérence textuelle. Quant à l'oral, il pouvait se pratiquer dans ces contextes réels (« authentiques ») importés, à travers des jeux de rôles (Cf. VI.7.2.). CICUREL a affirmé l'importance de prendre en compte tout échange verbal, et non pas seulement celui conçu pour la classe de langue, tel le jeu de rôle. « Communiquer en langue étrangère n'est pas dissociable de la communication à propos de la langue puisque l'enjeu reste le même – apprendre la langue », discuter sur les formes ou produire du contenu, c'est toujours communiquer (1985 : 120). Dans ce sens, jouer à être des énonciateurs fictifs ou parler à propos de la langue ou négocier dans le groupe la répartition de la tâche, c'est toujours communiquer en langue étrangère, l'un n'étant pas plus valable que l'autre.

Sophie MOIRAND dans son livre *Enseigner à communiquer en langue étrangère* clarifie le débat sur la communication et la situation. Après avoir évoqué la complexité des liens et des points de vue entre ces deux objets, elle retient pour la définition de la situation : « un réseau de circonstances particulières entourant et déterminant un événement en tant que celui-ci est en relation de référence avec un énoncé », et renvoie au sens de cette définition dans la DLC, davantage que dans la

---

<sup>43</sup> Nous voyons s'esquisser les termes d'un débat célèbre sur « l'authentique »: lorsque le document non produit spécifiquement pour l'enseignement-apprentissage d'une langue est mis dans un manuel, reste-t-il authentique coupé de son contexte, non de production mais, de réception ?

linguistique. Il s'agit maintenant de savoir « comment s'acquièrent les capacités de communication et quels types de compétences interviennent lors de la production et de l'interprétation des énoncés dans une situation de communication définie, afin de mettre en œuvre des stratégies d'enseignement pour apprendre à communiquer ». (MOIRAND, 1990 : 14). Elle fixe alors quatre axes à développer dans une compétence de communication : les composantes linguistique, discursive, référentielle et socioculturelle. Et elle ajoute que lors de « la production de ses discours, l'interprétation des discours des autres et sa perception du monde », le sujet psychosocial actualise « sa compétence de communication », suivant des **stratégies individuelles de communication**. (MOIRAND 1990 : 20). Ce sont ces stratégies qu'il m'intéresse d'actionner dans la rencontre avec l'autre.

C'est ici que ma perspective dévie de celle de MOIRAND et CICUREL. Leur objet est la recherche de l'apprentissage d'une langue étrangère le plus proche des ressorts communicatifs en contexte-cible. Elles soutiennent l'authentique en classe de FLE, qui est réel (bien sûr !), et intéressant pour nombre de raisons, la première étant que c'est le type de dispositif d'enseignement-apprentissage du FLE le plus fréquent ! Toutes trois, nous cherchons à mettre en place des dispositifs d'enseignement-apprentissage de la langue française. Mais mon objet d'étude diffère du leur. Car pour ma part, je ne construis pas mon objet sur l'apprentissage, mais sur l'assimilation, sur l'intégration. Je pars du principe que la rencontre authentique avec l'autre peut provoquer un usage singulier de la langue française comme supplément, complément, facilitateur d'appropriation de ce nouveau *moi* vécu par l'expérience de cette rencontre. Je parle de la situation dans laquelle l'individu peut aménager une place à sa langue française qui va alors faire sens pour lui (et ce dès le niveau A1.1.). Les stratégies individuelles de communication ne vont pas être perçues comme objectifs de l'apprentissage dans l'intention de communiquer plus efficacement, mais comme outils bons à connaître et utiliser, ressources individuelles, permettant de construire ce nouveau *je* parlant français, *moi*, être français.

### **VI.7.2. La langue mise en situation, les jeux de rôles en classe de FLE**

Avant de définir les jeux de rôles et le sens qu'ils peuvent avoir en classe de FLE, je voudrais faire un constat un peu amer sur les utilisations que j'ai pu en voir. Classiquement, ils sont placés en fin d'unité. « Imaginez la situation, Jouez la

scène »<sup>44</sup> sont parfois accompagnés de « n'oubliez pas de faire des gestes »<sup>45</sup> ... Cette position dans l'unité et leur descriptif demandent explicitement de reprendre les contenus de la leçon. Ces exercices, à mon sens, ne sont pas basés sur l'activation spontanée des ressources de l'individu confronté à la construction d'une situation. L'objectif n'est pas de faire vivre la langue mais de mettre en bouche des expressions étudiées dans les leçons précédentes.

Pourtant, le jeu de rôle a eu d'autres ambitions. Je me base pour l'ensemble de ce paragraphe sur la table ronde de 1983. Distinguons bien la pratique commune du jeu de rôle où l'« on apporte un petit carton avec tous les mots pour tenir le rôle [*ce qui*] est absolument insupportable» (SCHLISSINGER, 31) du jeu de rôle qui « serait un des rares outils [*à réintroduire*] la langue dans le corps » (RYNGAERT, 34). Dans la deuxième acceptation, l'objectif n'est pas d'atteindre une performance linguistique contrôlée par le professeur mais de pouvoir réaliser son propre « désir d'expression » (DUFEU, 34). Pour cette réalisation, il faut laisser le temps à l'élève de s'approprier son rôle afin de dépasser les stéréotypes et construire un personnage. Il faut aussi inventer un espace, qui « plutôt que de partir toujours de situations, [...] peut être inducteur » (RYNGAERT, 36). C'est ce que, dans le schéma de l'interrelation, je nomme le contexte. CARE va plus loin en proposant de « traiter l'espace » (CARE, p.36) pour permettre l'authentique. Il propose, par exemple, pour le contexte « panne d'ascenseur » de faire monter les apprenants sur des chaises mises côte à côte pour créer « l'illusion de la rupture physique ». Le contexte prend alors tout son sens, obligeant le corps à se mettre dans la situation.

La table ronde concluait sur l'idée du nécessaire aléatoire qui « injecte du jeu, donc [*fait obtenir*] du jeu [...] condition de la réussite ; on n'est pas branché sur l'apprentissage sec, bête et méchant ! » (RYNGAERT, 37). L'important est « d'apprendre aux gens à structurer l'événement de la communication, c'est-à-dire à observer et à vivre l'événement eux-mêmes » (SCHLISSINGER, 37).

J'acquiesce à la pratique des jeux de rôles ainsi définis. Toutefois, il leur arrive de demeurer très liés à la classe et soumis à la double situation d'énonciation (MOIRAND, 1990 : 39) dont une est liée au rôle d'élève. C'est ce que dénonce CARE « les rôles y restent très souvent stéréotypés, les implications faibles et la participation trop scolaire [...] ainsi conçu, le jeu de rôle n'est qu'une simple

---

<sup>44</sup> *Alter ego*1/2, écho

<sup>45</sup> *Forum* 1, p.145, Hachette 2000

théâtralisation<sup>46</sup> [*qui reprend et réactive*] le matériel linguistique programmé antérieurement » (CARE, 1983 : 38). Pour éviter cet écueil, CARE préconise l'utilisation de tout l'espace disponible, la construction complexe d'un rôle (identification, relations, comportements) et la **rupture** sans laquelle « la communication qui se développe prend infailliblement des allures de conversation de salon de thé ou bien reste purement fonctionnelle, utilitariste, touristique et prévisible ». (CARE, 1983 : 39). Il va jusqu'à proposer des exercices d'échauffement sur l'« expression corporelle et fluidité verbale » (CARE, 1983 : 41). Cet article « Jeux drôles ou drôles de jeux » rapporte une pratique des jeux de rôle semblable à celle d'un atelier d'improvisation théâtrale... Si ce n'était l'écueil inévitable (non pas du psychodrame, une fois de plus évoqué et renvoyé sous l'égide du « bon sens » [p.41]) du « problème de taille : si l'on veut faire coïncider le programme linguistique d'une leçon avec la ou les situations de jeu de rôle final, il faut proposer aux étudiants un canevas » (CARE, 42) d'où un retour à la dramatisation, « mémorisation déguisée »<sup>47</sup>. Il semble que, malheureusement, l'histoire ait donné raison à cette occurrence du jeu de rôle. Dans une époque de rentabilité et de mise en objectifs, pourquoi (et parfois comment) prendre le temps d'inventer un vrai personnage, un espace clair, une situation confrontante quand nul ne sait ce que cognitivement cet instant de communication apportera à l'apprentissage de la langue?

Pourtant, CARE le disait déjà en 1983 (: 42) on peut « jouer une vraie situation imaginaire à condition que l'on s'y donne, que l'on s'y implique ». Cette implication des individus dans leur action est fondamentale. Pour réussir une communication formelle à but utilitaire, les acteurs peuvent 'simplement' coopérer (échange de politesse, achat, demande de renseignement...). Mais pour prolonger cette interaction en véritable relation, il faudra une expression originale, où se risque *je*, expression qui sera entendue, reprise et construite. Le contexte n'est qu'un cadre, parfois stimulant, de l'interaction. Seuls les acteurs en jeu décident d'installer une relation, et si c'est le cas, construisent alors une situation faite d'actes, d'attitudes

---

<sup>46</sup> Je rejoins CARE dans sa définition de dramatisation ou théâtralisation qui n'est qu'une « mise en scène du dialogue de départ (le texte) appris plus ou moins par cœur et rejoué avec quelques modifications [...]. Le résultat est alors inévitable : d'un côté les élèves qui montent sur les planches 'jouent', un peu cabotins, leur leçon ; de l'autre des élèves-spectateurs, assis en rang d'oignons comme au théâtre face à la scène, applaudissant, riant ou s'ennuyant selon l'humeur du moment ». CARE (1983 : 40)

<sup>47</sup> Il s'avère cependant que cette problématique de la langue à fournir/langue à trouver est difficilement contournable par un simple choix d'option. Cf. VIII.6. les problèmes rencontrés.

corporelles et de paroles. La recherche de l'authentique ne peut se faire simplement sur la mise en situation de partenaires. Attendre Godot, disserter autour d'un tableau blanc..., tout peut être la base d'une situation riche. Mais pour engager les personnes dans la rencontre de l'autre, ce qui est mon objet (la construction identitaire par la langue étrangère), il faut que les individus se confrontent au monde en s'investissant dans cette construction. Pour cela, CARE préconisait la rupture, le rôle et l'espace. J'ajoute le corps comme premier, à la fois libérateur et ressource de l'expression.

### **VI.7.3. Le traitement du corps en classe de FLE**

Ce paragraphe ne traite pas d'expériences d'atelier 'théâtre' menées dans le cadre de la didactique du FLE (cf. VII.3. et VII.4.) mais de la notion « corps » prise en compte dans l'espace de l'apprentissage du FLE, la classe<sup>48</sup> principalement. Eclaircissons un point : il ne s'agit pas ici de traiter du corps comme d'un 'appareil à communiquer' en le découpant en gestes signifiants. Je ne nie pas l'importance des gestes dans la communication. Simplement, étant donné que, comme la langue, ils sont culturels et personnels, ils ne pourront être d'emblée accessibles à l'autre. « Court-circuiter la corporéité, la considérer comme une simple chose, c'est s'interdire de comprendre personne ou culture comme totalité signifiante, c'est amputer le réel » (CALBRIS, PORCHER, 1989 : 7). Or changer de langue, ce n'est pas changer de corps. Le corps doit entrer dans l'apprentissage, non pas avec l'idée de mouvoir son corps dans des gestes « français », mais dans l'intention de permettre à l'individu d'aller puiser dans son corps des ressources expressives et communicantes qui pourront soutenir (déclencher ?) une parole française.

Ce corps, dont nombre de théoriciens du FLE revendiquent l'importance (DE SALINS, CORMANSKY, PORCHER), semble susciter cependant un peu d'appréhension. Les deux ouvrages incontournables de tout étudiant de master (CUQ/GRUCA et GALISSON/COSTE) ne proposent aucune entrée pour ce mot<sup>49</sup>.

C'est à travers l'enseignement d'Alex CORMANSKY que j'ai trouvé des pistes de réflexion et des pratiques affirmées d'un corps non 'utilitarisé'. Car « il ne s'agit pas de transformer le corps d'un apprenant étranger en corps d'expression « à

---

<sup>48</sup> A ma connaissance, actuellement, seul le livre d'Alex CORMANSKI (2005a) propose un recueil d'exercices praticables en classe, intégrables à la séance de cours, où la langue, détachée d'une production linguistique à évaluer, vient à partir du corps et non d'un travail de la langue sur lequel vient se greffer le corps comme il le peut, avec des recommandations telles que « n'oubliez pas les gestes ! ».

<sup>49</sup> Ce qui interroge quand on pense que l'entrée pour « Suggestopédie » existe chez CUQ/GRUCA !

la française » [...] mais de l'aider à trouver son authenticité dans son propre mode d'expression verbal et non-verbal ». (CORMANSKI, 2005a : 13). Les termes du pari sont : en entraînant l'individu à s'exprimer à partir de son corps, on permet que son expression verbale devienne plus claire. Car « le corps crée du sens par l'expression non-verbale, comme primo-énonciation, et le complète par l'expression verbale, les deux composantes ne pouvant être dissociées l'une de l'autre. [...] La voix, le regard, la mimique, la gestuelle sont autant d'éléments capitalisables pour la construction à venir du discours » (CORMANSKI, 2005b : 31). Telle est la première motivation pour passer par le corps : prendre conscience et arriver à jouer avec ses 'outils' (Cf. VII.7.3.2.).

Mais l'utilisation du corps génère davantage encore. Se sentir parler et s'exprimer dans une autre langue « donne aussi l'occasion à l'élève de se surprendre lui-même dans la construction de sa nouvelle identité d'apprenant-découvreur d'une autre langue et d'une autre culture » (CORMANSKI, 2005b : 31). Je reviens à la construction identitaire liée à la langue (chapitre V). Faire l'expérience de la multiplicité des langages dans son corps unique, n'est-ce pas permettre de retrouver, par ce corps, un rapport original, propre et spécifique entre *moi* et le monde ? Soit l'étranger ose, « se surprend », soit « certains comportements stéréotypés [*peuvent naître*] chez un locuteur du fait même d'être désigné comme étranger ou apprenant » (MONDADA, 1999 : 25). Il y a prise de risque ou repli. Comme BOURGEOIS (Cf. V.2.) l'indiquait dans l'apprentissage, il faut accepter de changer pour évoluer.

Et tout comme BOURGEOIS le proposait par le cadre-repère de la formation, c'est par le théâtre que je propose d'offrir à des individus désireux de cette expérience, un cadre permettant à la fois de travailler des outils d'expression et d'essayer des nouveaux rôles de *je français* permettant de construire un *moi* autre.

## CONCLUSION parties V et VI.

Il est impossible de prendre en compte dans l'interaction tous les paramètres des individus, de la langue et de la relation. Pourtant, il faut bien enseigner... L'atelier 'théâtre et langues', propose sur quelques principes qui me semblent premiers, de laisser un espace de création, hors de la classe, permettant aux individus apprenant, et intéressés par cette démarche, d'investir affectivement, corporellement, en situation, le français. Cet espace hors de la classe permet, déjà, dans un premier temps de construire d'autres types de liens, moins définis que ceux contraints aux individus dans l'espace de la classe.

Dans cet espace 'à construire', l'outil du théâtre va permettre aux individus du groupe de s'essayer à la rencontre pour permettre d'élaborer un soi étranger. L'attention va se porter non plus sur un contexte global social, complexe et généralisateur, mais se recentrer sur les personnes en jeu dans l'interrelation. L'outil du théâtre va aussi permettre à chacun d'élaborer un personnage, une facette de *moi*, entre deux langues. Ce personnage, comme lieu d'affirmation d'un *je* ici et maintenant, peut, davantage que la personne, assumer ce rôle d'entre deux. Car si la personne est perpétuellement **en construction** identitaire, le personnage, lui, **est**, simplement et pour toujours. Et c'est ce qui le rend beaucoup plus rassurant que ce *je* français encore inconnu. « Car voyez-vous Monsieur, on est toujours quelqu'un lorsqu'on est un personnage »<sup>50</sup>, réplique le personnage du Père à l'acteur-vedette.

---

<sup>50</sup> PIRANDELLO Luigi (1958/1997) *Six personnages en quête d'auteur*. Gallimard, folio.

## Chapitre VII. Piste de réponse possible à la problématique de la construction identitaire, le théâtre comme laboratoire de construction identitaire.

*Le corps humain ne contient pas seulement ses racines nationales, régionales. Dans sa vie organique il est un terrain commun à l'humanité toute entière.*  
Théorie de « l'homme arc-en-ciel », Peter BROOK cité par BORIE, 2006 : 12

*Le langage et l'homme ne font qu'un et le corps en est l'alphabet principal.*  
Michel FOUCAULT, *Les mots et les choses*, 1966.

### VII.1. Définitions d'un certain théâtre

#### VII.1.1. Choix de praticiens et d'un courant de théâtre

La dialectique du théâtre peut partir de cette définition étymologique : le théâtre est l'art où les acteurs exécutent des **actions** (du grec δράμα: action) qui sont **vues** (du grec θεατρον: voir) par d'autres<sup>51</sup>. Mais le moteur des actions, essence de la **théâtralité**, doit-il venir de l'extérieur (*imitation* selon Aristote) ou de l'intérieur (*métamorphose* selon Nietzsche) ? Le monde dans lequel se situent les actions doit-il recréer le monde ou construire un monde ? Je laisse à part le débat sur la nécessité sociale du théâtre, son sens politique et cathartique. Mon questionnement se centre sur le comment faire naître le théâtre. Il faut donc nécessairement un **public** (pour voir) ; une **action** (pour créer un drame<sup>52</sup>) et des **personnes** pour jouer ces actions. A partir de ces éléments, les siècles ont vu défiler sur scène des représentations tirant vers le naturalisme (imitation, recréation du monde) ou vers le symbolisme (métamorphose, création d'un monde).

Ma pratique théâtrale (comme participante ou animatrice) appartient au courant du 20<sup>ème</sup> siècle, courant qui vise plus à trouver une vie authentique dans l'espace théâtral qu'une reproduction qui cherche à imiter la nature. Ce mouvement, qui ne vit que par des praticiens (comédiens, metteurs en scène, spectateurs, philosophes) sans discours de référence<sup>53</sup>, s'attache à l'acteur comme à un passeur, attentif à son intérieur/ouvert à l'extérieur et au metteur en scène comme entraîneur

<sup>51</sup> D'après l'article « théâtre » de L'Encyclopaedia Universalis. France, 1980

<sup>52</sup> Drame au sens étymologique du terme. Je lui préférerai systématiquement le terme théâtre, plus général mais moins connoté que 'l'action dramatique' – qui est une redondance – et renvoie davantage au suicide de Phèdre qu'à un quidam consultant les horaires du bus.

<sup>53</sup> A ce titre, MNOUCHKINE (1995 : 37) présente son opinion : « nous, metteurs en scène et acteurs, nous pratiquons la pratique, et pas de théorie. Je pense qu'il y a sinon une théorie du jeu, du moins des lois théoriques que l'on retrouve dans toutes les traditions du jeu [...] les lois fondamentales ». Ce qui ne veut pas dire ne pas connaître : Zeami, Artaud, Copeau, Dullin, Jouvet, Brecht aussi... Il y a tout là-dedans. C'est tout ce que je peux dire [*aux jeunes élèves*]. **Et qu'ils fassent du théâtre. Il n'y a pas plus** » (1995 : 49, je souligne)

de la personne/conseiller du personnage. Il se situe dans la lignée du Living Theater, lui-même se réclamant des écrits d'ARTAUD et ayant des successeurs comme MNOUCHKINE et BROOK. ARTAUD, dans ses textes de 1932-1935 réunis sous *Le théâtre et son double* prône et développe une certaine 'vision' du théâtre, qui lors de sa mise pratique dans la représentation totale, aura du mal à être reçue. Est-elle seulement réceptible par un public non-initié ?

Je commencerai ce chapitre sur le théâtre par une citation longue mais explicite (au sens 'artaudien'). Elle permet de définir ce courant créatif qui reste d'actualité. L'intention d'ARTAUD est immense : « retrouver la notion d'une sorte de langage unique à mi-chemin entre le geste et la pensée. Ce langage, on ne peut le définir que par les possibilités de l'expression dynamique et dans l'espace opposées aux possibilités de la parole dialoguée.[...] C'est ici qu'intervient [...] le langage visuel des objets, des mouvements, des attitudes, des gestes, mais à condition qu'on prolonge leur sens [...] jusqu'aux signes, en faisant de ces signes une manière d'alphabet. [...] Ayant pris conscience de ce langage dans l'espace, langage de sons, de cris, de lumières, d'onomatopées, le théâtre se doit de l'organiser en faisant avec les personnages et les objets de véritables hiéroglyphes [...] » (ARTAUD, 1964 : 138).

De cette citation, qui condense à la fois le style et l'idée de « spectacle total » que doit faire vivre la représentation théâtrale, je retiens deux axes principaux de travail ; le premier concerne le travail sur le corps du comédien, comme corps signifiant avec le développement général du symbolisme sur scène et les correspondances. Le second axe relève plus spécifiquement de la mise en scène qui, bien que faisant partie du travail collectif de l'atelier, n'est pas le propos de ce mémoire<sup>54</sup> que j'oriente avant tout sur le corps, de l'apprenant et ici du comédien. Je reviendrai à cette question du corps en VII.2. Continuons notre approche du théâtre.

### **VII.1.2. Les liens théâtre et vie, la question de l'authentique sur scène.**

Ce n'est pas un théâtre basé sur le texte, c'est un **théâtre basé sur le corps**. Mes metteurs en scène ne prônent ni la primauté du texte<sup>55</sup>, ni celle des mots, dans

---

<sup>54</sup> Excepté si j'entends « metteur en scène » comme entraîneur de troupe. Dans ce cas, se référer au chapitre VIII.1. présentant plus explicitement la pratique mise en place dans l'atelier.

<sup>55</sup> « Un théâtre qui se soumet à la mise en scène et la réalisation, c'est-à-dire tout ce qu'il y a en lui de spécifiquement théâtral, au texte, est un théâtre d'idiot, de fou, d'inverti, de grammairien, d'épicier, d'anti-poète et de positiviste, c'est-à-dire d'occidental ». ARTAUD (1964 : 61)

« l'échange verbal [où] se nichent la psychologie et l'illusion de l'échange, l'illusion de la fusion dans la même émotion partagée » (DELBONO, 2004 : 91). Ce qui n'empêche pas, bien sûr, un travail à partir de textes classiques (comme Shakespeare chez BROOK, Eschyle par MNOUCHKINE...).

Ce n'est pas un théâtre du quotidien extraordinaire, c'est un théâtre basé sur **l'extraordinaire du quotidien** : pour qu'il y ait émotion (du spectateur), il faut qu'il y ait identification. Pour qu'il y ait identification, il faut « créer de petits actes vrais » qui donnent à voir du « familier » (MNOUCHKINE, 1995 : 41). Pour qu'il y ait « petits actes vrais », il faut une situation. Par situation, il est entendu une action concrète vécue par un personnage. Pour vivre une action concrète, il faut savoir « être au présent », « le théâtre, c'est ici, maintenant, vraiment, rapidement » (MNOUCHKINE, 1995 : 42). Pour pouvoir être un personnage, il faut contenir un « état », « quand vous entrez en scène, l'histoire se raconte déjà » (MNOUCHKINE, 1995 : 30). Le problème du personnage pré-existant à la personne ou du personnage créé par la personne, n'est pas tant de savoir ce qu'il pense mais de trouver l'attitude juste.

L'acteur doit à la fois puiser dans le familier et son vécu pour donner de la vie et, dans le même temps, rendre cette attitude parfaitement claire au spectateur. « Partant de mouvements et de gestes du réel, quotidiens, la scène théâtrale se doit de 'ramasser' les éléments pour les présenter au public. Etre à chaque instant devant la vie visible et claire » (BROOK, 1991 : 27). Il y a de **l'authentique sur une scène** de théâtre : celui de ce que vit l'acteur, ici et maintenant. Il ne lui est pas demandé de figurer une vie, mais de rendre vivantes au spectateur, des formes de vie. Ce qui rend parfois le théâtre **plus intense** que la vie elle-même.

Cette « **urgence** »<sup>56</sup> consubstantielle au théâtre demande aux acteurs un entraînement leur permettant d'installer immédiatement de la qualité de jeu. Cette « **qualité** » dont parle BROOK, la définissant comme l'essence même du théâtre, inscrit une différence entre le théâtre et le non-théâtre. « Nous pouvons être parfaitement informés sur la qualité d'un geste, même s'il n'appartient pas à notre culture. L'acteur doit savoir, quel que soit le geste, qu'il peut consciemment le laisser se remplir d'une signification véritable. La qualité se trouve dans le détail ».

---

<sup>56</sup> « Urgence » non parce qu'il s'agit de vivre vite, de montrer vite ; mais urgence parce que dans quelques minutes, cette vie-là est finie. « Pour qu'il y ait du théâtre, vous n'avez qu'une seconde. Le comédien doit savoir s'inscrire dans cette immédiateté et être au présent » (MNOUCHKINE, 1995 : 22)

(BROOK, 1991 : 100). Et ces détails, dans leur justesse, sont d'abord redevables du respect de celui qui regarde, le public sans qui la notion de théâtre n'existerait pas.

Pour relier cette pratique théâtrale au cadre plus général de ce mémoire, j'observerai un parallèle entre cette notion de « l'authentique sur scène » et la question de la « pulsion communicatrice », de l'investissement de l'individu dans l'élaboration d'une situation permettant de dépasser la fonctionnalité du langage. La partie VII.1.3., sur le partenaire et le public, est en lien avec « l'expression communicative » (Cf. VI.1.), façon propre à l'individu, à partir de ce qu'il éprouve, de la mettre en forme par le corps et les mots.

### VII.1.3. L'expression communicative, le partenaire et le public

Dans le respect du public qui crée, par son existence, la théâtralité, il faut de la qualité<sup>57</sup>. C'est ainsi que BROOK (1991 : 27) définit la 'participation' du public : « il faut que rien ne soit dans la mollesse, tout dans l'éveil, le public n'a pas une fonction passive, il pose un défi positif. ». L'acteur doit relever ce défi en se rendant lisible au spectateur. BARRAULT nommait cette attention « la règle de politesse : la première règle pour un comédien est de se faire entendre »<sup>58</sup> et de se faire voir pourrait-on ajouter. « Pour être clair sur les intentions que l'on échange avec l'autre personne, intellectuellement, sans trahir le vrai sentiment et que le corps soit juste et en équilibre, indiquant cela avec la plus grande sensibilité, on voit qu'aucun des trois éléments qui nous composent – pensée, émotion, corps – ne peut être « n'importe comment ». (BROOK, 1991 : 28). La forme théâtrale est donc exigeante de « cette petite étincelle de vie [*qui*] doit être là, seconde après seconde » (BROOK, 1991 : 21). L'idée de « justesse », un jeu ni trop long, ni trop court, intéressant, est aussi soutenue par LECOQ qui estime que « le public sait parfaitement quand c'est **juste** » (1997 : 31).

Mais je ne peux pas dire que ce théâtre est basé sur la performance. Au contraire, c'est un théâtre qui, grâce à la fixité de ses deux seuls piliers : personne (**densité** d'un *moi* exprimé par un *je* personnage) et scène (effet de « **condensation** » de la vie 'ici et maintenant'), peut se permettre d'explorer la rencontre et l'échange. L'échange avec le public et les pairs, comme en témoignent mes auteurs de

---

<sup>57</sup> Les successeurs d'ARTAUD se détachent de sa pensée sur cette primauté du public. Pour lui, « il [fallait] d'abord que le théâtre soit » (1964 : 153).

<sup>58</sup> BARRAULT, 1959, *Nouvelles réflexions sur le théâtre*, Paris, Flammarion, p.47.

références qui s'expriment principalement dans des interviews, des tables-rondes, des rencontres post-spectacle...

Il s'agit de l'échange avec un autre en général, l'Autre. Comme ARTAUD l'était ; MNOUCHKINE, BROOK et DELBONO sont des voyageurs. Même si chacun possède aujourd'hui ses lieux d'attaches, sa troupe et ses méthodes se composent d'étrangers. Sous le principe d'universalité du théâtre, tout comédien, de toute culture<sup>59</sup>, peut intégrer la troupe. Ceci va permettre d'enclencher deux moteurs :

- La rencontre entre deux personnes d'horizons culturels différents peut exprimer, jusqu'à la caricature, **la notion d'échange**. Il peut toujours y avoir échange, avec une personne que l'on croise ; mais, avec l'étranger, la tendance spontanée est de s'intéresser, non pas à l'individu, mais à ce qu'il représente, dans l'intention de « faire de l'interculturel », comparer, différencier, rapprocher, assimiler lui et *moi*. « Donc oui, il y a des échanges, mais on ne dit pas « tiens de dix-sept heures à dix-heures on fait des échanges culturels ». [...] ça vient de la perméabilité les échanges. Après tout, les échanges, c'est recevoir. Si on a un gros imperméable bien fermé, bien français, il n'y aura pas d'échange, même s'il y a dix ateliers par semaine » (MNOUCHKINE, 1995 : 71).

- Le deuxième moteur est la recherche du fameux « **langage universel du théâtre** » déjà annoncé par ARTAUD. Je ne parlerai pas ici des signes ou des symboles. « Rien n'existe dans la vie sans forme [...] La forme est nécessaire, cependant, elle n'est pas tout » (BROOK, 1991 : 62). Je souhaite évoquer les possibilités de compréhension universelle d'un jeu qui existent lorsque celui-ci respecte quelques conventions théâtrales et est porté par des personnages suffisamment investis par les personnes (dans les gestes, le rythme, les mots). « Je crois que le théâtre a un langage à lui [...] c'est toujours plus difficile dans une autre langue, mais au théâtre il y normalement une partie qui passe de toute façon par le jeu ». (MNOUCHKINE, 1995 : 99). Le problème demeure entier. Personne ne sait exactement ce qui va rendre la rencontre possible, l'échange dense et lisible. Cependant, des pistes valent la peine d'être explorées. C'est ce que nous verrons en VII.6., au travers de quelques témoignages de praticiens construisant des spectacles interculturels.

---

<sup>59</sup> Pour DELBONO, il ne s'agit pas d'une culture différente mais d'un corps différent. Sa troupe se compose, entre autres, de personnes handicapées (trisomique, sourd-muet).

Il apparaît que la langue n'est pas la question première de ces réflexions. La question du texte apparaît, mais toujours en fin, comme si après avoir posé quelques principes de corps, d'espace, d'écoute, d'imagination, les auditoires étaient prêts à passer au texte. Je reviendrai sur le théâtre de texte *versus* le théâtre d'improvisation aux parties VII.5. et VIII.1.

Mais attardons-nous d'abord sur l'élément premier de notre propos, à savoir le corps. BARBA, élève de GROTOWSKI, liait ainsi le corps, la culture et le théâtre : « l'acteur hérite d'un certain corps, déjà imprégné par la culture ambiante. Son corps se dilate sous l'effet de la présence et du regard de l'autre ». (BARBA, 1961 : 15). Il faut chercher à mettre à profit ce corps qui « dilaté » va permettre d'exprimer qui est *moi* tout en construisant un personnage *je* français.

## **VII.2. « Tais-toi, joue et le théâtre arrivera »**

... « telle pourrait être notre devise » (LECOQ, 1997 : 47). Dans la mouvance actuelle, éclectique, du théâtre, LECOQ fait figure à part en ayant ouvert et maintenu depuis presque 50 ans une école (l'Ecole<sup>60</sup>), doublée d'un Laboratoire d'Etude du Mouvement. Nous avons vu (VII.1.1.) comment les praticiens ont du mal à se situer dans un courant théâtral et s'affirmer aussi comme pédagogues. « C'est un phénomène du 20<sup>ème</sup> siècle que certains groupes, comme le Théâtre du Soleil ou d'autres, [aient] assuré leur propre formation sans aucun maître, c'est-à-dire sans quelqu'un de l'extérieur » (BANU, 2000 : 29). Avec des titres comme *Le moment de transmission, c'est quand je me transmets moi-même au travail* ou *Au détour d'une tasse de thé, la leçon de théâtre* in Alternatives théâtrales (2000) sur *Les penseurs de l'enseignement*, on peut comprendre pourquoi quand un homme fonde, maintient et promulgue une certaine école de théâtre, je m'intéresse à ces travaux ; d'autant plus quand ils se fondent sur les mouvements du corps.

### **VII.2.1. L'authentique langue du corps**

Le corps, comme la langue, est un drôle d'objet. Il est la fois réceptacle (du passé, de la forme du *moi*) et démonstratif (émotions, énergies, mises en mouvement). Le corps fait frontière, à la fois protection et lieu de passage ; il est la forme vivante du *moi*, couvert par les habits de *je*. Le sujet peut l'utiliser comme

---

<sup>60</sup> Pour l'histoire, c'est la seule école où Ariane MNOUCHKINE n'est jamais passée.

ressource d'authenticité pour une parole à naître (utilisation du corps comme boîte sensible). Le comédien l'utilise comme 'boîte à authenticité', « la nature est notre premier langage » (2000 : 56), et le développe comme outil à expressions, mis en mouvement. LECOQ fonde sa pédagogie sur les mouvements du corps « guides permanents dans ce voyage de la vie au théâtre » (LECOQ, 2000 : 27). Je vais expliquer les principes et les exercices premiers sur lesquels se fonde le début des deux ans de parcours à l'École. Je les présente ici car ils constituent la base de mon propre atelier qui recherche, davantage que la prolifération d'exercices, une « qualité » (BROOK), un « être au présent » (MNOUCHKINE) via quelques constructions de situations basées sur le corps et les mots.

LECOQ part de la « loi fondamentale : c'est du silence que naît le verbe » (2000 : 47). Ainsi pendant la première année, beaucoup d'exercices (dont la série des masques) commencent par le silence. Les premiers temps, LECOQ propose de « restituer les phénomènes de la vie. Sans aucune transposition, sans exagération, dans la plus grande fidélité au réel... ». C'est ce que LECOQ nomme le « rejeu ». Le jeu lui-même intervient plus tard, lorsque « conscient de la dimension théâtrale, l'acteur donne un rythme, une mesure, une durée, un espace, une forme à son improvisation, pour un public » (2000 : 41). **Le principe est d'abord de partir de son corps pour être, dans l'espace du plateau, avec l'autre...** « A un certain moment, quand le silence est trop chargé, le thème se libère et la parole prend le relais », il y aura action ou parole. L'important est de « faire comprendre ce phénomène essentiel : réagir, c'est mettre en relief la proposition du monde du dehors » (2000 : 41). Pour LECOQ, c'est le phénomène extérieur qui déclenche le mouvement intérieur et l'expressivité. Mais ce phénomène extérieur n'apparaît que si les acteurs sont à l'écoute, de l'autre, de la situation...

C'est l'histoire de la poule ou de l'œuf. C'est le discours que tient MNOUCHKINE (1995 : 34) « votre problème sera de traduire votre état. [...] Traduire quelque chose d'immatériel, traduire une émotion en un corps.[...] Tant que tu n'auras pas senti et l'émotion et l'extériorisation par le signe, tu n'auras pas trouvé ». C'est aussi le discours de GROTOWSKI, repris par BROOK : « trouver d'une manière de plus en plus précise et détaillée la relation entre les énergies internes du corps et ses expressions extérieures, à travers une intonation, à travers des mouvements et des gestes » (2000 : 7)

L'important, pour l'acteur, est de sentir, de voir, de faire sentir et faire voir « qu'il se passe quelque chose ». Et que **ce quelque chose d'authentique, transite**

**par le corps, comme récepteur et créateur.** Il est intéressant de noter que les premières improvisations de LECOQ se jouent toutes sur **l'attente** ; et de RYNGAERT, que « plus [i/l] travaille, plus [i/l] croit à l'attente » (table ronde, 1983 : 35) ; enfin, que les spectacles de l'atelier 'théâtre et langues' commencent par l'attente... C'est dans cette attente que se créent la qualité d'écoute, d'ouverture entre soi et l'autre, un « espace vide »<sup>61</sup> nécessaire au démarrage d'une situation dans laquelle chacun des acteurs aura à s'identifier par ses gestes et mots puis co-construire une situation.

Le corps du comédien peut être investi dans une situation qui déclenche de la parole. Si la langue possède un corps, c'est une union entre langue et corps que pourra faire naître la situation.

### **VII.2.2. L'authentique corps de la langue**

Je ne pouvais pas tenter de saisir le rapport entre le corps, le théâtre et la langue sans parler du corps de la langue elle-même. Rêve d'entrer dans le corps de la langue pour la vivre ou se laisser raconter par une langue. Car pour LECOQ (et nombres d'autres, ESTEBAN, MARION,...), les mots de la langue possèdent un corps composé d'articulations de voyelles, de mouvements de consonnes, d'âme (Cf. ZAVALLONI, V.4.). Sans parler de ce rapport signifiant/signifié, aléatoire pour certains, sensé pour d'autres, le mot prononcé possède une architecture propre.

Il faut donc travailler « le corps des mots, [...] choisir ceux qui ont une réelle **dynamique corporelle** » et trouver leur rythme, leur expression charnelle. « En français, le beurre est déjà étalé, alors qu'en anglais, *the butter* est toujours en paquet ! Selon la langue utilisée les mots ne sont pas en adhérence identique avec le corps. ». Et LECOQ de nous tendre la main « tous ces mots sont mis en mouvement par les élèves, y compris par ceux qui ne parlent pas le français. Curieusement, ils comprennent et parlent alors très bien notre langue, car ils prennent appui sur la dynamique du mot. Il existe là un champ formidable pour le travail des langues ». (LECOQ, 2000 : 60)<sup>62</sup>.

---

<sup>61</sup> BROOK Peter (1977) *L'espace vide, écrits sur le théâtre*. Paris, Seuil.

<sup>62</sup> Il serait injuste de passer sous silence l'existence de quelques travaux dans ce domaine, comme ceux d'Elisabeth LOTHE ou Régine LLORCA ; mais en tant que praticienne du théâtre, je me joins à LECOQ pour encourager des explorations plus générales et plus sensibles, disons plus théâtrales, entre l'architecture des corps et l'architecture des mots.

On épouse le corps de la langue française pour sa beauté, son étrangeté ou, plus souvent, par devoir. Le pari des expériences théâtrales issues de l'improvisation est de proposer des constructions de situation, où des provocations extérieures feront se réfugier le corps de l'apprenant dans les bras ouverts de la langue française... Depuis quelques années, les expériences de théâtre sont plus nombreuses dans le domaine de l'enseignement-apprentissage du FLE, comme celle de HALLE qui cherche à « appréhender la langue étrangère [*dans*] les positions corporelles qu'elle génère, sa tension phrastique, son intonation, sa prosodie » (HALLE, 2000 : 36).

### **VII.3. Pratiques théâtrales en DLC**

Le théâtre en FLE a comme seul lien avec le jeu de rôle, la réalisation d'une parole personnelle en situation. Le principe des quatre ateliers de théâtre ici retenus (HALLE, REDURON, HINGLAIS et PIERRA) est de pratiquer la langue française dans un espace théâtral pour permettre :

- de se départir des rôles figés (et figeant) professeurs/élèves
- de mettre en mouvement le corps
- de parler français sur et autour de la scène, par la médiation du texte, de l'improvisation, des personnages...

Je ferai une brève étude comparative de ces quatre pratiques d'atelier, puis reviendrai, en écho, à l'atelier 'théâtre et langues'.

	Cathy HALLE	Sophie REDURON	Gisèle PIERRA	Sylvaine HINGLAIS
<b>Ecrit de référence</b>	Article (2000)	DEA (2001)	Ouvrage de synthèse (2006)	Article (2002)
<b>Place</b>	Animatrice	Observatrice	Animatrice	Animatrice
<b>Texte/jeu</b>	Improvisé	Improvisé	Textes poétiques ou courtes pièces	Extraits de textes choisis et adaptés
<b>Représentation</b>	Non	Non	Oui	Non
<b>Objectif</b>	Faire retrouver à la langue sa fonction première de communication	Inciter les apprenants à prendre la parole sans angoisse, avec joie et naturel, libérer l'expression langagière et corporelle	A partir du corps, de la parole et de la culture de chaque individu, élaborer, par un accès esthétique (théâtre et poésie), un autre « je »	Parvenir à personnaliser son discours, parler de soi-même, vivre la langue en action
<b>Typologie des activités</b>	D'abord le corps puis la parole et enfin une scène	Exercices de circulation, jeux de mimes, improvisation stylée	Echauffement corporel et vocal, travail collectif de la mise en scène du texte à partir de propositions	Echauffement verbal puis parole et mouvement puis improvisation préparée enfin jeu sur le texte appris

A partir de ce tableau, nous voyons se dessiner les deux grandes tendances qui mettent en tension les façons dont le théâtre peut venir nourrir la didactique de l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère : texte/improvisation et entraînement/représentation. Avant de me centrer sur ces différences, je souligne que, toutes, nous reconnaissons l'importance du corps et cherchons à valoriser une expression active et vivante de la langue par l'utilisation du théâtre.

Cependant, il y a les tenants du texte et les partisans de l'improvisation. Les deux peuvent exister au sein de l'atelier, mais une pratique sera plus développée que l'autre suivant les convictions (argumentées et recevables) de chacune. PIERRA et HINGLAIS pratiquent le texte mais pour des objectifs différents. La première pour la réserve de langue que la mémorisation permet, la seconde pour donner un support fort à une mise en scène esthétique, lieu de cristallisation des cultures et identités. REDURON et HALLE préfèrent l'improvisation, l'une pour la spontanéité et les difficultés de l'échange authentique qu'elle permet de jouer, l'autre pour l'entraînement et le plaisir à l'ensemble de la communication qu'elle permet de développer.

La question de la représentation me paraît aussi essentielle. Rapportons-nous à la définition étymologique que je donne du théâtre « le théâtre est l'art où les acteurs exécutent des **actions** (du grec δράμα: action) qui sont **vues** (du grec

θεατρον: voir) par d'autres ». Je crois que donner à voir à un groupe auquel l'acteur appartient (l'atelier) ou donner à voir à un groupe en attente de théâtre (le public), n'impliquent pas les mêmes dispositions d'esprit et de travail. La présence de regards extérieurs exige, dans les deux cas, de faire de la scène un espace qui doit être lisible et clair. Les acteurs doivent donner à leur jeu cette qualité nécessaire à cette réalisation. Cependant, dans le premier cas de figure, les acteurs en restent au stade de l'exercice, de l'entraînement (à la parole française, à la communication globale, aux structures, à la spontanéité). Les exercices sont des points de départ pour un faire « mieux » (plus riche en vocabulaire, plus juste grammaticalement, plus expressif corporellement). L'atelier en vue d'une représentation implique d'en passer par là, mais il permet aussi que les participants accèdent à la pleine dimension du théâtre. Jouer une pièce devant un public cela signifie créer une troupe, et une troupe, c'est un groupe d'individus auquel un projet global de confrontation au regard extérieur, a permis de **se dépasser**.

Ma pratique se situe dans la lignée de l'improvisation et de la représentation. Avant d'expliquer plus avant les ressorts de la création dans l'atelier 'théâtre et langues', je reviens sur deux aspects du théâtre dont la didactique des langues-cultures s'est nourrie jusqu'à créer, à travers deux didacticiens essentiellement, une série de « méthodes » : la psychodramaturgie linguistique, PDL (anciennement : approche relationnelle) et la dramaturgie relationnelle (anciennement : expression dramaturgique).

#### **VII.4. Deux didacticiens en marge.**

Il me semble intéressant, dans ce chapitre VII sur le théâtre, de rendre compte des travaux de Daniel FELDHENDLER et Bernard DUFEU, pour la conception des individus, de la langue, et les intentions qu'ils défendent par la « pédagogie de l'être »<sup>63</sup>. L'individu est pris en compte dans sa globalité corporelle, affective et intellectuelle. La langue est travaillée comme parole. L'objectif principal est de développer les rapports directs langue/individu. Mon atelier est, lui aussi, orienté sur la relation parole dite/individu corporel (sensitif, émotionnel, signifiant). Je ne peux qu'adhérer à cette volonté pédagogique. Cependant, contrairement à la psychodramaturgie linguistique (PDL), je rappelle que, pour ma part, je situe mes activités théâtrales dans un dispositif général d'enseignement-apprentissage du

---

<sup>63</sup> Cf. Annexe 5 reproduisant le parallèle d'une pédagogie de l'avoir versus une pédagogie de l'être.

français. Je ne prétends, en aucune manière, faire de cette seule pratique une méthode, ou une « anti-méthode »<sup>64</sup>, suffisante à l'acquisition d'une langue étrangère. Le groupe/troupe s'élabore petit à petit autour d'un spectacle, donne ses représentations et se désagrège. Il s'agit de s'aventurer dans un projet collectif, de partager une expérience commune, programmée dans un espace-temps.

Ce qui chez FELDHENDLER et DUFEU m'intéresse, réside dans leur **conception** de l'individu, de la parole et de l'apprentissage. Intéressons-nous tout d'abord à la PDL créée par ces deux didacticiens au début des années 1980. Elle se revendique du psychodrame morénien et de son *Théâtre de la spontanéité*. Elle repose sur sept orientations du travail, rappelées dans l'article de DUFEU (1999) : la mélodie de la langue française, la réceptivité/l'expression, la parole provoquée dans des activités-cadre, la recharge et la reprise linguistiques, les connaissances de la langue venues des besoins de communication du groupe, l'exposition à une grande richesse de la langue, l'individualisation des parcours. « C'est à travers la rencontre que les participants acquièrent une langue [...] l'approche directe d'une langue se fait à travers une implication directe des participants dans la situation de parole » (1996 : 146). Je ne peux que faire le lien avec les improvisations développées dans l'atelier 'théâtre et langues'. Cependant, je préfère, à la systématisation des principes psychodramatiques, comme la technique du double ou du masque, un travail plus théâtral, orienté sur l'« être au présent », en toute conscience...

FELDHENDLER a développé, sur ce terrain du « travail interpersonnel et relationnel » (1999 : 125), la dramaturgie relationnelle. Nourrie par la PDL et le courant humaniste, dans la lignée d'une pédagogie de l'être, elle se structure sur « le jeu, l'expression dramatique et dramaturgique » : avec le « recours à des supports transitionnels » (objet, image, rôle), l'« alternance d'activités corporelles, vocales, verbales », des « éléments de tension qui créent le dynamisme de l'action » et enfin, l'improvisation à partir de formes proches de celles développées par Augusto BOAL dans le *Théâtre de l'opprimé* (1999 : 129). Avant les quatre étapes de cette activité-cadre, FELDHENDLER ouvre la séance par des échauffements qui développent l'expression spontanée et la mise en confiance. Puis il clôt la séance par une synthèse d'ordre linguistique. La description de séance qui s'en suit dans l'article, ressemble à ce que je peux pratiquer avec des élèves. A la seule différence, que, contrairement à ce que propose la simulation globale, je ne tiens pas à leur faire prendre le rôle d'un Français ! L'identité d'un personnage appartient à son créateur.

---

<sup>64</sup> Titre de la thèse de Gisèle PIERRA (1990)

C'est ainsi que, cette année, la pièce de l'atelier se déroulait en banlieue parisienne avec les personnages d'une polonaise parlant très peu français, d'une parisienne, d'un alcoolique perdu entre deux langues, d'un Père Noël multilingue et d'un étudiant Erasmus anglais. Une fois de plus, la différence ne réside pas tant dans la pratique des exercices eux-mêmes, que dans l'intention générale qui détermine le cadre de travail et guide les orientations. Pour ma part, je cherche à créer une troupe éphémère qui montera un spectacle à partir du vécu de l'atelier.

C'est dans cette dynamique de projet que j'ai installé ma recherche centrée sur le corps des apprenants s'exprimant en français. Une des difficultés à laquelle je me suis très vite confrontée et que je développerai au chapitre VIII-Recherche, est la problématique du texte. Mon intention était et demeure de s'approprier **sa propre** langue française. Donc de laisser les apprenants se frayer un chemin jusqu'aux mots français, chemin sur lequel le corps peut les soutenir. Pourtant, tout du long de cette année, il a souvent fallu que je me rappelle cette conviction, pour ne pas céder à la tentation, des élèves, de moi-même, d'adopter un texte « déjà là ».

#### **VII.5. La question du texte et de la parole.**

Tout comme il existe, dans l'espace culturel, davantage de pièces représentées que de pièces créées en intégralité, en didactique des langues, il existe davantage un théâtre prenant appui sur un texte d'auteur que de réalisations de pièces inventées. En lisant quelques praticiens de théâtre en DLC (HALLE, REDURON, BELLOT, FELDHENDLER, PIERRA) je me suis interrogée sur l'accès à la langue qu'ils mettaient en place dans leurs ateliers, sur le sens et l'utilisation qu'ils avaient du texte ou de l'absence de texte. Je précise bien 'texte théâtral', c'est-à-dire des textes d'auteurs qui ne sont pas fabriqués pour l'enseignement-apprentissage des langues étrangères comme le sont ceux d'HINGLAIS qui focalisent leurs scènes sur une structure linguistique à représenter.

Voyons d'abord du côté de REDURON et HALLE qui n'utilisent pas de support « texte de théâtre ». HALLE évoque des exercices de lecture, mais l'objectif reste celui « de créer une scène issue de leur inspiration et de leur imagination, de leurs désirs d'expression et de la négociation entre eux ». Elle cite un exemple de réussite où « la situation de communication [*a permis*] une atmosphère de spontanéité qui [*a favorisé*] la résurgence de connaissances linguistiques

antérieures » (HALLE, 2000 : 36). Même constat chez REDURON qui ne note aucune difficulté dans le manque de mots et a toute croyance en la situation : « aussi concluons nous en paraphrasant M-J Gremmo et H. Holec<sup>65</sup>, pour affirmer qu'un comportement de production langagière, c'est quelqu'un qui dit quelque chose dans une situation donnée pour une bonne raison, et nous soulignons fortement ces derniers mots. » (REDURON, 2001 : 46). Cependant, il faut préciser de suite que, si l'expérience d'improvisation en quatre séances était ouverte à tous, sur les onze étudiants participants, trois étaient de niveau intermédiaire fort et six de niveau presque bilingue. (REDURON, 2001 : 90). Je comprends ainsi pourquoi dans cette recherche, l'auteur ne s'est pas trouvée confrontée aux mêmes difficultés que moi, travaillant huit mois avec des A1-1 devenus progressivement A2-1.

Un constat similaire est possible chez BELLOT (1983), comédien qui travaille, à base de textes (échauffements et pièces), avec des professeurs non-natifs. Si mes élèves et ses professeurs ont comme point commun d'être d'abord étrangers à la langue française, leur différence de niveau fait que le travail d'accès à cette langue ne peut guère être mis en comparaison. L'école Hypérion<sup>66</sup> arrive à cette remarque finale : « Au fil du stage, le temps consacré au travail des textes augmente tandis que se réduit celui consacré aux exercices de pose de voix et aux jeux d'expression. » (AGULAR et al., 1983 : 55). Cela signifie-t-il que seuls des niveaux avancés en langue sont capables de jouer un texte ou d'improviser ? DUFEU semble confirmer cette thèse dans l'utilisation d'un double comme « chargeur linguistique » : l'animateur qui, après s'être identifié à un participant, lui donne à l'oreille « une courte séquence verbale, qui pourrait correspondre à ce que le participant pourrait, entre autres, exprimer s'il disposait des mots pour le dire. » (DUFEU, 1999 : 113).

Ma conviction reste cependant même : **dès le début de l'apprentissage**, l'individu, soutenu par son corps, ses intentions et la mise en situation est capable d'exprimer une parole sienne.

Je finirai ce petit tour d'horizon avec Gisèle PIERRA qui travaille, une fois encore, avec des niveaux intermédiaires, non débutants (PIERRA, 2006 : 58). Son originalité réside dans l'utilisation qu'elle fait du texte. Quand HINGLAIS s'oriente davantage sur l'aspect mémorisation de formes linguistiques et BELLOT sur l'aspect « sensibilité individuelle et culturelle » pour investir un texte-personnage (1983 : 59),

---

<sup>65</sup> M-J GREMMO et H. HOLEC, in GONAC'H (1990) *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère, l'approche cognitive* », *FDM Recherche et Applications*, Août 1990.

<sup>66</sup> L'école Hypérion a proposé, à Paris, dans les années 1980 des cours d'enseignement du français basés sur le théâtre.

PIERRA (2006, 32-42) perçoit le texte comme une subjectivation de la langue par un auteur. Subjectivité que le comédien, sujet étranger de surcroît, va venir investir physiquement et émotionnellement, pour produire du théâtre. Elle fait de la mise en scène du texte, un lieu d'échanges interculturels où se négocient les différences d'identités, de cultures, et donc d'interprétations, en vue de monter une scène la plus « esthétiquement recevable », puisque le théâtre est d'abord un art de communication de l'émotion.

Cette présentation de pratiques du texte, de la parole dans les ateliers de théâtre FLE, met en relief l'absence de travail d'improvisation avec des débutants<sup>67</sup>. Au jour d'aujourd'hui, en Pologne, il en est de même : participant à un jury de festival de théâtre pour primaires et collégiens, j'ai été surprise de voir le grand nombre de pièces basées sur un texte, la plupart du temps écrit par les professeurs de français ; quoique certaines utilisations de poèmes m'aient laissé une délicate impression.

Je dois beaucoup à ma propre expérience du théâtre d'improvisation-crédation pour avoir, malgré les difficultés, poursuivi dans la voie qui est la mienne. Je le dois aussi à ma conviction selon laquelle chaque individu doit constituer sa propre expérience émotionnelle et corporelle, dans sa langue française. L'avantage de ne pas utiliser un texte est aussi d'éviter le risque d'instrumentaliser ce texte, où la parole désubjectivée est réduite à l'état d'objet (PIERRA, 2006 : 41). La phrase « redevient un joli vers, une phrase d'auteur [*qui nous mettra*] à nouveau dans le théâtre bourgeois, lugubre et insupportable » (BROOK, 1991 : 98).

Je reviendrai plus loin (VIII) sur cette pratique d'improvisation et les difficultés dues au peu de 'matière-langue' à la disposition des élèves A1. Après avoir parcouru quelques didacticiens s'aventurant en terres théâtrales, je finirai cette partie VII consacrée au théâtre par des témoignages de gens de théâtre partis, avec ou sans traducteur, à la rencontre de l'étranger.

#### **VII.6. Témoignages de praticiens**

Dans un premier temps, rappelons que tous les metteurs en scène cités dans ce mémoire sont allés à la rencontre du théâtre oriental et/ou africain. Exception faite

---

<sup>67</sup> Le travail de Chloé RADIX (2008), avec des A2-C1, montre que des praticiens encore inconnus s'engagent dans cette voie.

du maître ARTAUD, qui n'a pas voyagé dans ces pays, mais que MNOUCHKINE nomme « le visionnaire » de par sa conception absolue, symboliste, sacrée du théâtre (comme l'est le théâtre oriental). Aujourd'hui particulièrement, dans un monde qui multiplie les possibilités d'échanges et de rencontres, souvent, illusoire et rarement centrées sur l'autre en tant qu'identité et culture, le monde artistique se pose en résistant, par son existence même et par les réflexions qu'il génère. Pour exemple, les deux derniers festivals d'Avignon avaient pour thèmes : « Aller vers l'ailleurs, territoires et voyages » (2006) et « Ecrire le monde autrement » (2007). Les citations d'auteurs qui suivent, sont extraites de la revue *Alternatives théâtrales*, relais des lieux de théâtre.

Il y a un lien très fort entre la DLC et ce monde de théâtre. Tous nous cherchons, par l'enseignement-apprentissage de la langue ou par l'expérience de la mise en scène, à faire se rencontrer, et à rencontrer nous-mêmes, les altérités. Je crois que le comédien, ou le metteur en scène, en sa pratique de 'passeur' entre le texte et le public, est plus conscient de la nécessité de cette ouverture à l'autre. BANU (2006 : 79) mêle totalement cette quête pour l'individu et la création : « c'est en retrouvant [*le point initial*], après avoir procédé au détour par l'autre qu'une identité s'accomplit, et qu'une œuvre se réalise ». C'est dans le même sens que FISBACH, après des mois passés à travailler avec une troupe au Japon, sans pratiquer le japonais, parle d'aller « éprouver » l'étranger. Il précise qu' « il ne s'agit pas tant d'être à l'étranger que d'être aussi ressenti, soi-même, comme étranger ». Cette phrase souligne combien il est important de vivre une réelle confrontation à l'autre, capable **d'ébranler son propre système**. Car « la rencontre de l'altérité sert à maintenir un état de trouble [...] qui permet de bouger dans la compréhension qu'on a de l'autre et de soi [...]. Il ne peut donc jamais s'agir d'une « découverte de l'autre », il s'agit aussi de gagner des possibles – imaginaires, mais aussi très concrets – à l'intérieur de soi. » (FISBACH, 2006 : 66).

C'est aussi le langage qu'interrogent ces voyageurs. BROOK, dans la suite d'ARTAUD qui voulait « trouver la clé qui ouvre tous les moyens d'expression », voit le détour par l'ailleurs d'une langue étrangère comme une vérification du pouvoir communicatif de sentiments, d'idées, contenus dans les sons et les mouvements. Il cherche à développer un langage nouveau, relié au corps. C'est la théorie de l'homme arc-en-ciel qui possède toute les palettes expressives en lui (BORIE citant BROOK, 2006 : 12). DI FONZO BO, Français d'adoption, considère,

quant à lui, la langue étrangère comme permettant de véhiculer différemment le langage, car « la pensée circule autrement dans une langue qui n'est pas la tienne, les mots n'entraînent pas de vestiges d'histoire, ils n'ont pas été mâchés et remâchés depuis l'enfance ». Cette différence d'articulation dans une autre langue permet « un décollement de soi ». Créer une pièce dans une autre langue, c'est donc « (ré)inventer un langage décollé de la vie de tous les jours ». C'est ainsi qu'il dit pouvoir « [s']oublier à être français » (DI FONZO BO, 2006 : 45).

Ces témoignages de gens de théâtre qui montent des pièces à travers les langues et les cultures, sont ceux que je vais voir, que je lis, que j'écoute. Ce sont eux qui m'ont donné, et me donnent, le désir de poursuivre plus avant mes recherches autour de la parole en langue étrangère, d'appréhender ce qui s'y joue et s'y acquiert d'identité.

## **Chapitre VIII. La recherche-action : construction du terrain, étude de l'objet 'atelier théâtre et langues' suivant l'hypothèse du corps et des mots**

*Nous sommes là au cœur du problème. Rien n'existe dans la vie, sans forme [...] or cette forme peut être l'obstacle absolu à la vie, qui n'a pas de forme. On ne peut échapper à cette difficulté et la lutte est permanente : la forme est nécessaire et pourtant elle n'est pas tout.*

BROOK (1991 : 62)

Ma recherche-action concerne l'atelier 'théâtre et langues' et se centre plus particulièrement sur les liens entre la parole et le corps, et plus précisément encore, sur les possibilités qu'un corps, un et indivisible, aurait de venir rencontrer une parole française. Elle comporte, donc, deux moments : les intentions de l'atelier puis la recherche contextualisée, à Bydgoszcz en 2007-2008, focalisée sur des hypothèses de recherche.

A la façon dont un apprenti-chercheur, dans le cadre « classe », plus scolaire de l'enseignement-apprentissage, peut d'abord définir ses contenus et objectifs avant d'entrer dans la complexité de son contexte, je vais d'abord préciser les contours, les grandes lignes de l'atelier 'théâtre et langues' (VIII.1). Cette partie VIII.1., description de l'atelier, est l'aboutissement concret des idées développées dans les chapitres V, VI et VII. C'est à partir de ce cadre général d'intentions, de contenus, que je poserai, dans la partie VIII.2., la problématique et deux hypothèses qui ont guidé, cette année, mes actions (direction de l'atelier) et questionnements (écriture du présent mémoire).

Les parties VIII 3 et 4 analyseront le terrain, suivant une des hypothèses, à partir de l'observation de films enregistrés et des réponses du questionnaire. Enfin, les parties VIII 5 et 6 chercheront à apporter une réponse tout en tenant compte des écueils rencontrés.

### **VIII.1. L'atelier 'théâtre et langues', le théâtre d'improvisation et les ressorts de la création**

#### **VIII.1. 1. Le théâtre d'improvisation**

Je reprends à mon compte cette définition que donne PINEAULT (2002 : 36) où l'improvisation, « c'est l'adaptabilité, la disponibilité, l'envie de faire le mieux en tenant compte de ses capacités et de celles des autres ainsi que de l'imprévisibilité de ce qui nous entoure ». Cette définition suffisamment large permet de contenir tous

les sens de l'improvisation théâtrale. Improviser c'est donc construire une situation en s'adaptant à **l'autre** et **au contexte**. Aucun texte n'est pré-écrit, aucune fin n'est connue d'avance.

Il ne faut pas confondre l'improvisation, pratique théâtrale, avec le « match d'impro », pratique sportivo-théâtrale. Le « match d'impro » a largement contribué à la popularisation de l'improvisation, vieille de la Commedia dell'arte. Mais, une certaine idée de la performance fait la différence. Je suis d'accord pour dire qu'il faut chercher à créer du jeu dans les consignes-cadre des improvisations, ce que CARE préconisait avec **la rupture**, ou LECOQ avec **l'attente**. Mais je ne pense pas que ce soit en créant un dispositif de points, de temps imparti et de style imposé que l'on puisse travailler sur la rencontre et la qualité. Quand MNOUCHKINE parle de « l'urgence » de la scène, ce n'est pas l'idée du temps qui s'écoule. Au contraire, chaque geste, regard, parole, doit se dérouler dans son propre temps, son propre rythme. Par « urgence », elle veut signifier la nécessité d'être, absolument, tout de suite, ici et maintenant. Le théâtre, ce n'est « ni hier, ni demain ». Je ne suis pas certaine qu'imposer une horloge extérieure, permette de réguler la justesse des mouvements et paroles, le temps interne, propre à la construction de la situation-relation jouée.

« L'improvisation est une technique appartenant à un corpus, la rhétorique se comportant elle-même comme un méta-langage » (PINEAULT, 2002 : 43). C'est-à-dire que, très souvent, les improvisateurs font référence à des éléments extérieurs pour charmer le public (codes culturels en vigueur, références à la mode, jeux de niveaux de langues...). D'une part, les rencontres mondiales des matchs d'improvisation permettent de constater qu'il existe une **théâtralité commune** (« l'humanité brève et concise des comportements », MNOUCHKINE 2007 : 53) ; parce que les acteurs sont hommes et entraînés aux mêmes codes, ils peuvent jouer ensemble ; d'autre part, l'utilisation fine faite du langage et de ses **référentiels**, dans beaucoup d'improvisations en contexte « uni »-lingue<sup>68</sup>, montre les limites de l'utilisation du non-verbal dans la forme « match d'improvisation ».

En tant que spectatrice, je considère le match d'improvisation comme un excellent divertissement. En tant que praticienne, je concède qu'il puisse être d'une grande utilité pour apprendre à analyser les paramètres d'une situation et oser réagir

---

<sup>68</sup> Je me sens obligée de mettre « uni » entre guillemets. Les champions du monde des matchs sont les canadiens, québécois, qui, justement, utilisent leurs particularités de langues pour en jouer dans leurs improvisations. Cf. GRAVEL Robert, LAVERGNE Jean-Marc (1987) : description et analyses de cinq improvisations.

selon les appels, extérieurs ou intérieurs. Mais, je pense que dans la visée d'une représentation, d'un public, d'un théâtre, il ne peut être une fin en soi.

### **VIII.1.2. Ma démarche, l'utilisation de l'improvisation à visée de création collective**

L'improvisation est la technique théâtrale principale de l'atelier 'théâtre et langues'. Elle permet d'apprendre aux apprenants à construire une situation en relation avec l'autre. Loin de l'esprit de match et de hors-jeu, je cherche à faire appliquer les dix règles de TOURNIER (2003) : accepte ! percute ! construis ! écoute ! anime ! joue le jeu ! prépare ! innove ! amuse-toi ! ose !. Les trois premières sont les plus fondamentales et font suite aux exercices préparatoires. « Accepte » prend en compte la disponibilité du comédien, « percute » sa concentration, « construis » sa capacité à proposer du jeu à son partenaire. Ces termes nous renvoient au parallèle entre le théâtre et le CECR (III.3) : percute, écoute/réception ; accepte, échange/interaction ; construis, expression/production.

Mais l'improvisation n'est qu'une étape de la création. Créer, *versus* s'exprimer, consiste à **mettre en forme** quelque chose d'existant : leur **improvisation**, pour mieux exprimer la volonté de dire et d'agir que les participants ont eue. « Mettre en forme consiste à utiliser des signes et des symboles qui préexistent à l'individu et sont des éléments culturels et sociaux, des éléments de langage et des codes formels conventionnels. Créer c'est la clé, communiquer à l'aide de conventions entre l'autre et soi, quitte à détourner les conventions » (BAUDE, 2004 : 15). Ce sont les codes du théâtre qui, à partir du corpus des improvisations, vont permettre à la troupe de réaliser un spectacle.

A cette étape, nous constatons que le travail de mise en scène est sensiblement le même que dans les ateliers recourant aux textes. La différence réside seulement dans l'intentionnalité : conduire les participants vers le texte joué, c'est les contraindre à jouer dans un espace préexistant. Or, je cherche à préserver **le vide d'avant-atelier**, même s'il est angoissant pour tous, même s'il est difficile de travailler sans texte avec des débutants. **Je veux laisser à l'espace scénique ainsi protégé et mis en tension à la fois, la potentialité de faire naître un mouvement de soi vers les mots encore à l'état 'd'apppris'**. Ce mouvement naît de l'« urgence » (MNOUCHKINE) à s'exprimer que tissent ensemble le trouble du corps regardé, l'angoisse flottante du vide, l'étrangeté de la langue française. Il peut être soutenu

par le corps, et créer des **nœuds d'appropriation de la langue** permettant ainsi de colorer identitairement quelques mots étrangers devenu siens.

### **VIII.1.3. Les intentions de l'atelier 'théâtre et langues'.**

L'espace scénique doit pourvoir être investi pour tracer un chemin de « *Ich, I,...* » vers « je ». Il doit être suffisamment protégé (BOURGEOIS) pour permettre à l'individu de s'essayer à être un autre, en français. De cet essayage de personnages, de cette expérience d'autres peaux, peut sortir l'appropriation sensitive et identitaire d'une langue perçue comme langue du sujet (ESTEBAN, EDWARDS, ZAVALLONI, SINATRA), capable d'exprimer autrement, différemment **qui est moi et ce que devient je**.

La naissance de cette langue, exprimée dans un contexte et par la construction d'une situation-relation, est nécessairement liée à l'expression corporelle. Je cherche donc, à mettre les personnes en relation pour leur offrir l'opportunité, via une authentique rencontre, de se surprendre, de se découvrir, grâce à l'autre et en français.

Cette pratique de l'improvisation permet aussi, plus concrètement, de s'entraîner à la construction de situations-relations qui demandent une capacité d'écoute, de disponibilité et de réaction, voire de proposition.

Enfin, la troupe que nous constituons pendant un temps, les autorise à devenir aux yeux de tous, comédiens, même si ce n'est qu'amateurs, en français.

L'atelier propose à chaque participant de s'approprier la langue étrangère comme un moyen d'expression. Dans ce sens, nous travaillons la langue comme un outil parmi d'autres, support de l'interface entre l'individu et le monde à même titre que le corps ou la langue maternelle. C'est pourquoi, nous utilisons la scène, lieu de toutes les réalités, comme un lieu d'essai, d'entraînement à l'interaction qui implique l'écoute (l'autre, la situation et son impact en soi) et « l'expression communicative » (claire et juste, dans l'intention comme dans la mise en corps et en mots) .

### **VIII.1.4. Typologie des exercices, étapes et quelques consignes d'exercices-clés.**

Chaque séance de l'atelier 'théâtre et langues' comporte quatre temps de travail :

- Mise en forme du groupe, de la troupe de théâtre (dynamique de groupe)

- Outils pour soutenir une expression forte (corps, voix)
- Interrelation (écoute, concentration, spontanéité, réactivité en face à face et collectivement)
- Improvisations silencieuse, en chiffres, polonaise, française, mixte

Au fur et à mesure de l'année, s'élabore le travail de création d'un spectacle, issu du vécu de l'atelier 'théâtre et langues'. Il permet aux participants de se constituer un rôle en langue française, rôle différent de l'élève de langue française.

Pour ce, nous travaillons :

- Un personnage pour chacun
- La mise en forme collective d'un spectacle en vue d'une représentation

Je vais maintenant présenter ces cinq temps de l'atelier en précisant leur objectif principal suivi d'un exercice type, exercice-phare<sup>69</sup>.

#### VIII.1.4.1. Mise en forme d'un groupe théâtre

**Objectif principal** : installer entre les participants la connaissance et la confiance nécessaires qui permettent un certain 'lâcher prise' autorisant l'interrelation.

**Exercice-phare** : les marches collectives. La marche en elle-même sert à s'approprier l'espace et trouver sa place, en fonction des autres et de la salle. A travers différentes consignes, elle sert à développer des points plus spécifiques : le regard à se porter, la dynamique d'ensemble à mettre en forme, le contact à avoir les uns vis à vis des autres, etc.

#### VIII.1.4.2. Outils permettant de soutenir une expression forte

**Objectif principal** : prendre conscience de ses propres ressources ('outils') et développer leurs capacités expressives. Pour le corps : le placement dans l'espace, la posture, la démarche, les mimiques, les regards, les mouvements et les gestes. Pour la voix : le souffle, le débit, la hauteur, la rythmique, l'intensité, l'articulation et les mots.

**Exercice-phare pour le corps** : les statues. Reprises d'Augusto BOAL, les statues se déclinent en multiples variantes. L'idée est de sculpter son propre corps ou le corps de l'autre de façon à le rendre suffisamment expressif, pour que l'autre entre en relation, dans la situation proposée par ce corps.

---

<sup>69</sup> La plupart de ces exercices existent dans les livres de théâtre cités en bibliographie.

**Exercice-phare pour la voix** : la phrase sur tous les temps. Chacun prend une phrase française, que j'oriente ou non sur une thématique. En marchant, tous répètent leur phrase suivant des consignes de rythme, de volume, d'intention, etc.

**Exercice-phare mêlant corps et voix** : les gammes. Suivant la technique de LECOQ, il s'agit ici de reprendre tour à tour une phrase en amplifiant les mouvements et l'intention jusqu'à l'extrême caricature. Cet exercice est en lien avec l'intention de créer une expérience sensible avec la langue française permettant de peupler cette langue de souvenirs.

#### VIII.1.4.3. Outils de concentration, d'être avec l'autre, à l'écoute, aussi appelés 'outils invisibles'

**Objectif principal** : apprendre à être entièrement présent, à soi, à l'autre, à la situation, ici et maintenant. Ces outils sont la concentration, l'ouverture, la disponibilité et la spontanéité.

**Exercice-phare** : je prends/je donne. Mise en corps du système de la communication, il s'agit d'adresser un claquement de main énergétique à son voisin, qui le prend, en claquant à son tour des mains et qui le renvoie à son autre voisin, etc. Cet exercice simple connaît une multitude de variations. Il permet de développer simultanément la disponibilité et l'engagement en faisant circuler une énergie dans le groupe.

#### VIII.1.4.4. Improvisations silencieuse, en chiffres, polonaise, française, mixte

**Objectif principal** : parvenir à réaliser une courte scène de vie, de la plus ordinaire à la plus imaginaire, sur une thématique donnée. Une scène est dite réussie quand, entre les acteurs, il s'est passé quelque chose (ressort dramatique) de juste (en construction de situation 'ici et maintenant') et de lisible (qui respecte l'adresse à un public).

**Exercice-phare** : l'improvisation. Pour lancer l'improvisation, je donne un lieu/temps-cadre (les coulisses d'un théâtre pendant le spectacle), des émotions (la colère/l'indifférence), un objectif à atteindre (traverser la frontière), une situation (ouvrir une porte derrière laquelle il y a un monstre), un mot (soleil) ou encore une musique. Je décide (ou nous décidons collectivement) si cette improvisation sera silencieuse (et non pas muette, ce qui est un exercice, non une improvisation), en chiffres, polonaise ou française ou encore mixte. Souvent, les acteurs rejouent

l'improvisation à partir de ce que je dis, puis au fur et à que l'année s'écoule à partir de ce que ils ont perçu, par eux-mêmes, des changements à faire.

#### VIII.1.4.5. Personnage et création collective

**Objectif principal** : monter une pièce à partir des personnages et des orientations désirés par les acteurs.

**Exercice-phare** : il ne s'agit pas tant d'exercice-phare que d'une orientation de travail qui émerge discussion après discussion. Suivant ce qui s'est vécu dans le groupe, au fil des ateliers, le spectacle se façonnera différemment et ne rencontrera pas les mêmes problèmes. Cependant, d'après mes deux expériences, au CILEC et à Bydgoszcz, nous sommes chaque fois partis d'une situation d'attente dans un lieu public, personnes debout/personnes assises. Ce simple point de départ permet à la fois, d'amener et présenter les personnages un à un sur scène, de laisser s'établir les relations et d'entrer, peu à peu, pendant l'attente, dans l'action dramaturgique.

Ce type de structure est très lié à ce que nous travaillons pendant l'année et, donc, à ma façon de concevoir la création... Toutefois, ce point de départ laisse un champ de liberté assez vaste pour être investi par les personnages/acteurs et leurs relations-situations.

#### VIII.2. Les hypothèses du cœur de la recherche-action

Nous arrivons au deuxième temps de ma recherche. Après avoir donné mes orientations de recherche sur l'apprenant en construction identitaire, j'ai décrit succinctement l'atelier 'théâtre et langues' où il travaille sa propre expression/appropriation en français et ainsi développe un *je français* et un *je personnage/comédien*. Je vais, maintenant, entrer plus concrètement dans cet atelier, en étudiant l'observation d'éléments qui pourraient être représentatifs d'une démarche identitaire. Rappelons la problématique générale de ce mémoire telle que posée au chapitre IV :

**Mise en problématique** : les apprenants de langue française doivent être formés à s'exprimer dans cette langue (posyulat). Pour ce, il faut leur permettre d'expérimenter des occasions de rencontres, authentiques et impliquantes, où le corps prend pleinement sa place, comme, tout à la fois source de stimulation et porteur de l'expression, dans la construction de la situation-relation. Je propose, comme espace de recherche-action sur l'activation d'une parole française originale,

l'atelier 'théâtre et langues', conçu pour l'expression et la mise en scène des langues et langages.

**Problématique et question de problématique** : Les exercices de l'atelier 'théâtre et langues' feraient vivre une confrontation suffisamment impliquante 'ici et maintenant' pour l'individu « parlant français », entre la situation créatrice d'une expressivité corporelle et langagière, et le besoin de communication à l'autre, pour que les apprenants puissent jouer avec un *je* parlant français. Via l'analyse d'exercices issus de séances de l'atelier, quels sont les signes qui vont attester de la construction 'ici et maintenant' d'un *je* « parlant français » (car pris dans des situations créatrices d'expressivité corporelle et langagière), à partir des mouvements et des paroles des 'acteurs-apprenants'?

Voici les deux hypothèses de recherche que je pose :

### **Hypothèse 1 concrète**

Le corps est à la fois réceptacle et expression. Interface entre l'extérieur et l'intérieur, il contient et exprime les liens complexes du *moi* et du *je* ici et maintenant. La mise en tension, organisatrice et désorganisatrice de ces liens, par l'activation spontanée du corps dans le cadre du théâtre d'improvisation, facilite une expression verbale originale en langue française et permet une meilleure appropriation de la langue par l'individu.

### **Reformulation Hypothèse 1**

Le corps mis en situation authentique peut en tant que véhicule, soutien, ressource ; véhiculer, soutenir, nourrir, déclencher une parole personnelle en français.

### **Observables pour Hypothèse 1**

Les observations vont porter sur :

\* le déploiement du corps dans les improvisations en français. Ce déploiement plus fort, comblant le manque de mots devrait permettre de donner plus d'intensité aux personnages et de faire avancer l'improvisation.

\* le déploiement du corps dans les scènes où les élèves parlent polonais, comparé au déploiement du corps dans les scènes françaises.

\* les scènes silencieuses où le corps est davantage investi et maîtrisé dans ses capacités expressives que dans les scènes françaises et, plus encore, polonaises.

\* les exercices de séparation du corps et des phrases.

J'aurais aimé aussi travailler une deuxième hypothèse, en lien direct avec la construction identitaire :

### **Hypothèse 2**

L'émotion est sociale dans le sens où elle se construit, et se règle sur la réponse de l'autre. Participante d'une pulsion, elle demeure sociale dans son processus de coordination avec l'autre (DUMOUCHEL). La création d'un personnage identitaire pouvant parler une langue étrangère permet-elle de donner à ces émotions via ce personnage un nouvel espace de jeu et de faire ainsi sortir de cette « pulsion communicatrice », une autre langue ? Etre comédien donne un rôle sur scène, un rôle qui permet de s'exprimer en français (avec ses mots, dans une langue plus ou moins correcte), de se donner une attitude ; ainsi qu'un rôle social différent de celui de l'élève, de l'enfant de..., etc. Cette hypothèse peut particulièrement se réfléchir dans des contextes de vie à l'« étranger » (en France) où, dans la relation, potentiellement, tout est permis (comportement, attitudes...), puisque l'apprenant est décontextualisé, détaché de ses groupes d'appartenance habituels.

#### **Observables pour Hypothèse 2:**

- le personnage construit et son rôle dans la pièce inventée est un *je/jeu*, support de représentation du *moi*, aussi maintenant français, qui prend sa réalité dans la construction et la présentation du spectacle.
- l'envie de monter un spectacle à partir du travail silence/langue maternelle/français

Le cadre du master 2 ne me permet pas de traiter cette seconde hypothèse. Car le spectacle se construit au moment de l'écriture de ce mémoire, et je n'ai pas la disponibilité suffisante dans l'atelier pour être animatrice, metteur en scène, tout en prenant le recul nécessaire à la mise en forme. Je retiens toutefois la perspective d'examiner les effets, sur les liens *moi/je* d'un apprenant, d'un *je-langue étrangère* installé dans un projet.

### **VIII.3. Terrain et méthodes de recueil des données**

#### **VIII.3.1. Le terrain de 2007-2008**

Les intentions de l'atelier 'théâtre et langues' sont sensiblement les mêmes d'une année à l'autre, d'un groupe à l'autre. Cependant, il est évident que, suivant le

cadre et les individus en présence, je ne peux appliquer toujours le même schéma qui préexisterait aux individus. L'atelier n'est possible que suivant l'investissement de ces personnes volontaires. Elles donnent activement substance à l'atelier, et donnent forme au spectacle vers lequel s'oriente l'atelier. Si je reste garante d'un cadre, la forme, elle, n'est jamais préalablement dessinée. Elle s'affirme au travers des divers styles d'« engagement et d'initiatives »<sup>70</sup> de chacun.

Cette année 2007-2008, j'ai travaillé au lycée bilingue de Bydgoszcz, ville polonaise située entre Poznan et Gdansk. Au début de l'année, j'ai ouvert deux groupes de théâtre, le premier basé uniquement sur l'improvisation, pour la classe zéro, classe passerelle des débutants complets, qui permet d'accéder à la section bilingue. Conjointement, jusqu'à Noël, j'ai travaillé avec quatre filles de la classe première, d'un an plus avancées. J'avais idée de mener un projet autour de la mise en scène du texte, *La peau d'Elisa* de Carole FRECHETTE. J'étais en 'mal de mots' avec l'autre groupe, des débutants, et j'imaginai ainsi pouvoir assouvir mon plaisir de français « déjà-là » tout en m'offrant la possibilité d'une étude comparée. Il s'est avéré qu'en janvier, les horaires changeant, seules deux filles des quatre de la classe de première pouvaient encore être présentes, ma disponibilité se réduisant par ailleurs, j'ai décidé d'arrêter ce groupe.

Cette recherche se développe, à partir du groupe des débutants, composé de six personnes, trois garçons et trois filles, du même âge : 15 ans, et de la même classe 'passerelle' entre le collège classique et le lycée bilingue. Elle propose aux élèves 18 heures de français par semaine pour, en un an, effectuer le programme de trois ans de collège bilingue et ainsi rattraper le niveau. En septembre, les élèves sont complètement novices ; en juin, ils en sont, en moyenne, environ au niveau A2. Tous les participants étaient issus du groupe n°2, groupe ayant obtenu les moins bons résultats au test d'entrée au lycée. Ce test, pour la section bilingue, évalue le niveau d'anglais et comporte des exercices de conceptualisation à partir de langues inventées. En définitive, ce groupe était formé par les personnes considérées comme les moins 'douées' en langue étrangère. Pratiquer des ateliers de théâtre avec ce type de public, sans traducteur, sans parler un mot de polonais et sans langue véhiculaire véritablement possible, relevait d'un pari, entre autres à propos des pouvoirs de la compréhension extra-verbale et du désir d'être ensemble.

---

<sup>70</sup> Nous avons déjà rencontré ces termes dans le cadre du schéma de la **construction identitaire** de l'ACELF (V.4.) – Cf. annexe 3.

L'atelier a eu lieu hebdomadairement, d'octobre à mai. Chaque séance durait 2 heures, dont en moyenne 1h15 d'échauffements et d'exercices suivis de 45 minutes d'improvisations. Mon manque de disponibilité a exclu la possibilité de séances supplémentaires, comme il est de coutume, pour préparer plus intensément la pièce. Nous avons réalisé une courte pièce, « l'arrêt de bus », représentée une seule fois en ma présence.

### VIII.3.2. Les méthodes de recueil de données.

La formulation de mon hypothèse : « l'activation spontanée du corps dans le théâtre d'improvisation, facilite une expression verbale originale en langue française et permet une meilleure appropriation de la langue par l'individu », par les termes 'facilite', 'permet', 'appropriation', met en relief l'enjeu de rencontre entre **ce que j'espère** mettre en place pour rendre possible *ce je français*, et la façon dont **l'individu, en effet, accède ou non**, par le corps mis en situation, à un sentiment de lui en français.

Pour explorer les deux côtés de cette rencontre rendue possible par l'atelier-théâtre, rencontre entre mes intentions et leur vécu, il m'a paru intéressant d'utiliser deux outils complémentaires : d'une part, **l'observation**, qui me permet de regarder et d'écouter à partir d'eux mis en situation, ce qui peut être validé de ma réflexion corps/langue française ; d'autre part, **le questionnaire** comme outil qui sert à relever ce que, eux, perçoivent et veulent me dire de leur *je* parlant français.

A mon sens, l'observation ne pouvait suffire. Les liens corps/langues sont du domaine de l'articulation fine et personnelle. Si ce mémoire s'emploie à chercher les liens identitaires qu'ils peuvent générer, je crois qu'il fallait enrichir le regard que je peux porter sur ces mouvements/mots, par l'avis de l'élève lui-même. J'ai eu besoin de faire se répondre ce que je voyais et ce qu'ils ressentaient afin de ne pas interpréter seule ces moments qui me paraissaient « justes ».

- **L'observation**

Les observations ont eu lieu dans le cadre de la recherche-action, c'est-à-dire avec moi-même en tant que participante à l'atelier et à la recherche. J'étais, à la fois, observatrice 'directe', public des exercices et improvisations. Elles étaient centrées sur la qualité de jeu, mes reprises en direct en dépendaient. Puis le soir, reprenant mon carnet d'exercices, je devenais une observatrice 'à froid', annotant ce qui avait été réalisé, soulignant des points que je ne voulais pas oublier, etc. Cette deuxième

observation était davantage tournée vers ma recherche, essayant de noter ce qui avait retenu mon attention entre les mots et les mouvements.

Début février, j'ai recouru à un appareil photo pouvant enregistrer jusqu'à quinze minutes de film, estimant que mes notes n'étaient pas assez fines pour relever l'essence des liens corps/mots. Il me fallait un œil enregistreur qui me permette de repasser plusieurs fois les improvisations et d'affiner les raisons de mon intérêt pour tel ou tel moment de jeu. J'ai, donc, à partir de février, presque systématiquement filmé quinze minutes d'improvisation par semaine. Les exercices, pas moins intéressants, quoique toujours plus orientés, ont continué à être relevés sous forme de memento. Les problèmes majeurs du tournage des films, concernent la très mauvaise réception sonore due à l'absence de micro-perche, et le regret de n'avoir pu enregistrer des moments 'justes' qui avaient eu lieu avant février ou bien ceux advenus au cours d'un exercice, et que je ne pouvais, donc, pas analyser finement. L'avantage de la caméra dans cette recherche est la non-perturbation du terrain. En effet, l'appareil photo « observateur » n'étant que redondance, à un autre niveau, du regard qui existe déjà, de fait, dans le cadre théâtral.

- **Le questionnaire<sup>71</sup>**

Orienté sur l'éprouvé corps/langues des apprenants et sur le vécu de l'atelier théâtre, il a pour fonction première de me donner un aperçu, même succinct, de chaque expert en son propre royaume : l'apprenant lui-même. Je n'ai pas voulu établir ce questionnaire en langue française. Mon intention était qu'ils répondent au plus proche de leurs ressentis, dans la langue qui leur donne, donc, la plus grande palette de nuances et d'expressivité. J'ai eu recours à leur professeur principal de français, pour lire ensemble les questions, donner les précisions et traductions nécessaires. Chacun a eu loisir de le remplir chez lui, en polonais. Puis cette amie m'a traduit leurs réponses, me permettant ainsi d'avoir un précieux retour.

En recourant à ces deux outils complémentaires, je pensais obtenir deux formes de résonances de l'objet de recherche. A partir de mes observations d'eux s'exprimant en différentes langues, et de leurs réponses sur le sentiment d'eux-mêmes en différentes langues, je comptais pouvoir répondre à mon hypothèse de travail.

---

<sup>71</sup> Annexe 6

## **VIII.4. Transcription et analyse des données**

### **VIII.4.1. Le choix des données parmi trente séances**

Face au matériel, collecté, constitué d'une vingtaine de films et d'un carnet de notes, je me suis posé la question de ce que j'en attendais. J'ai cherché ce qui, depuis quelques mois avait pu me surprendre dans les ateliers, éléments récurrents ou moments forts ; à quels endroits les participants n'avaient-ils étonnés ? Cette réflexion, ou plutôt cette rêverie, a rejoint le constat qui émergeait au fil de cet écrit : plus j'avais dans le mémoire, plus, à la place d'utiliser 'le corps', je parlais de 'la rencontre', à la place de 'la situation', j'utilisais 'la relation', devenue situation-relation. Pointer ce glissement terminologique m'a amenée à affiner mon regard d'observatrice. En effet, j'ai compris que par un « corps mis en situation », énoncé de mon titre, j'entendais un corps « mobilisé par la présence de l'autre, et investi dans la relation, ou l'évitement de la relation, à cet autre ».

Après l'installation du cadre-situation, souvent le thème de l'improvisation, il y a attente puis acte de rencontre. L'un des acteurs va vers l'autre, et ce, indépendamment de la langue utilisée, car c'est la condition du théâtre, « la base même [...], il y a une personne qui se lève, une autre personne qui regarde, il y a déjà un acte. Tout y est, à condition que cela aille plus loin. Il faut ensuite la rencontre. Il faut trois éléments : une personne qui regarde, une personne qui peut être seule pendant quelques secondes, puis une troisième personne pour entrer en contact. Là, une vie peut commencer à circuler et il est possible d'aller extrêmement loin. » (BROOK, 1991 : 25). C'est alors qu'adviennent deux types de réponses possibles: soit la fuite de l'autre, le refus de voir, l'abandon de la situation ou une réponse destructrice (mépris, mort) ; soit la coopération, le mouvement vers l'autre, par voix ou par corps, qui permet de construire une relation, une situation.

Cette coopération, c'est le travail que demande l'improvisation. C'est aussi l'objectif d'une langue, pouvoir adresser à l'autre quelque chose de soi et, ensemble bâtir une situation dans laquelle chacun se retrouve et se découvre<sup>72</sup>.

Je vais, donc, dans ces courts films chercher à savoir comment se sont passées les rencontres, ou les non-rencontres, quand il s'agissait de s'exprimer en silence, en polonais, en chiffres ou en français. Je relèverai quelques actes qui me semblent significatifs de l'essai à la rencontre, sans faire l'analyse complète de tous les mouvements, sons et mots, du corpus. J'étudierai le sens de ces moments au plan

---

<sup>72</sup> Ce que GOFFMAN nomme l'équipe.

dramaturgique, selon les principes de TOURNIER. Puis je leur attribuerai un sens dans l'acte de la rencontre ainsi rendu(e) possible ou non.

Avant d'examiner quelques-uns de ces moments forts, certains phénomènes qui se sont dessinés au fil des séances, appellent quelques remarques d'ordre général.

#### VIII.4.2. Données générales issues de l'observation des improvisations.

- **Leur préférence de langues**

Contrairement à mes attentes, le polonais n'a pas été la langue plébiscitée d'office lors des improvisations. Après quelques exercices d'entraînement à la langue chiffrée, leur préférence langagière pour les improvisations a été la langue des chiffres (français) et les improvisations silencieuses, qui ne sont pas du mime. Vers la fin de l'année, les comédiens évitaient le polonais parce que je ne le comprenais pas, disaient-ils. Les exercices avec un jeu ne comportant qu'une seule phrase française chacun, étaient appréciés. Les improvisations en français restaient difficiles, souvent à base de salutations lorsque le thème n'est pas orienté sur un acte de parole. Mais il y avait une attirance certaine, un jeu entre ces langues comme en a témoigné le choix des personnages du spectacle. Au final, un seul personnage était polonais ; et il était, en marge des autres, comme exilé. Deux étaient multilingues, un anglais, les deux autres français.

Autre fait intéressant à propos de ce passage entre les langues, le personnage du Père Noël, multilingue, a glissé d'un polonais philosophique, un peu prolixe et envahissant, à une langue réellement mixte (anglais – polonais – français), adressée à chacun des personnages. Cette position « d'entre » l'a fait se rapprocher de l'alcoolique, lui aussi entre deux langues, entre lucidité et ivresse. Ce sont les lois de l'improvisation (TOURNIER) qui m'ont permis de l'aiguiller sur le problème posé par ce flot de paroles, qui dans les ressorts dramatiques ne servait à rien. Je lui ai demandé de choisir : soit de camper, jusqu'à la caricature, un personnage philosophique, sur lequel les autres personnages puissent s'appuyer en tant que tel ; soit de réduire sa parole à des énonciations de vérités générales, bien placées mais non compréhensibles par les personnages français. C'est suite à cette réflexion que le Père Noël est devenu multilingue, avec moins de mélodées mais davantage de jeu.

- **Les personnages joués dans les improvisations à deux**

Je distingue ces improvisations à deux, où les caractères des personnages apparaissent clairement dès le départ, des improvisations collectives basées sur les mouvements de groupe. Je laisse très peu de temps de concertation aux comédiens, tout juste celui d'élaborer qui ils sont l'un pour l'autre et le lieu de la scène, si je ne l'ai pas donné. Or, dans ces improvisations, généralement, l'un est un personnage 'classique' : un homme, une femme au caractère plus ou moins affirmé. L'autre est beaucoup plus étrange.

Ainsi, j'ai pu les voir en différents 'personnages' :

- un militaire fou, gardien de frontière, tirant sur tout ce qui bouge
- un chien qui attaquait les inconnus
- une petite fille qui se tapait la tête contre les murs
- une grand-mère sourde et perdue

Nous voyons comment le handicap de la langue les engage dans des rôles violents envers eux-mêmes, qui rendent difficile, voire impossible, toute tentative d'entrée en relation.

Or ces improvisations devenaient leurs préférées, souvent réclamées par rapport à d'autres propositions de jeu.

- **Le choix du spectacle**

Je rappelle que le spectacle émerge petit à petit, d'une création collective, à partir des envies personnelles, du vécu collectif et des négociations entre nous tous. Les personnages n'avaient donc aucune langue imposée. La scène se passait autour d'un arrêt de bus dans une banlieue parisienne, un jour de printemps. Les personnages s'y rencontrant, étaient :

- Léna, une jeune fille polonaise, errante, enfuie de chez sa tante
- Agnès, une jeune femme parisienne
- Hugo, un jeune homme français qui n'aime pas son prénom
- Monsieur Paul, un vieil alcoolique entre deux langues
- Le père Noël, multilingue
- Peter, un « étudiant Erasmus » américain (rôle tenu par une fille)

Il a été touchant de voir comment ces personnages étaient ressentis comme créations collectives. Ils l'étaient d'abord matériellement, chacun ayant prêté à un autre un bout de costume ou d'accessoire. Ils l'étaient aussi symboliquement, les comédiens ayant eu plaisir à faire varier leurs personnages dans des contextes

différents en les inter-changeant, en se les prêtant. D'expérience, un personnage créé par soi-même, autre *je*, est une peau difficile à laisser à quelqu'un d'autre. Des pensées telles que « et s'il le faisait mieux que moi ?, Et s'il « me » l'abîmait en le déformant ? » viennent à l'esprit et peuvent occasionner certaines réticences. Dans le groupe, c'est tout à fait spontanément qu'ils ont commencé ce jeu d'échange qui a pu nourrir leur personnage. Ainsi, je suppose, que ce personnage pouvait en retour nourrir leur personne, dans sa confrontation à la langue. Car si un des attributs du personnage est de parler une certaine langue, la personne, à son tour, doit parler cette langue.

A travers le choix des personnages joués cette année, ils ont fait ressurgir le handicap de la langue qu'ils ressentent, de fait, avec moi. Il y eut des scènes, où plus que des personnages étranges, ce furent des personnages étrangers les uns aux autres qui sont apparus. Or, au théâtre, cette position de ne pas voir, de rester totalement étranger, ignorant, est impossible. Comme le public voit, le comédien doit voir, se positionner par rapport à ce qui se passe sur scène. Il peut choisir de faire semblant de ne pas voir, mais dans ce cas, le choix de jeu doit être clair : « je montre que je ne veux pas voir, que je suis gêné, que je ne sais pas comment réagir ». Sur scène, on ne peut jamais ignorer quelqu'un ou une situation<sup>73</sup>. Cette nécessaire conscience de l'autre est une des règles de théâtre que je leur fais travailler. Dans les improvisations que je vais maintenant analyser, nous allons pouvoir constater comment, sur scène, il est possible, non pas d'échapper, mais de se confronter à l'autre, par le refus, assumé ou par la coopération.

Une scène, même étrange, ne doit pas leur être étrangère. Ils doivent rester dans la relation, y être au présent.

#### VIII.4.3. Les observations-analyses

Mon regard va porter sur le corps en tant que soutien pour aller vers l'autre, dans une langue silencieuse, en chiffres, polonaise ou française. Les observables qui font suite à l'hypothèse : l'activation spontanée du corps dans le théâtre d'improvisation, facilite une expression verbale originale en langue française et permet une meilleure appropriation de la langue par l'individu, sont :

- le déploiement du corps vers l'autre, pour faire avancer une situation
- l'expression, verbale ou non, liée à cette activation du corps

---

<sup>73</sup> Excepté dans des mises en scène qui partagent l'espace scénique par des conventions, plus ou moins symboliques, étage, arrière-plan, compartiments, lumières. Les comédiens sont alors, de fait, clairement isolés.

### **Choix d'une improvisation.**

L'improvisation choisie ne relève pas tant de l'expression linguistique que corporelle. Je l'ai choisie pour illustrer mon propos des enjeux entre le corps et la parole française. L'analyse de l'échec relatif de l'utilisation de la langue française par une des comédiennes est analysé, sous l'angle de la construction identitaire – l'essor d'un *je français* – que le jeu théâtral peut permettre. Cette improvisation a eu lieu la 16<sup>ème</sup> séance, le 18 avril.

### **Improvisation à deux. La peinture.**

Improvisation à deux.

Thème libre.

Contrainte : une phrase française par personne, « tu viens » et « j'arrive ».

Durée : deux minutes, pas de préparation.

Résumé : Les deux personnages sont une mère et son enfant : une petite fille un peu étrange. L'ensemble de la scène tient autour d'un mur que la mère veut peindre et veut faire peindre à son enfant. Mais l'enfant préfère se replier dans ses pensées ou embêter sa mère.

Distribution : Marcellina tient le rôle de la mère, Aga celui de l'enfant.

Aga entre à jardin, à califourchon, en sautillant. Tout au long de la scène, Aga, reste dans cette démarche, mi-sautillante, mi-canard, à califourchon. Marcellina entre à cour. Les mains sur les hanches, elle regarde le mur, fond de scène, et commence à le tapoter, comme pour en vérifier la solidité.

Aga, l'enfant, s'approche du mur, à jardin. A son tour, elle le tapote en regardant sa mère, qui la regarde. Puis, doucement, elle se tape la tête contre le mur, dans le même mouvement qu'à eu la mère pour tester la résistance du mur. (Marcellina, la mère, ne sait pas comment réagir). Elle détourne l'attention, caresse le mur de haut en bas, comme pour voir s'il y a des reliefs à poncer. Elle s'approche de jardin, de l'enfant.

L'enfant se tourne complètement vers le mur, assise à genoux et tape fort sa tête contre le mur. Sa mère intervient : « Hey ». L'enfant se retourne, la regarde. Sa mère lui fait un signe de doigt sur le front (qui signifie : ça ne va pas non ?!). L'enfant lui tire une langue sonorisée (Pffff) et se remet à taper sa tête.

La mère va chercher un pot de peinture à cour. L'enfant s'abandonne contre le mur, les bras en croix. Sa mère revient et se met à peindre le mur. L'enfant s'approche et fait le même bruit+mouvements de langue sur la peinture fraîche du mur. La mère, qui peint à genoux, la repousse du bout des doigts « Hey !! ».

L'enfant va se mettre en boule dans le coin de scène, et se balance, vexée. La mère continue de peindre et regardant sa fille. L'enfant chantonne un peu, les yeux au ciel. La mère va peindre à cour et appelle l'enfant « Hey ». L'enfant l'ignore, la mère se détourne, l'enfant la regarde. Elle fait un geste d'ouverture avec la main et dit « tu viens ! ». Le ton est péremptoire. L'enfant remet sa tête entre ses jambes avec un son de petit animal. La mère insiste, raidissant le bras : « tu viens ! ». L'enfant se balance puis décide de se relever et d'aller se cacher derrière un pupitre de scène, sous les yeux de la mère.

La mère insiste, son geste de bras et de main se faisant plus ample : « tu viens ! ».

Ici, première rupture de jeu. Aga s'aperçoit que son jean est trop échancré et laisse voir le bas de son dos au public. Elle se met à rire en tenant son jean plaqué. Marcellina, qui s'en est aperçue, rit aussi.

Puis la mère reprend les choses en main : « tu viens » mi-ordonné, mi-désespéré<sup>74</sup>. L'enfant la regarde, l'air abruti, un large sourire sur les lèvres, « nononon », en secouant la tête. La mère fait alors de grandes enjambées pour traverser le plateau et prendre sa fille par la main, avec un « tu viens », beaucoup plus doux et tranquille.

L'enfant la suit en sautillant. Arrivées près des pots de peinture, Aga remet son jean en riant, la mère lui prend la main et lui fait tenir un pinceau. L'enfant se tourne vers le mur et se met à peindre en regardant sa mère. Puis elle considère son travail, et, visiblement satisfaite, elle la contemple, les mains sur les hanches. Elle émet un son aigu de plaisir, la mère lui tapote la tête. L'enfant continue son geste mécanique en laissant sa tête retomber contre son bras. Elle regarde sa mère. La mère tapote la tête. L'enfant continue son geste mécanique en laissant sa tête retomber contre son bras. Elle regarde sa mère. La mère lui indique de peindre un peu à côté. L'enfant obéit, la regarde avec un son qui monte, comme une question. La mère hoche la tête et s'en va à jardin observer le mur. L'enfant avise les pots de peinture, se précipite sur et eux les jette par dessus la scène, au fond de cour. Après un grand

---

<sup>74</sup> Cf. annexe 7, photo de cet instant.

sourire au public, elle attend, en balançant la tête, les bras croisés devant l'absence des pots. Mais Marcellina n'a pas remarqué ces gestes très vite exécutés.

La mère appelle deux fois l'enfant « Hey », l'enfant détourne la tête. « Tu viens », fait-elle avec un geste de la main et du bras. L'enfant regarde sa mère, sourit et court à sa rencontre. La mère traverse le plateau, va chercher les non-pots de peinture et les met devant l'enfant. Echange à voix basse entre Marcellina et Aga. Marcellina comprend, hausse les épaules. L'enfant re-jette dans un geste symbolique les pots de peinture, fixe sa mère et arbore un immense sourire.

Marcellina se retourne en riant, fait des moulinets avec ses avant-bras et dit « fin, fin ».

### **Analyses de l'improvisation *La peinture.***

Je propose de faire une analyse théâtrale mêlant les propositions de jeu, l'action et la parole, au type de rencontre qui a finalement eu lieu. Ce corpus pourrait tout aussi bien servir à faire une analyse psychanalytique (les rôles mère/enfant) ou ethnographique (l'utilisation des gestes). C'est le théâtre, avec ce qu'il peut provoquer de rencontre, qui nous intéresse ici.

En préambule, je tiens à préciser que toute la scène est légère, voire drôle, ce qui ne ressort pas d'une façon évidente dans une transcription par écrit. L'enfant, particulièrement, est sympathique dans tous les faits et gestes qu'elle pose pour attirer sa mère qui, elle, reste fixée sur son mur de peinture. L'ensemble retravaillé pourrait former un départ de tragi-comédie.

### **Les phrases françaises.**

\* Aga n'a jamais utilisé sa phrase « j'arrive ». Le rôle choisi ne devait pas lui donner assez envie d'arriver pour l'exprimer verbalement. Nous y reviendrons.

\* Marcellina a eu recours à la sienne, une dizaine de fois et toujours en dernier lieu, quand les gestes et les « hey » ne suffisaient plus. L'enfant obéit d'ailleurs davantage à cette phrase qu'aux sons « hey ».

### **Les jeux de théâtre, la rencontre.**

On observe que tout au long de la scène la mère et l'enfant se cherchent, l'une avec une autorité qui relève davantage de l'injonction que de la relation, l'autre en alternant l'enfermement dans un monde de rêverie, et la provocation délibérée à sa mère. Pour cette improvisation, je peux dire que, la rencontre, même si elle n'a pas

eu lieu effectivement, a brillé par son absence, à travers ces tentatives volontairement défectueuses, c'est-à-dire défensives.

S'il n'y a pas eu prise de risque suffisante pour créer une rencontre et un déploiement à deux vers l'inconnu, il y a eu des propositions de jeu qui rendent cette improvisation théâtralement acceptable. Je peux reprendre cette scène suivant quelques principes de l'improvisation de TOURNIER (accepte ! percute ! construis ! écoute ! anime ! joue le jeu ! prépare ! innove ! amuse-toi ! ose !).

Accepte : par exemple, lorsque l'enfant refuse de venir voir sa mère puis, sentant que la scène pourrait ainsi tourner en rond, elle se décide à aller vers elle.

Percute : lorsque l'enfant a le pinceau dans la main, elle comprend de quoi il est question et se met à peindre. (Rappelons que tous les accessoires sont purement imaginaires, il n'y ni pots de peinture ni pinceaux).

Construis : les deux comédiennes avaient installé une bonne situation de base : personnages forts, activité claire.

Anime : les deux comédiennes, par leurs volontés, l'une de faire peindre l'enfant et l'autre d'embêter la mère ont animé également la scène.

Ecoute : c'est le reproche principal à faire aux deux protagonistes, l'une n'a pas vérifié que l'autre était en capacité de réagir ou faisait une action-clé. Ce manque d'écoute a accéléré la fin de la scène (par convention, quand une scène est finie, les acteurs sortent de l'espace).

Ose : le geste de l'enfant de jeter les pots dans en souriant béatement aurait pu être un moteur de la rupture. Mais il a été mal placé et n'a pas rempli cette fonction.

Joue le jeu : lorsque la petite fille reprend le geste de sa mère de tester la solidité du mur avec sa main puis avec sa tête, il n'est pas certain qu'Aga ait pensé d'office à jouer une enfant un peu étrange. Je crois qu'elle a accepté de laisser monter ce geste, de l'amplifier pour voir quel personnage il lui permettait de construire. Elle a joué le jeu de se laisser surprendre, par Marcellina et elle-même, jusqu'à devenir cette enfant handicapée. Cette supposition est corroborée par le questionnaire où Aga dit que pour elle cette improvisation a été celle qui l'a le plus surprise de ses capacités.

La difficulté de l'improvisation, tout comme l'enjeu même de la rencontre, est de rester suffisamment son personnage, un *je*, pour oser lancer des ressorts dramatiques, des actions, tout en acceptant d'aller vers l'inconnu avec ce que l'autre propose. C'est pour cela que les « matchs d'impro » considèrent le cabotinage

comme un des hors-jeu. Car s'il est facile de séduire un public en faisant croire que l'on s'engage, que l'on joue en parlant, en gesticulant, il est beaucoup plus difficile d'aller vers l'inconnu que propose la rencontre de l'autre.

A ce titre, l'ouvrage de GRAVEL, qui analyse cinq improvisations, se clôt sur l'analyse de l'une d'elles annoncée comme « méritant de figurer dans ces pages. Elle ne relève pas d'une grande prouesse d'improvisateur, mais les deux partenaires, tous les deux à leur premier match, font preuve d'une grande attention pour aller ensemble dans leur improvisation. Placés respectivement en fond et en avant scène, ils ne se voient pas mais avancent progressivement dans l'intrigue, prenant soin dans chaque phrase de vérifier si l'autre les suit. » (GRAVEL, 1987 : 89).

Ces quelques lignes de lecture permettent de constater qu'il y a eu tentative de jeu et de rencontre de l'autre. Ces tentatives, par méfiance, par angoisse, se sont retrouvées mises à mal. Clairement, les comédiennes n'auraient pas pu continuer ainsi dans la durée. Il n'y avait pas réelle coopération théâtrale. Est-ce un parti pris des **personnages** qui a, de fait, rendu difficile une réelle rencontre d'acceptation et d'ouverture à l'autre ? Mais ces personnages ont été composé par Aga et Marcellina. N'est ce pas plutôt la difficulté des **comédiennes**, qui, enfermées dans la consigne de la langue française, ont eu du mal à se détacher de leur *ja, je polonais* ? Car l'improvisation du thème proposé (tu viens/j'arrive) doit durer deux minutes. Or ce thème, qui est celui d'une rencontre sans cesse repoussée, est loin d'être neutre. Il propose, d'office, une certaine tension entre les deux partenaires. Aga et Marcellina n'ont pu investir, sur scène, un *je français* suffisamment rassurant pour apaiser la tension réelle induite. Nous allons le voir par les ruptures de jeu qui se sont produites.

### **Les ruptures de théâtre.**

Il y a deux ruptures de jeux :

\* Le jean qui dérange Aga et bloque un temps le jeu de l'enfant. Cette rupture, bien qu'interrompant le jeu un instant, n'arrête pas la scène : les deux comédiennes réinvestissent leur personnage, l'une faisant tenir le pinceau à l'autre pour peindre.

\* Marcellina, la mère, ne voyant pas que l'enfant jette les pots de peinture. Cette rupture est importante, elle créera une raison pour arrêter la scène. Je dis bien 'raison' : cette scène commençait à risquer l'enfermement dans son système de jeu

établi. Cette seconde rupture relève du théâtral. C'est un défaut d'écoute, cette attention permanente au partenaire de scène qu'il faut apprendre à déployer.

Cependant, la première rupture me semble être d'un autre ordre, plus proche des enjeux de constructions identitaires d'un apprenant. Aga n'a jamais dit sa phrase « j'arrive ». On aurait pu imaginer (c'est un des ressorts du FLE que je tente de mettre en évidence dans ce mémoire) qu'elle sorte de la gêne qu'elle éprouvait, grâce à son personnage, en s'appuyant sur lui. Elle aurait saisi la langue française (« j'arrive ») en se dirigeant vers sa mère. Elle aurait réinvesti son rôle de petite fille, sauvée de son désagrément.

Mais, Aga, avec ce jean échancré, a rompu avec son jeu de théâtre, son *je* de personnage. La gêne éprouvée l'a rappelée à un *je/moi* identitaire plus fort, plus profond que ce personnage. Elle s'est sentie en autre *je* que celui de la scène ; un *je* élève ou camarade de classe avec son professeur et ses amis qui regardent la scène. Et ce *je* ne pouvait accepter cette position pourtant peu choquante de la part d'un enfant-personnage. Cette sensation du corps exposé a éveillé en son *moi* un écho trop troublant des rapports qu'elle entretient avec ce corps, rapports d'habitude si intimes et maintenant sur scène, si visibles.

Quels que soient les mouvements identitaires d'Aga dans cette rupture de jeu, j'y vois un échec du théâtre. Il n'a pas été suffisamment **frontière** pour permettre à Aga de passer par-delà cette gêne corporelle, en l'intégrant dans le jeu par exemple. Le corps ainsi exposé a été mis en danger par la gêne qu'il a fait ressentir aux uns et aux autres. Le corps vient signifier, à la place des mots français, la non-envie ou la non-capacité de pouvoir faire parler un *je français*. De fait, dans cette scène, la petite fille n'arrivera pas à aller vers la mère et ne dira pas « j'arrive ».

Bloquée entre un *moi* intime et un *je* l'exposant trop, Aga n'a pu se saisir de la langue française pour entrer dans un *je/jeu* français. L'espace de la scène n'était pas, ce jour-là, suffisamment contenant et protecteur pour oser être un autre, étranger par le corps (enfant handicapé) **et** par la langue (le français qui n'a pas été utilisé).

Pour conclure sur cette analyse d'un instant très noué, je voudrais évoquer le travail de cette comédienne au long des ateliers. Elle a au fil du temps, exposé son corps avec beaucoup de naturel et de spontanéité. Elle a joué des personnages forts, typés corporellement : femme enceinte en train d'accoucher, vache mâchonnante, enfant handicapé, Parisienne ultra-féminine. Tout comme elle a su déployer son corps à des fins expressives (improvisation de la colère, par exemple). Nous trouvons chez elle une grande variété de gestes de mimes comme de gestes de ponctuation du

discours. Conjointement à ce corps qu'elle n'hésite pas à investir, Aga a développé son usage du français. Son personnage de spectacle, la Parisienne, parlait uniquement français. C'est une des seules à m'avoir proposé un texte écrit par elle, pour jouer son personnage. Bien évidemment, nous avons intégré ce monologue au spectacle. Cette comédienne a opté le plus souvent, à partir de mars, pour les improvisations en français. Ce qui restera pourtant à Aga, l'instant où elle s'est le plus surprise dans ses capacités (Cf. questionnaire, annexe 6), c'est cette fameuse improvisation. Une des rares fois où le corps et son personnage lui ont subtilisé la parole.

#### VIII.4.4. Butée de l'analyse d'observation

L'observation permet de décrire ce qui se passe dans un moment précis, tiré hors de son contexte. Or, si cette observation peut nous apporter des réponses sur l'utilisation d'un corps, que l'on peut imaginer importante, elle ne nous fournira pas la vision d'ensemble pouvant répondre à la question identitaire de l'individu. Pour savoir si un corps, investi dans une relation est capable de « véhiculer, soutenir, nourrir, déclencher une parole personnelle en français » (hypothèse 1), il faudrait analyser un plus large corpus d'improvisations, avec différents niveaux de langues, différents individus... Et encore, je crains que la réponse ne puisse se formuler que suivant le « **type d'apprenant** », dépendant de l'individu davantage que de la méthode.

Il faudrait pour chaque personne, depuis l'improvisation initiale jusqu'à l'improvisation finale, suivre l'évolution de ses constructions de la situation-relation par le corps et les mots de ses personnages. Car, pour moi, il s'agit bien d'un **parcours d'appropriation** du français tout au long duquel l'atelier 'théâtre et langues' peut jouer un rôle d'accompagnateur entre les personnes et la langue française. Des observations uniques, ponctuelles, sont théâtralement analysables, mais il ne s'agit pas là de former des comédiens. Dans le cadre de l'ethnographie de la communication, l'analyse d'observations ponctuelles peut servir à classer les types de gestes produits<sup>75</sup>.

---

<sup>75</sup> C'est le travail de REDURON qui cherche à savoir ce que les gestes ponctuent dans le discours : « gestes cadences, marqueurs grammaticaux, illustratifs, expressifs, mime d'action » (REDURON, 2001 : 113). L'analyse des gestes permet à cette auteure d'affirmer l'importance de dispositifs pour développer les stratégies communicatives des apprenants et l'intérêt des matchs d'improvisations. Et l'analyse fine et détaillée d'improvisations lui permet de mettre en corrélation gestes et discours et de promouvoir l'usage de cette technique dans les classes de FLE.

Si je suis convaincue du bien-fondé de l'utilisation du théâtre, j'aimerais savoir avec l'atelier 'théâtre et langues', ce que les individus, par le personnage, la scène et la rencontre de l'autre, peuvent construire d'un *je français*. L'important, ici, n'est pas tant de savoir qui du corps ou de la pensée déclenche une parole investie en français. L'important est de savoir comment accompagner chacun dans sa rencontre avec la langue française. C'est pourquoi, pour une prochaine recherche, j'orienterai mon attention davantage sur les remarques que je leur adresse, surtout dans le travail de jeu. Car ces remarques témoignent des liens qui existent entre moi, garante du cadre du théâtre et représentante d'un *je français*, et eux, en qui cette situation met en crise les rapports entre leur *moi* et leur *je*.

#### VIII.4.5. Le questionnaire

Le questionnaire me semble être un outil davantage adapté pour donner une idée du vécu de la langue française et du corps dans l'atelier théâtre. Je reste, assez lucide, sur l'image partielle, subjective qu'il me renvoie des jeunes comédiens. Ce que j'attends de ce questionnaire, réalisé en toute fin d'année, c'est qu'il témoigne des sentiments divers qu'ils avaient pu éprouver durant ces ateliers. La palette large des résultats obtenus autorise à penser qu'ils ont joué le jeu de la sincérité.

Le questionnaire est un outil qui va permettre de corroborer ou mettre en tension certaines réflexions menées autour des observations. Les résultats complets, exceptés de la dernière question très ouverte, se trouvent en annexe 6. Je vais ici en extraire quelques éléments en rapport avec l'hypothèse de recherche (« l'activation spontanée du corps dans le théâtre d'improvisation, facilite une expression verbale originale en langue française et permet une meilleure appropriation de la langue par l'individu »).

Ce questionnaire a été réalisé en fin d'année, avant la représentation finale. Il a été lu et explicité par ma collègue et moi-même. Les élèves ont eu loisir de le remplir chez eux, en polonais. L'intérêt de choisir leur langue maternelle à ce niveau A1/A2 est la précision des réponses, les nuances qu'ils peuvent ainsi exprimer..

- Par ordre du cœur, du corps ou de la tête dans la communication, ils placent **unaniment** : en polonais : le cœur premier ; dans le français en classe : la tête ; dans le français de l'atelier : **le corps**<sup>76</sup>. Ces associations représentent bien, pour qui veut travailler de façon holistique, l'importance de développer en français l'expression corporelle et affective, émotionnelle.

---

<sup>76</sup> Cf. annexe 7, photos illustratives des corps en action, tirées du corpus de film.

- Pour quatre personnes sur six, parler français, permet de **se sentir différent** de d'habitude dans l'expression communicative. Cependant, il leur est difficile de pouvoir dire si c'est plus extraverti ou plus introverti. Mais quelque chose se passe. Dans le raisonnement de l'hypothèse, j'aurais tendance à mettre dans cette différence, ce trouble ressenti entre dedans et dehors, la tension vécue entre un *je* étranger, théâtral, dans lequel l'individu peut à la fois trouver liberté et angoisse et un *moi* qui s'est formé sans cette notion d'étranger et qui se trouve ébranlé par les nouvelles expressions possibles.

- Tous ont l'impression d'avoir pu s'appropriier le français durant les ateliers, et ce pour diverses raisons : ce français-ci (le leur), est plus « intéressant » (3 fois), plus « drôle » (3 fois), plus « facile », « quotidien », « utile ». Ils aiment ce français selon trois grands axes. Premièrement, le jeu de la communication : « une langue avec laquelle on peut s'amuser », « avoir moins peur ». Deuxièmement, le réalisme : « plus vite dans la communication », « exprimer tout ce que je veux dire vite » « réagir vite », « parler mieux », « tellement quotidien ». Troisièmement, l'appropriation : « on se l'approprie plus », « **on travaillait bien avec cette langue parce qu'elle évoluait en nous** ».

- Les exercices qui leur ont le plus plu, sont les exercices de développement des outils 'invisibles' ainsi que les amorces d'improvisation. Il est intéressant de noter, comme avec la première troupe de l'atelier en 2005-2006, que les exercices de **travail théâtral** proprement dit (détente du corps, souplesse, respiration, pose de la voix), ne leur plaisent pas spécialement. Ce sont les exercices les plus 'applicationnistes'. Je possède quelques techniques, je les leur montre, explique et je leur demande de s'y exercer, en guise d'échauffement, à chaque atelier. Je reste convaincue que c'est dans l'accomplissement de ces exercices, que chacun, d'abord gagne sur ses savoir-faire, et surtout, installe l'espace-temps, le cadre de notre groupe/troupe.

- Les improvisations, ont été aimées dans toutes les langues. Comme mes observations me l'avaient déjà laissé entrevoir, le polonais n'est plébiscité que deux seules fois sur dix, quand les improvisations silencieuses le sont trois fois pour « la concentration sur les mouvements », « l'attention aux gestes et au corps », le travail plus distinct du corps, qu'elles nécessitent. Les improvisations en français sont l'objet de trois choix aussi. Les élèves ne pouvant pas choisir plus de deux formes préférées, il est vraiment intéressant de noter que **toutes les formes d'expression(s)**

ont été désignées comme préférées à quasi égalité. Je considère cela comme un critère de l'intégration réussie du français dans l'ensemble expressif propre à chacun.

- J'ai été étonnée des réponses à la question sur **les personnages** : « As-tu aimé le personnage que tu as choisi ? », trois répondent OUI, trois répondent NON. Ils n'ont pas aimé leur personnage : le Père Noël « parce que je ne sais pas le jouer » ; l'étudiant anglais « parce que je n'aime pas être hautaine et agressive » ; la Parisienne parce que « je déteste les gens artificiels, mais il est facile à jouer ». Ce n'est donc pas tant une question de langue choisie, mais réellement de personnages qu'ils se sont constitués sans les apprécier. Tandis que trois les ont aimés avec leur richesse : la « Polonaise échouée » a trouvé son rôle « intéressant, différent, avec beaucoup de possibilités, basé sur l'absurde » ; l'ivrogne « drôle et intéressant » ; Hugo « pas simple à jouer mais j'y suis parvenu ».

Il y a dans ces phrases une imbrication du théâtre (« facile à jouer », « nombreuses possibilités », « pas simple à jouer ») et de leur personne qui en parlent avec ce qu'ils en aiment ou ce qu'ils n'en aiment pas. Il serait intéressant de développer un travail autour de l'hypothèse 2 de ce mémoire : le **personnage comme passerelle** d'un *je français* vers un *moi* plus uni ; travail autour des émotions et de la pulsion communicatrice.

- Le reste du questionnaire, par la diversité des réponses, ne me semble pas devoir être travaillé car je n'y ai pas trouvé d'indication claire d'une tendance. Si ce n'est, justement, que l'atelier est un espace à construire dans lequel chacun peut s'investir pour le former, déformer,... Ainsi, à la question « à quoi ont été utiles ces heures d'atelier ? », les réponses vont de la plus personnelle (« me connaître mieux », « acquérir une distance entre nous et nous-mêmes »), à la plus générale (« avoir une meilleure communication », « s'amuser »), en passant par les langues (« développer la langue », « développer les différentes langues »).

- Une dernière remarque concerne l'auto-évaluation qu'ils ont d'eux-mêmes dans la classe de français. Sur 10, ils se notent ainsi : 3, 4, 6, 6, 7 et 9. Ces notes infirment l'opinion commune selon laquelle le théâtre dans la classe de langue n'intéresse que les meilleurs élèves. J'y verrais plutôt corroborée la vocation de l'atelier 'théâtre et langues', qui est d'être ouvert à toute personne ayant envie de s'y investir.

Plus que l'observation, le questionnaire m'a procuré le sentiment de toucher à un mouvement intime de l'individu, de son corps et de ses langues. Les

contradictions ou les mises en lien repérables sur chacun des questionnaires, entre les réponses mêmes ou entre les réponses et mes observations (filmées, notées ou remémorées), me permettent de penser que c'est là, à l'intérieur de ces nouages précisément que quelque chose a cours de **la construction identitaire ébranlée par l'apprentissage et l'expression dans une langue étrangère.**

### **VIII.5. Réponse suivant l'hypothèse de départ**

Rappel de l'hypothèse : Le corps est à la fois réceptacle et expression. Interface entre l'extérieur et l'intérieur, il contient et exprime les liens complexes du *moi* et du *je* ici et maintenant. La mise en tension, organisatrice et désorganisatrice de ces liens, par l'activation spontanée du corps dans le cadre du théâtre d'improvisation, facilite une expression verbale originale en langue française et permet une meilleure appropriation de la langue par l'individu. Le corps mis en situation authentique peut en tant que véhicule, soutien, ressource ; véhiculer, soutenir, nourrir, déclencher une parole personnelle en français.

Dans cette hypothèse, se retrouvent les deux grands axes : langue française et corps/identité (du *moi/je*). Je réponds suivant ces deux perspectives.

#### **VIII.5.1. La langue, les acquisitions linguistiques**

L'atelier théâtre, dans sa forme, ne peut qu'enrichir les capacités de compréhension et d'expression des participants. Nous avons vu comment un double cadre d'authenticité (l'atelier et la scène) était mis en place pour permettre au groupe d'échanger, de dire et de jouer librement. Ma recherche s'oriente davantage sur l'activation du corps dans la langue étrangère. Cependant, après des travaux comme ceux de CICUREL (1986), il ne me semble pas irraisonnable d'affirmer que les apprenants ont progressé en langue française. Je n'ai pas cherché à évaluer des progrès spécifiques sur des points de syntaxe, de lexique ou de phonétique que j'aurais enseignés par le théâtre. Mais des progrès de compréhension et expressions orales se sont, indubitablement, réalisés par l'ensemble des interactions que nous avons eues, dans le cadre de l'atelier et du projet de spectacle. Ces interactions étaient basées sur un réel besoin de communication, d'échange d'informations : consignes (exercices, improvisation, retours de scène) et projet (élaboration collective du spectacle).

Les participants ont eu cette sensation de progresser en français. Ils disent (cf. annexe 6) que ce français était plus utile, plus approprié et plus intéressant que le français de la classe. Je vois là, la trace de l'intérêt qu'ils ont eu à **faire naître une langue personnelle française.** Car du point de vue du professeur, il est clair que sur

la scène, leur français est beaucoup moins riche (grammaticalement et lexicalement), beaucoup moins « approprié et intéressant » que leur français de réponses aux exercices d'après-leçon ; sans parler de leur français écrit ! La langue orale, originale, personnelle, est une lente et longue acquisition, parallèle et décalée des apprentissages scolaires. Mais cette langue permet aux apprenants de se sentir progresser en français, leur permet une appropriation du français.

Cependant, outre un travail de la langue comme support de communication et la création d'une langue personnelle, l'atelier 'théâtre et langues' permet de constater l'évolution des apprentissages. Mais contrairement au travail de Chloé RADIX (2008), il ne permet pas, tel qu'il a été mené cette année à Bydgoszcz, de travailler les actes de langages liés aux paramètres détaillés d'une situation de communication. Son travail permet davantage l'acquisition de la langue française et il serait très intéressant d'en intégrer des aspects à mes préoccupations corporelles et identitaires. L'atelier 'théâtre et langues' 2008 a été témoin des évolutions, de la langue personnelle des participants, sans chercher à les développer davantage. Travaillant avec des débutants complets, à 18 heures de français par semaine, il est clair que les improvisations d'octobre et d'avril n'avaient pas la même consistance linguistique. Je prendrai un exemple tiré de mon carnet de notes, en guise de simple illustration. La structure de l'improvisation est la même, l'une du début d'année, l'autre de fin.

7<sup>ème</sup> séance, 13 novembre. Une des premières improvisations à l'utilisation de la langue française imposée.

Improvisation collective : *Le défilé des personnes dans la loge, quelques temps avant le spectacle*. Ils ne doivent jamais être plus de deux sur scène. J'ai noté à côté : « bonjour, ça va, ça va, ça va !!!! ». J'ai dû être un peu déçue par leurs capacités d'expression.

18<sup>ème</sup> séance, 22 avril. Langue française imposée.

Improvisation collective : *le défilé des personnes dans le hall d'un hôpital*. Ils ne doivent jamais être plus de deux sur scène. A côté, en notes : « bonjour docteur », « j'ai mal au ventre », « attention, attention », « j'ai perdu ma clé », « pardon, pardon, pardon monsieur », « c'est pas vrai », « qu'est ce qu'elle fait », « c'est une fille », « non, non, non, désolée, c'est fermé ». Je me souviens de la richesse théâtrale quant aux personnages, variés et hauts en couleur.

A propos de ces constats faits sur place et des recherches menées par d'autres, je peux dire, même si mon axe principal de travail n'est pas l'apprentissage de la

langue française, que l'atelier 'théâtre et langues' permet d'activer, sur la base des connaissances acquises en classe, une langue personnelle française.

#### VIII.5.2. Le corps et la construction identitaire, par un *je* de théâtre

Le corps a été l'élément de travail prioritaire cet atelier 2008. Le corps est un lien qui relie les différents *je* au *moi*. Il s'est révélé être une source importante de stimulation à l'expression communicative (cf. l'analyse de *La peinture*). Il peut être utilisé dans l'acquisition d'une langue, et ce davantage que comme support expressif. Dans l'atelier théâtre, il peut être utilisé comme étant nourricier de l'identité ici et maintenant, place vivante des enjeux entre *ja, je polonais/je français* et *moi*. En faisant de l'atelier un cadre à la fois fixe et souple, en faisant de la scène un espace de liberté cadrée, donc sécurisante, j'ai permis aux apprenants de s'approprier par leurs corps mis en tension dans une relation théâtrale, l'expression orale en langues, dont la langue française.

Et c'est grâce à cette unicité, la « mêmété » de RICŒUR, présente dans le corps que les enseignants spécialisés en théâtre peuvent trouver avantage à s'appuyer sur ce corps, parfois oublié, pour aider l'apprenant à se frayer son propre chemin jusqu'à la langue française. Dans les divers *je* de langues et de théâtre, le corps peut être une ressource permettant à l'individu, comédien-apprenant-polonais d'intégrer, à son *moi*, grâce aux improvisations et au spectacle, la langue française.

A la façon dont ils ont répondu au questionnaire (Partie : « le français et toi ») ainsi qu'à la façon dont ils sont sur scène, exercices et improvisations, je suis en mesure de conclure que le corps, dans l'atelier théâtre, a été important pour s'exprimer en français. Cependant, de niveau A2-1, les difficultés à construire un nouveau *je* (de théâtre et de langue), viennent irrémédiablement se lier au problème de « stock » de la langue à activer. Ils ne peuvent construire que des personnages 'incomplets', non pas dans le sens théâtral, un personnage qui serait absent ou vide, mais dans le sens langagier. Les mots manquent.

#### VIII.6. Les problèmes inattendus rencontrés dans le cadre de cette recherche

##### VIII.6.1. Dans l'atelier-théâtre

Le manque de français a posé un problème de compréhension des consignes et des retours d'après exercices ou scènes. L'absence de langue commune freine

l'enthousiasme, l'attente, la relation. Or c'est de cet élan que j'impulse que peut venir, en partie, le jeu.

J'ai déjà évoqué la tension entre l'absence de texte, volontaire, et ce manque de mots à disposition sur scène. Je me suis demandée comment activer, au maximum, sur scène, cette réserve de langue, **bien plus importante en classe**, par le corps et la mise en situation-relation. Comme il existe des exercices graduels, de progression dans la complexité de la syntaxe ou du lexique, peut-être faudrait-il me construire une gradation d'improvisation/langue. Mais je perdrai, une fois de plus, cet espace de l'atelier à investir par leurs propres ressources, sans imposition d'une orientation « langue ».

Si le corps a montré son importance, je crois aussi qu'il a montré ses limites d'expression à l'autre. J'ai vu leur corps en attente, en danger (frappé, mutilé, tué), dégradé (handicapé), empli de sentiments, animé d'un personnage, des corps vivants et expressifs. Ils ont exploité ses capacités, peut-être à outrance, dans ce que les mots français ne pouvaient relayer de ce qu'ils avaient à dire, ici et maintenant. C'est ce que note l'un d'entre-eux : « je ne sais pas comment lier le français et l'improvisation, je n'ai pas le temps pour penser et composer des phrases. La langue n'est pas spontanée ».

Cette situation inconfortable est, cependant, tempérée par le cadre théâtral. L'espace-temps de l'atelier est un lieu construit par la troupe, la scène est un lieu investi par des personnages. Cette double sécurité, installée pour l'atelier par des exercices, pour la scène par l'attente ou la rencontre, permet de conserver ce désir de continuer à venir jouer.

Davantage que ce travail effectué dans cet atelier, c'est ma démarche de recherche et de prélèvements de données que je devrais remettre en question. Au fur et à mesure de l'écriture, de la réflexion et de l'action, j'ai réalisé à quel point l'objet de recherche (l'atelier) et l'hypothèse de recherche (un corps capable de nourrir la langue du sujet) étaient liés à ma recherche-même. C'est-à-dire que les auteurs lus ; les réflexions menées dans cet écrit et des dossiers constitués en parallèle (« l'écriture » ou « la méthodologie » de recherche), ainsi que certains cours comme l'anthropologie culturelle, ont véritablement influencé mon parcours de recherche et, donc, mes perspectives sur l'atelier<sup>77</sup> et le corps.

---

<sup>77</sup> Un exemple caricatural est une improvisation jouée au thème : « déplacer une armoire », thème tout droit sortie du CECR.

### VIII.6.2. Dans l'hypothèse et la démarche

L'outil vidéo ne s'est pas révélé adapté à une lecture interne de la situation-relation, dont je fais partie. Il ne donne pas à voir ce qui s'est joué avant, entre les individus, entre ces personnages, la dynamique du groupe et du public pendant cette séance. Si je veux maintenir mon objet général de « construction identitaire de l'individu en apprentissage d'une langue », un nombre d'éléments, tels le corps, la langue, mais aussi les personnages, les relations entre eux et avec moi, sont à prendre en compte, dans un mouvement d'ensemble (durée) et des instants-clés (brefs).

Suite au constat d'une vidéo inadaptée, c'est un ensemble plus vaste que je remets en question. Car, si je veux chercher à provoquer par un corps mis en situation une langue propre au sujet, quelques mots identitairement colorés, l'important n'est pas tant de chercher à connaître le mécanisme visible, et certainement différent pour chaque individu, qui permet l'appropriation de la langue. Il faut, à partir de quelques postulats autour des possibilités créées par l'espace théâtral, la langue étrangère et le corps-moteur, savoir comment j'installe et préserve à la fois un cadre suffisamment rassurant et stimulant, par le dynamisme comme par l'angoisse, pour que les individus s'essayent à des rôles identitaires.

Il faudrait alors entamer une véritable recherche-action, prenant en compte la collaboration, l'implication des élèves dans l'atelier. Une recherche où seraient étudiées les préparations d'atelier, avec ce que je cherche en proposant tel exercice, enchaîné à tel autre, ou telle impro, etc. Puis, où seraient enregistrées les modifications, les propositions des autres qui font vivre cet espace, les élèves-comédiens. Où enfin, je chercherais à analyser ces différences entre prévu, vécu et réalisé. Cette réflexion permanente sur le « à faire » (car il y a à faire vivre pour arriver au théâtre !), le « fait, discuté » (ensemble dans la salle, sur scène) et le « prévu » permettrait, de prendre en compte dans le processus de recherche, l'élaboration de son objet même : l'atelier 'théâtre et langues' 2009. Pour orienter ces évolutions, je continuerai de prendre pour axe de réflexion la construction identitaire, et ce qui se joue de *moi*, ici et maintenant, par les jeux de *je*.

### VIII.6.3. Dans le mouvement général de la recherche

**Choisir des auteurs** (parmi d'autres, de philosophie, de didactique et de théâtre), **faire siens des concepts** (c'est-à-dire les lire, y revenir sous un autre angle, en entendre les échos sur le terrain), les **affiner** par la confrontation à d'autres (ce

que j'en comprends, ce que j'en retiens d'important, ce que j'en accepte d'expérience), en **réfuter** certains selon nos propres convictions ou notre propre expérience, tout ceci aide à **dessiner** son thème de recherche.

Et je crois aussi, finalement, que cela est aussi l'objet de recherche lui-même, en perpétuel mouvement par ce que chacun y investit, dont moi. La recherche, comme écriture : mise en lien de théories, pratiques, réflexions et prises de positions est indissociable d'une recherche comme action : atelier investi par la troupe et la façon dont je le mène.

Ce que j'ai trouvé tout au long de mon parcours, chez les auteurs comme les personnes qui m'ont influencée par leurs cours, ou leurs pratiques intellectuelles, des membres de ma famille, des pratiques professionnelles, théâtrales, pédagogiques ou psychanalytiques, tout ce que j'ai pu recueillir m'a fait réfléchir ou donné des bases solides de réflexion ; et, cette réflexion a orienté ma façon de conduire mes ateliers puisque mon regard était sans cesse en évolution. D'où la véritable angoisse d'aller à l'atelier certaines semaines avec l'impression que tout est à reprendre. Peut-être qu'une recherche davantage ouverte sur le partage et la construction de la même réalité, dont les acteurs seraient également partie prenante, me dés-angoisserait, un peu, en ces moments de rencontre.

## CONCLUSION

### 1. Acquis de ce travail.

Ce mémoire s'est attaché à chercher théoriquement et pratiquement, sur un terrain préalablement construit, la qualité des liens qui unissent un individu à ses langues et la façon dont le corps pouvait jouer une fonction « passerelle ». Je me suis appuyée sur des auteurs, qui ont éclairé le rôle que peut tenir une parole en langue étrangère, dans l'élaboration identitaire d'un individu. Parler une langue étrangère est davantage qu'une mise en pratique de connaissances.

Nous avons vu, dans le chapitre V comment la langue anime un individu, comment elle est à la fois expression (ZAVALLONI), construction (ACELF) voire réalisation (SINATRA) de cet individu. Le chapitre VI a défini l'importance du lien entre une situation-contexte et la langue dans laquelle les partenaires s'expriment (BOURDIEU, KERBRAT-ORECCHIONI). Le passage par des auteurs bilingues (ESTEBAN, EDWARDS) a fait entendre combien la question du choix de l'expression dans une certaine langue, dans un certain pays, était riche de sens. Cette perspective en surplomb de l'ensemble de la situation-relation a permis de redonner au corps toute son importance dans la relation établie par les partenaires (PALO ALTO).

Dans le chapitre VII, le théâtre nous est apparu comme un outil pertinent pour anticiper cette mise en situation-relation franco-polonaise dans laquelle les apprenants seront plongés lors de contacts avec des locuteurs francophones, en pays cible particulièrement. Car il s'agit, en s'appropriant des *je* de personnages français, à l'aide du corps et de la langue, de construire des passerelles identitaires entre *ja, je* polonais et *je* français. Pour cela, le dispositif de l'atelier doit établir un cadre à la fois exigeant quant à la présence et à la qualité (MNOUCHKINE/BROOK), et suffisamment protecteur (BOURGEOIS), pour que l'apprenant ose s'essayer à l'expérience d'un trouble de la relation entre corps (LECOQ) et mots.

L'atelier 'théâtre et langues', par exemple, a proposé, pour rendre le français langue étrangère, **vivant**, de passer par une mise en corps, mise en jeu de la langue française. Il ne s'agissait pas tant d'y actualiser des apprentissages faits en classe, quoiqu'en effet les comédiens devaient y utiliser des structures, des mots nécessairement préalablement appris. Il s'agissait davantage de proposer un cadre d'expérimentation suffisamment souple et sécurisé pour permettre de vivre, par des *je* de théâtre et dans le corps, les résonances de la langue française pour chacun. Les

comédiens ont utilisé leur propre langue française, plus ou moins exacte pour établir une relation théâtrale avec leur partenaire. Et c'est sur la qualité de ce terreau « jeu de théâtre », une qualité qui s'est lue dans l'implication vivante des corps, dans l'attention aux autres déployée, qu'a pu émerger, une langue française personnelle.

## **2. Critique de la délimitation du champ de recherche.**

Durant cette année de recherche, il est apparu que l'atelier, davantage qu'un terrain, devenait l'objet de recherche lui-même. Car ce qui m'importait sur le terrain n'était pas tant l'analyse détaillée de l'instant, du geste, de la façon dont le corps pouvait saisir la langue française, que la façon dont cet instant était rendu possible par le groupe/troupe et mes orientations de travail.

L'hypothèse qu'il existe un lien entre le corps et la langue a été validée par l'étude de l'improvisation *La peinture*. Durant l'improvisation, Aga n'a pu utiliser un *je* français demandé par l'emploi de sa phrase « j'arrive ». Par contre, elle s'est choisie un *je/personnage* très marqué physiquement : l'enfant handicapée. Ce jeu théâtral a fait surgir un débordement du *moi* (bas du dos dévoilé au public, rires, rupture de jeu) que la langue française n'a pu combler. Ce silence français placé à côté de cette exubérance corporelle atteste de l'existence complexe qu'il existe entre corps et langues. On ne parle pas une langue par simple besoin d'expression.

Cependant, la vidéo s'est avéré être un **outil de surface** ne pouvant rendre compte de la complexité de l'instant dans lequel Aga a agi. C'est alors que je remis mon système-même de recherche en question. Car il ne s'agissait pas tant de prouver l'existence d'un lien corps/langues, que de travailler, par la mise en place de l'atelier 'théâtre et langues', l'émergence d'une langue française **à travers la relation**.

C'est pourquoi, il me paraît aujourd'hui plus judicieux de prendre la relation du corps et de la langue comme un principe pré-existant à l'atelier, principe appuyé par les auteurs d'une future recherche. Il se développera dans une nouvelle partie théorique, ciblée sur l'investissement du corps par les langues et par la langue maternelle particulièrement.

## **3. Vers une recherche-action au service de la recherche universitaire.**

Animatrice de l'atelier 'théâtre et langues' et auteur de cette recherche, j'ai été prise entre deux tensions de terrain : la première orientée sur l'atelier, la seconde sur l'observation des liens corps/langue française. La première m'a fait me questionner, classer, analyser les composantes de mon atelier (exercices,

improvisations, création collective). La seconde m'a permis de développer ma recherche théorique en retenant l'idée de liens que le corps met en mouvement dans la relation et qui sont susceptibles de varier avec elle.

L'aboutissement de ce travail me fait envisager une démarche de recherche qui permettrait, par la prise en compte des liens langues/individu, un travail sur la construction d'un prochain atelier 'théâtre et langues'. Comme dit en introduction, et dans la déclaration d'intention, l'important n'est pas seulement de montrer l'existence de ces liens mais de savoir ce que peut en faire l'enseignant dans un dispositif d'enseignement-apprentissage du FLE. C'est pourquoi il m'apparaît intéressant, dans une future recherche, de travailler selon deux axes. Le premier concernera la recherche théorique, moins horizontale, qui analysera plus en profondeur les liens corps/langues, dont maternelle, et les proposera comme principes fondateurs de l'atelier. Le second analysera la construction de l'atelier 'théâtre et langues', dans un fonctionnement de recherche-action.

Le premier se tournera vers l'élaboration du psychisme, par les langues et la relation, et les (im)possibles constructions de l'identité. Un des fondements du psychisme est le temps nommé *l'infans*, « le temps de la vie psychosomatique qui [...] précède l'avènement du Je » (AULAGNIER, 1984 : 204). C'est la période où le nourrisson existe uniquement par son corps, sa voix et ses besoins. AULAGNIER explique comment chacun peut s'approprier « le premier chapitre de son livre d'histoire » par la confrontation entre le discours de la mère, sur ce bébé que *je* était, mais ne pouvait s'affirmer en tant que tel ; et ce que *je* est aujourd'hui. Je trouve cette position théorique intéressante dans ce qu'elle soutient du **nécessaire passage par la parole de l'autre** pour construire son identité, entre un *je* parlé (et fantasmé) par lequel s'est construit le *moi* ; et un *je* vécu et réellement en construction. Ces positionnements théoriques, axés sur la parole de l'autre comme nécessaire à l'élaboration du *moi*, permettraient de construire le cadre : les balises de recherche que se donne l'atelier pour se mettre en place.

Le second axe place l'atelier au cœur d'une recherche-action. A partir des changements concrets entre le « prévu » et le « vécu » de l'atelier, j'analyserai les points, les tensions qui ont fait changer l'orientation de la séance : la naissance d'un personnage, le jeu d'une scène particulièrement forte, etc. Ces modifications de programme pourront être causées par un comédien, par la troupe ou par moi-même. Elles mettront en relief les moments-clés de l'atelier : ce que j'y autorise, accepte, ou refuse pour permettre l'élaboration de la mise en sécurité/liberté du corps et des

paroles des apprenants dans ce double cadre authentique (atelier/projet spectacle et scène/personnages). Et, conjointement, ce que eux, les comédiens-apprenants, influencent du programme de la séance par leur jeu, par leurs propositions.

Ces analyses de différences entre prévu et vécu permettront de mettre en exergue les moments-clés, où il se joue quelque chose entre l'identité et la langue. Ils seront placés dans la perspective théorique, mis en corrélation avec les présupposés de la construction identitaire du *moi* par les langues, qui baliseront l'atelier.

Ce sera le dispositif d'une véritable recherche-action où tous les acteurs de terrain, y compris moi-même, seront pris en compte dans la réalisation d'un projet. Ici le projet, soutenu par une réflexion théorique, sera de faire émerger sa propre langue française, par la création collective d'un spectacle.

# ANNEXES

## ANNEXE 1

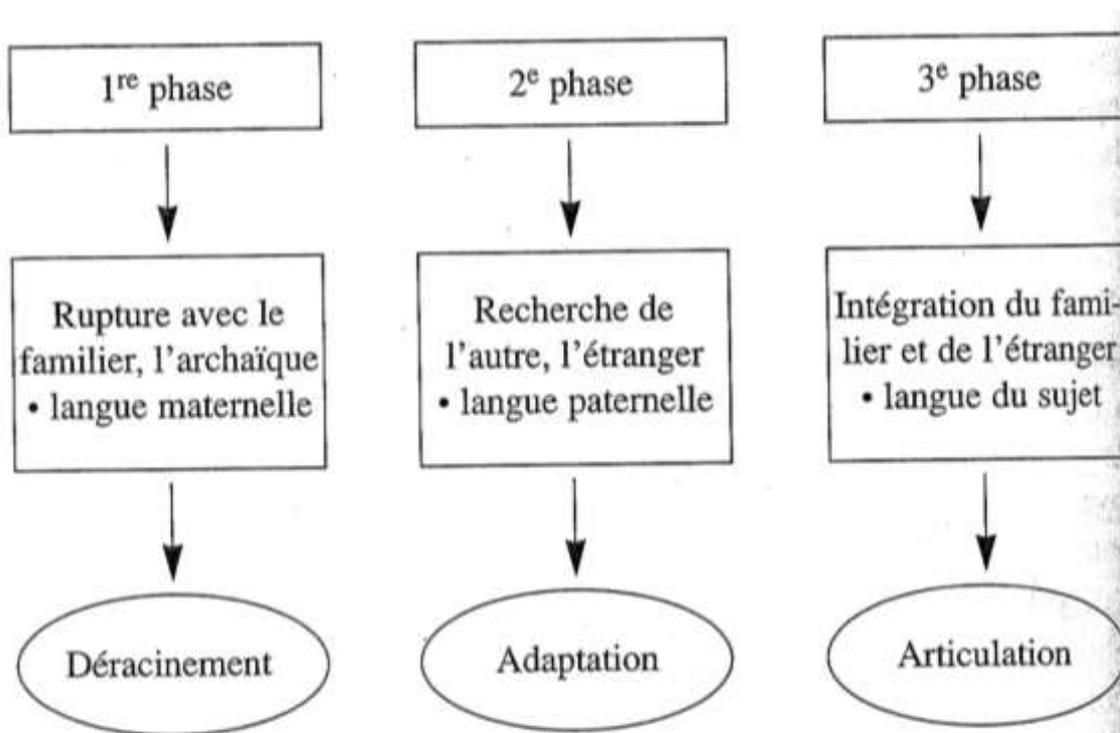
Les composantes de la complexité, illustration par la classe et l'atelier

<b>Composante</b>	<b>Illustration par application aux élèves d'une classe scolaire et à leurs comportements (relationnels ou d'apprentissage)</b>	<b>Illustration par application aux participants de l'atelier 'théâtre et langues'</b>
<b>la multiplicité</b>	ils sont nombreux	Ils sont plusieurs, entre 6 et 12 (les deux ateliers montés)
<b>la diversité</b>	ils sont différents les uns des autres	Ils sont différents, différences d'âges et de cultures, appuyées en cas d'atelier en France
<b>l'hétérogénéité</b>	cette différence n'est pas de degré, mais de nature : les uns se comportent comme ceci, les autres comme cela	L'atelier tient à développer, à partir de leur propre originalité, leurs ressources expressives
<b>la variabilité</b>	leur comportement peut être différent d'une classe à l'autre, et même varier au cours de l'heure de classe	L'atelier utilise cette variabilité pour changer le contexte, le partenaire de jeu...
<b>l'interrelation</b>	le comportement de chacun dépend constamment de celui des autres, de sorte qu'il se crée souvent un « comportement collectif », ou des comportements cohérents par groupes internes	Principe même du théâtre
<b>l'instabilité</b>	le comportement de chacun peut se modifier à tout moment de manière imprévisible pour l'enseignant	Sur scène, c'est l'objectif : faire avancer la situation, « oser », « proposer » de TOURNIER
<b>la sensibilité au contexte</b>	le comportement de chacun et les comportements collectifs sont influencés par des événements intérieurs (éternuement...) et extérieurs (bruits de couloir, problèmes familiaux, relations extra-scolaires entre élèves, milieu social, image de la difficulté et de l'utilité de la langue dans la société, etc.)	Cette sensibilité au contexte, à l'environnement dont fait partie le partenaire est travaillée au théâtre
<b>la contradiction</b>	par exemple, certains veulent travailler et d'autre chahuter ; certains se sentent mieux lorsqu'ils participent oralement, d'autres préfèrent écrire ; etc.	L'atelier utilise les tensions créées, les relations, la vie de groupe pour alimenter les personnages de théâtre
<b>l'inclusion de l'observateur</b>	un enseignant ne peut jamais observer de l'extérieur, de manière totalement objective, le comportement de ses élèves, puisque celui-ci est influencé par sa présence ; lorsqu'un élève sent qu'il est observé par l'enseignant, il modifie son comportement (ou du moins son comportement prend une autre signification, comme celle de défi vis-à-vis de l'autorité s'il s'agit d'un comportement déviant).	Ceci est un facteur du théâtre, d'autant plus marqué par la présence de l'appareil photo

D'après *les composantes de la complexité, illustration par la classe*, PUREN Christian, Master 1 de FLE, 2005-2006, « Problématique de l'intervention »

## ANNEXE 2

La trajectoire de l'exil accompli, Francesco SINATRA



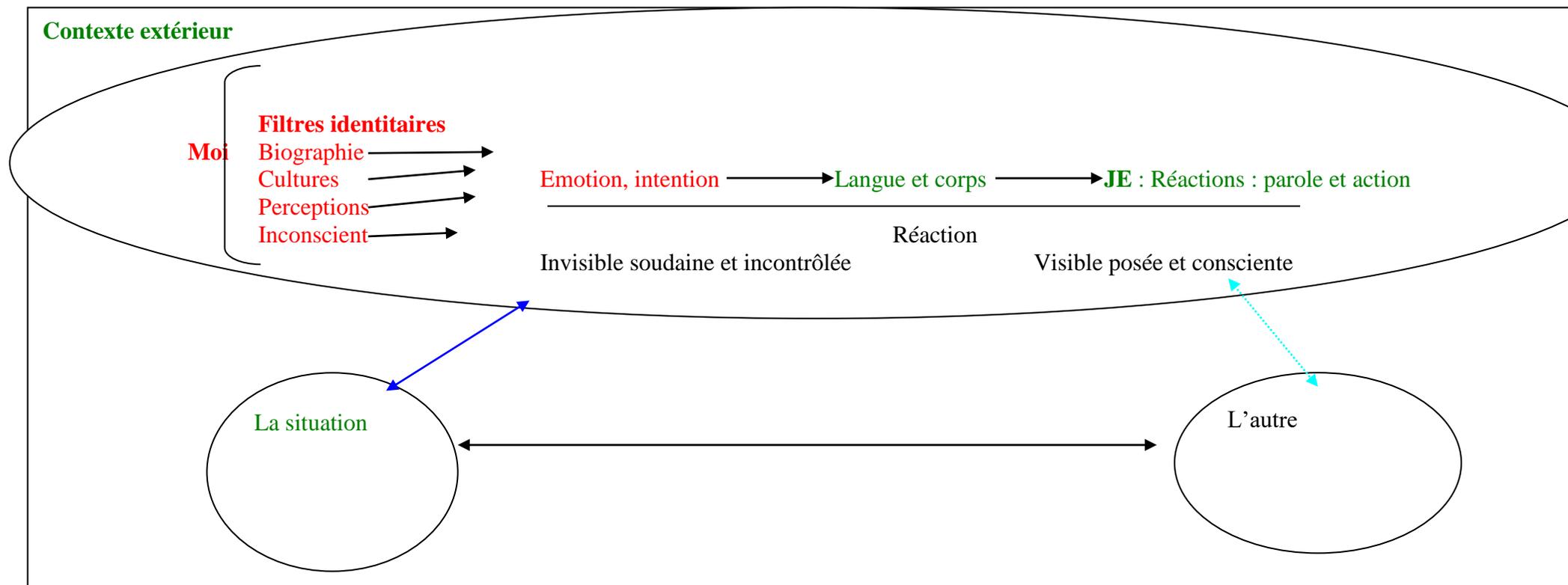
*Trajectoire de l'exil accompli*

SINATRA in KAES (1998 : 138)



## ANNEXE 4

Schéma d'une interaction, focalisation sur les rapports entre *moi* et *je* et les ressources théâtrales exploitées



Ressources théâtrales personnelles

Outils théâtraux

Positionnements identitaires, constructifs et représentatifs d'une identité voulue et affirmée

Relations non consciente ou non voulue

En théâtre d'improvisation, j'interviens sur la situation et le contexte. Entre la situation extérieure et le résultat réaction, il se passe des choses capitales entre l'individu et ses langues mais sur lesquelles je ne veux/peux pas intervenir

## ANNEXE 5.

Une pédagogie de l'avoir *versus* une pédagogie de l'être

	Pédagogie de l'avoir	Pédagogie de l'être
QUI	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apprenant, considéré comme un personne essentiellement intellectuelle</li> <li>- Enseignant</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participant, être physique, affectif, intellectuel, situé dans un contexte social et spirituel</li> <li>- Animateur</li> </ul>
COMMENT	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relation hiérarchique</li> <li>- enseignant impose, contrôle, demande des réponses</li> <li>- transmission verticale du savoir</li> <li>- l'enseignant fait appel à un mode d'apprentissage essentiellement conscient</li> <li>- acte volontaire d'apprendre</li> <li>- acte de mémorisation fondé sur la répétition plus ou moins variée</li> <li>- modèle à suivre, données imposées</li> <li>- langue apprise</li> <li>- transmise par un manuel et des textes</li> <li>- enseignant responsable du programme</li> <li>- apprenant responsable des fautes</li> <li>- rythme d'apprentissage imposé par le programme</li> <li>- situations imposées de l'extérieur construites selon des critères didactiques</li> <li>- locuteur séparé de sa parole conduit à une double aliénation</li> <li>- pédagogie séparée de la vie, elle doit préparer à la vie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relation empathique</li> <li>- animateur propose, accompagne, répond à la demande</li> <li>- expansion horizontale d'une connaissance</li> <li>- apprentissage conscient et inconscient</li> <li>- processus d'acquisition</li> <li>- rétention par adéquation entre le locuteur et sa parole, entre le dit et l'exprimé, entre le participant et la situation</li> <li>- processus de découverte, d'exploration, d'expérimentation</li> <li>- langue vécue, approche par l'expérience</li> <li>- déclenchée par des activités-cadre</li> <li>- animateur et participants co-responsables</li> <li>- erreurs indispensables à l'apprentissage</li> <li>- évaluation individuelle</li> <li>- situations réelles ou imaginaires issues du groupe naissant spontanément à partir du cadre énoncé</li> <li>- locuteur en contact direct avec sa parole s'exprime</li> <li>- vie en pédagogie, la pédagogie est vie</li> </ul>
QUOI	<ul style="list-style-type: none"> <li>- langue sélectionnée</li> <li>- extérieure au groupe</li> <li>- programmée</li> <li>- langue centrée sur « il(s), elle(s) »</li> <li>- centrée sur le sens des mots</li> <li>- fonction référentielle et métalinguistique de la langue qui domine</li> <li>- le « quoi » domine</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Langue spontanée</li> <li>- naît dans le groupe</li> <li>- individualisée</li> <li>- langue, en premier, du « je, tu, nous, vous »</li> <li>- orientée vers la signification du message</li> <li>- fonction expressive, communicative, heuristique et symbolique</li> <li>- le « qui » domine</li> </ul>
POURQUOI	<ul style="list-style-type: none"> <li>- objectifs linguistiques, fonctionnels</li> <li>- tournés vers le passé ou le futur</li> <li>- pédagogie centrée sur un objectif, sur des résultats</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- objectifs de développement personnel et linguistique</li> <li>- tournés vers le groupe en présence</li> <li>- pédagogie du chemin, orientée vers le processus</li> </ul>

Bernard DUFÉU (1992) *Sur les Chemins d'une pédagogie de l'Être.*

Mainz : Éditions Psychodramaturgie, p. 26



Intéressant, drôle  
Intéressant  
Un amusement  
Plus intéressant, plus quotidien, plus utile

**Peux-tu donner une raison d'aimer le français dans l'atelier: j'aime le français parce que :**

Il est tellement quotidien  
C'est mieux de l'apprendre, on se l'approprie plus  
C'est une langue avec laquelle on peut s'amuser  
Une meilleure mémorisation, plus axé et plus vite dans la communication  
Réagir vite, exprimer tout ce que je veux dire vite, grâce à ça je peux parler mieux et j'ai moins peur  
Il y a des exercices que nous avons réussi à mémoriser par la force des choses, on travaillait bien avec cette langue parce qu'elle évoluait en nous

**L'ATELIER**

**Quel exercice préférerais-tu le plus ? (3 maximum)**

- \*Les exercices d'énergie (en cercle) 3
- \*Les marches 2
- \*Les intonations 2
- \*Les photo, sculpture, marionnette 6
- \*Les exercices de détente du corps (respiration, massage...) 0
- \*Les lignes d'action-réaction 4
- \*Autre :

**Quel type d'impro te plaisait le plus ?**

Silencieuse 3	En français 2
Chiffrée 2	Mixe 2 : langue : chiffre + langue :
En polonais 1	polonais/français

**Pourquoi ?**

En français :

- meilleure communication dans cette langue
- se développer en français
- je ne sais pas comment lier le français et l'improvisation, je n'ai pas le temps pour penser et composer des phrases. La langue n'est pas spontanée.

En silence :

- concentration sur les mouvements
- plus d'attention aux gestes et au langage du corps
- travailler plus distinctement avec le corps

**As-tu aimé le personnage que tu as choisi ?** OUI 3 NON 3

**Pourquoi ?**

NON :

- je ne sais pas le jouer
- je n'aime pas être hautaine, agressive et prétentieuse
- je déteste les gens artificiels malgré tout, il est facile à jouer

OUI :

- pas simple à jouer mais j'y suis parvenu
- très drôle, intéressant
- il est différent des autres, intéressant, basé sur l'absurde avec beaucoup de possibilités

**OBJECTIF :**

**Pourquoi venais-tu au théâtre ?**

Pour t'amuser 3

Pour m'écouter parler français 2

Pour parler français 3

Pour essayer de communiquer sans parler français 2

Pour faire un spectacle 4

Autre : Pour me développer dans le théâtre

Pour me développer dans le théâtre et dans la langue, rester avec vous, avoir la possibilité de se laisser contaminer par votre positivisme

**D'après toi à quoi ont été utiles ces heures d'atelier ?**

Développer la langue

Me connaître mieux

Avoir une meilleure communication

Développer les différentes langues

Avoir des nouvelles expériences, acquérir une distance de nous-mêmes, s'amuser, montrer ses sentiments

**Penses-tu avoir progressé en français ?** OUI 5 NON 1

**Si oui, grâce à quoi ?**

Grâce au fait de parler français !

Grâce à l'atelier théâtre

Grâce au fait que vous ne parlez pas polonais : il faut bien communiquer et donc penser vite

Utilisation et écoute de la langue, les explications des exercices

**Aimerais-tu continuer l'an prochain ?** OUI 6 NON

**LES MOMENTS PREFERES**

**Quel moment t'a le plus marqué, choqué ?**

- les petites scènes, les sculptures
- me voir dans le film, Paweł en ivrogne
- Paweł en ivrogne

**Quel moment as-tu le plus aimé ?**

Les petites scènes

Les improvisations

La course aveugle

L'ambiance

Les improvisations avec Marcellina

Les improvisations individuelles

**A quel moment as-tu été surpris par tes capacités ?**

J'étais bien sur scène généralement  
Le travail par deux  
Quand j'ai joué l'enfant handicapée  
La course aveugle

**Quelle improvisation as-tu préférée ?**

L'arrêt de bus  
L'arrêt de bus, l'ascenseur  
L'arrêt de bus, l'ascenseur  
Les sujets imposés sans réfléchir, aller jouer vite sur scène  
Toutes

**TOI**

Fais-tu du théâtre à côté ?    OUI 3            NON 3

Imagine que « 10 » est le meilleur élève de la classe, « 1 » le moins bon, où te situes-tu ?

0    1    2    3    4    5    6    7    8    9    10

Quelque chose à me dire (en silence, en chiffre, en polonais ou en français !!)  
... !

**ANNEXE 7**



*La peinture*



*La colère  
franco-  
polonaise*



*L'arrêt de  
bus*



*L'arrêt de bus*



*La colère franco-polonaise*



*Derrière la porte*

## Glossaire

**Communication** : l'ensemble de ce que l'autre reçoit, perçoit et interprète de *je*. La communication peut être fidèle à l'expression communicative (qui est intentionnelle) ou non. La communication peut être « réussie ou non ».

**Contexte stable**: paramètre de la situation (la météo, l'heure, le pays, la ville, les éléments du décor, l'espace du lieu, l'histoire du lieu,...). Définis et immuables, base de l'interaction, du jeu.

*Versus* **situation-action** : côté social, sens pré-existant à l'interaction. Le contexte stable souligne - non la permanence de ces éléments autour de la situation en jeu - mais l'autonomie qu'ils ont par rapport à la situation. Ce qui peut se voir sur une photo type photo-souvenir

**Corps** : support unique et matériel inné d'interface entre moi et le monde *Versus*

**Langue** : support multiple et immatériel acquis d'interface entre moi et le monde

### **Emotion** :

\* dans les systèmes de la vie affective : moments saillants d'un processus de coordination entre personnes, parmi ceux-ci, on trouve des choses qui ressemblent à des actions, ainsi que le résultat de ces actions (DUMOUCHEL, 1995 : 85)

\* dans le système « théâtre » : ce qui naît chez le public (opposé à l'ennui de BROOK), non chez le comédien

\* sur scène, doit être travaillée à partir de l'intention, de l'état du personnage pour être visible et lisible au théâtre

**Etat** : ou sentiment (chez JOUVET). Charge intérieure du personnage.

**Expression communicative** : énoncé et ensemble des signes adressés à l'autre, volontairement, intentionnellement. La langue comme le corps sont des supports de l'expression communicative. « Expression communicative » sous-entend la présence d'autrui dans la situation de communication (présence plus ou moins perçue par le

locuteur, donc plus ou moins influente sur l'expression communicative). Cet autrui voit, entend, sent cette **expression** (parole et corps intentionnels et non intentionnels) **communicative** (adressée à lui précisément ou à un autre interlocuteur). Mais cet autrui en présence influence la situation, donc influence cette expression communicative (hormis dans une situation telle qu'un film où le public n'a aucune prise sur les acteurs).

**Expression** : ensemble de signes émis volontairement ou involontairement par une personne. On ne peut pas ne pas s'exprimer

**Improvisation** : l'adaptabilité, la disponibilité, l'envie de faire le mieux en tenant compte de ses capacités et de celles des autres ainsi que de l'imprévisibilité de ce qui nous entoure (PINEAULT, 2002 : 36)

**Je** : côté extérieur du *moi*. Le temps du *je* est court, « ici et maintenant ». Il se construit en perpétuelle prise avec le monde extérieur : l'environnement, les autres. Le *je* peut se symboliser par tout ce qui est visible chez l'individu : le corps expressif, les mots prononcés, les choix, les habits portés...

**Jeu du théâtre** : instant plus ou moins long, sur scène, où l'on se laisse aller, en toute confiance au personnage, à l'autre, pour réussir à créer du théâtre (une relation, une histoire, une situation).

« Théâtralité, moment de théâtre, l'être au présent, l'urgence » de MNOUCHKINE,  
« instant juste, détail, qualité » de BROOK

**Langage** : mode d'expression (du moi) à volonté communicative (le *je* met en scène le *moi*, ces rôles permettant à la fois de le dévoiler et de le protéger). Ces modes d'expression ont diverses formes, « signes » : langages matériels silencieux (vêtements, possession d'objets, dispositions d'objets dans l'espace...), langues (maternelle, étrangères) et usage de son corps (proximité, attitudes, gestes...).

**Moi** : côté intérieur de *je*. Le temps du *moi* est long, en durée. Il assoit une part identitaire suffisamment forte et claire pour permettre à *je* de s'essayer à la différence

sans se dissoudre : hors de la mère, hors de la famille, hors de la langue. Le *moi* peut se symboliser par des réceptacles : livre des aventures de chacun, cœur et corps comme supports de ce qui relie chacun à soi-même, tenant *je* et *moi* dans une identité.

**Moi, Ça et Surmoi** d'après Freud, in *Vocabulaire de la psychanalyse*, LAPLANCHE et PONTALIS, 1967, PUF

Le Moi est une instance de l'appareil psychique. Sur le plan topique, le moi est dans une relation de dépendance tant à l'endroit des revendications du ça (pôle pulsionnel de la personnalité) que des impératifs du surmoi (juge ou censeur à l'égard du moi) et des exigences de la réalité. Il existe deux autres points de vue, dynamique et économique.

**Moments-clés** : instants de confrontation entre l'individu et sa perception de lui-même dans son environnement. Ce sont les moments de prise de décision, d'éclaircissement, de sensation d'harmonie ou de grand doute. La personne a souvent besoin de certains chocs, de certains traumatismes, de certains dépaysements pour porter une attention aiguisée à la réalité dans laquelle elle évolue et prendre conscience de sa démarche identitaire. Ce détachement est rendu possible par l'apprentissage d'une langue-étrangère.

« Pensons-nous à l'atmosphère dans laquelle nous baignons ? Par contre, lorsque cette atmosphère se raréfie, nous nous rendons soudain compte de son importance vitale et de notre dépendance envers elle. Ainsi, la personne a souvent besoin de certains chocs, de certains traumatismes, de certains dépaysements pour porter une attention aiguisée à la réalité dans laquelle elle évolue et entamer sa démarche identitaire ». (ACELF, 2006 : 15)

**Mot** : unité de sens de la langue, communément accepté par un groupe social *Versus*

**Geste** : unité de sens du corps, communément accepté par un groupe social.

**Mouvement** : expression physique de la personne par le corps *Versus* **Son** : expression orale de la personne par la voix.

**Parole** : expression intentionnelle de la personne en situation, par la voix.

**Psychodrame psychanalytique** : thérapie qui utilise le transfert de la cure et joue sur les processus de défense. Le jeu est un moyen d'accès à la figurabilité et à la représentation ; l'implication corporelle permet la dramatisation des conflits et la relance de la vie psychique. Objectif recherché : la mise en forme, la reconnaissance et l'élaboration des conflits psychiques internes.

**Pulsion communicative** (expression de LAFONT) : point de contact entre la situation et l'individu d'où naît l'expression communicative ; à la fois d'une impulsion (provoquée par la résonance de cette situation dans leur histoire, leur affect) et d'un ensemble de facteurs qui parlent pour l'individu, conditionné par un milieu social, d'une culture ainsi que d'un besoin de s'affirmer sur cette situation (par une parole et un geste).

**Rôle** de Moreno (par REVOL et FERRANT) : un ensemble de positions imaginaires assurées par un sujet dans sa relation aux autres, ensemble nécessaire pour se créer en tant qu'individu.

**Situation** : chaque lieu du monde est un contexte, fait d'éléments visibles, de sensations, d'histoire... Quand *je* se trouve dans un contexte, il y a commencement d'une situation. Quand *je* et un autre se trouvent dans un contexte, il y a élaboration d'une situation.

**Situation(-action)** : perceptible par l'action et le langage des rôles en jeu dans l'interaction. Elle se développe, elle se construit, elle est modulable suivant les choix des personnes en jeu. La situation est construite par les personnes en inter-relation qui définissent un sens commun 'ici et maintenant' (aux mots, aux choses, à la relation...). Les choix (d'actions et de paroles) s'effectuent à partir des identités en construction (réelles, voulues, jouées dans le passé, le présent et le futur par le métier, la provenance sociale, les expériences, le caractère...) ainsi que sur ce qui se joue ici et maintenant dans la relation : intentions, état d'esprit, sentiment. Et ce, pour

chaque personne avec elle-même et avec les autres. La situation-action a toujours lieu dans un environnement qui agit sur elle (et les personnes qui la composent). Au mot environnement (un peu large) je préférerais celui de contexte stable : il agit sur la situation sans que cette dernière agisse sur lui.

*Versus* **contexte stable** : côté individuel, personnel de l'interaction. La « situation-action » souligne la prise de position, la non-passivité des personnes en jeu. Ce qui ne se voit pas sur la photo type photo-souvenir.

**Supports de l'énoncé** : situation, langue et corps.

**Supports** : à la fois ce qui sollicite et permet la production originale d'une personne dans un espace-temps « ici et maintenant », à la fois ressort et recueil ; telle la page blanche, support de l'écriture.

**Théâtralité** : précision des gestes, exactitude des réactions, l'humanité brève et concise des comportements (MNOUCHKINE, 2007 : 53)

**Théâtre** : art où des acteurs exécutent des **actions** (du grec δράμα: action) **vues** (du grec θεατρον: voir) par d'autres.

## Bibliographie

### **Théâtre, FLE et pédagogie**

#### **OUVRAGES**

ARTAUD Antonin (1964) *Le théâtre et son double*. Paris : Gallimard.

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

BAUDE Jean-Michel (2004) *Pédagogie de l'expression et de la créativité*. Paris : Vuibert, Théories et pratiques sociales – Education spécialisée

BROOK Peter (1991) *Le diable c'est l'ennui : Propos sur le théâtre*. Arles : Actes Sud, ANRAT

CARE Jean-Marc, DEBYSER Francis (1978) *Jeu, langage et créativité : les jeux dans la classe de français*. Paris : Hachette : Le Français dans le Monde. Chapitre IV et V.

CHALES Jean-Louis (1998) *Impros en scène : 350 sujets d'improvisations*. Editions de la Traverse.

CICUREL Francine (1985) *Parole sur parole : le métalangage en classe de langue*, Clé International, Didactique des Langues Etrangères.

CONSEIL DE L'EUROPE (2005) *Cadre européen commun de référence pour les langues*, trad. Paris : Le conseil de l'Europe/Didier

CORMANSKI Alex (2005a) *Techniques dramatiques : activités d'expression orale*. Paris : Hachette, Français Langue Etrangère, Pratiques de classe.

CUQ Jean-Pierre, GRUCA (2006) *Cours de didactique du FLES*. Grenoble, Presse Universitaire de Grenoble.

DELBONO Pippo (2004) *Le corps de l'acteur ou la nécessité de trouver un autre langage : six entretiens avec Romain PONS*. Les solitaires intempestifs

DUFEU Bernard (1996) *Les approches non conventionnelles des langues étrangères*. Paris : Hachette FLE, Références

FERAL Josette (1997) *Mise en scène du jeu et de l'acteur : entretiens, Tome 1 « l'espace du texte »*. Québec : Editions Jeu/éditions Lansman,

GIORDAN André (1998) *Apprendre !* Paris : Belin, Débats.

- GRAVEL Robert, LAVERGNE Jean-Marc (1987) *Impro, Réflexions et analyses*, Leméac Collection théâtre
- GROTOWSKI (1971) *Vers un théâtre pauvre*. Lausanne : la Cité.
- GUERRE Yves (2006) *Jouer le conflit : pratiques du théâtre-forum*. Paris : l'Harmattan
- HINGLAIS Sylvaine (2002) *Pièces et dialogues pour jouer la langue française*. Paris : Retz.
- LECOQ Jacques (1997) *Le corps poétique : un enseignement de la création théâtrale*. Arles : Actes sud, ANRAT
- MNOUCHKINE dans FERAL Josette (1995) *Dresser un monument à l'éphémère : rencontres avec Ariane Mnouchkine*. Paris : Editions théâtrales
- MOIRAND Sophie (1990) *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette, références. p.68-121
- PAVIS Patrice (1996) *Dictionnaire du théâtre*. Paris : Dunod.
- PINEAULT Richard (2004) *Tout sur l'impro théâtrale*. Editions de la voûte, Pléiades
- REVOL, FERRANT (1998) *Le psychodrame psychanalytique*, Société Psychanalyse de Paris, conférence d'introduction, 14 mai 1998, Lyon
- ROUBINE Jean-Jacques (1998) *Introduction aux grandes théories du théâtre*. Paris : Dunod.
- STANISLAVSKI Constantin (1993) *La formation de l'acteur* (trad.). Paris : Petite bibliothèque Payot.
- TOURNIER Christophe (2003) *Manuel d'impro théâtrale*. Editions de l'eau vive.
- YAICHE Francis (1996) *Les simulations globales : mode d'emploi*. Paris : Hachette, FLE.
- YAICHE introduction de DEBYSER (1996) *L'immeuble*. Paris : Hachette, CIEP.

## **ARTICLES**

### ***Le français dans le monde, Langues modernes***

- AGULAR Claudio, MARCOVICI Jean-Christian, TÛSCHER Françoise (1983) Le français par le théâtre. *Le français dans le monde*. Avril-Mai 1983, n°176, pp.52-65.
- BELLOT Jean-Jacques (1983) L'étrange intermède : Théâtre et formation. *Le français dans le monde*. Avril-Mai 1983, n°176, pp.56-61.
- CARE Jean-Marc (1983) Jeux drôles ou Drôles de jeux. *Le français dans le monde*. Avril-Mai 1983, n°176, pp.38-42.

- CARE Jean-Marc, RICHARD Christian (1986) Jouer, improviser. *Le français dans le monde*. Octobre 1986, n°204, pp.52-57
- CORMANSKI Alex (2005b) Délier les langues. *Le français dans le monde*. Mars-Avril 2005, n°338, pp.30-31
- DUFEU Bernard (1999) Les hypothèses fondamentales de la psychodramaturgie linguistique. *Le français dans le monde, Recherches et applications « Apprendre les langues étrangères autrement »*. Janvier 1999, pp.112-123
- FELDHENDLER Daniel (1999) La dramaturgie relationnelle. *Le français dans le monde, Recherches et applications « Apprendre les langues étrangères autrement »*. Janvier 1999, 125-133.
- HALLE Cathy (2000). Apprendre le français par la pratique théâtrale. *Le français dans le monde*. Juillet-Août 2000, n°311, pp.35-36
- HINGLAIS Sylvaine (2003). Jouer, c'est apprendre. *Le français dans le monde*. Septembre-octobre 2003, n°329, pp. 23-26.
- PUREN Christian (2002) L'interculturel. *Langues modernes*. Juillet-août-sept. 2002, n° 3/2002, p. 55-71
- Table ronde : CARE Jean-Marc, DUFEU Bernard, RYNGAERT Jean-Pierre et al. (1983) Qu'est ce que le jeu de rôle ? *Le français dans le monde*. Avril-Mai 1983, n°176, p.30-37.

### ***Alternatives théâtrales***

- BANU Georges (2006) Le choix de l'ailleurs. *Alternatives théâtrales : Festival d'Avignon 2006 : Aller vers l'ailleurs, territoires et voyages*. N°89
- BORIE Monique (2006) L'ailleurs, tremplin pour un langage renouvelé : Artaud et Brook, Grotowski, le Living, Barba, Mnouchkine. *Alternatives théâtrales : Festival d'Avignon 2006 : Aller vers l'ailleurs, territoires et voyages*. N°89
- BROOK Peter (2000) Qualité et artisanat. *Alternatives théâtrales : les penseurs de l'enseignement*. N°70-71, pp.6-10.
- DI FONZO BO Marcial (2006) Je m'oublie à être français. *Alternatives théâtrales : Festival d'Avignon 2006 : Aller vers l'ailleurs, territoires et voyages*. N°89.
- FISBACH Frédéric (2006) Le voyage et l'épreuve de l'étranger. *Alternatives théâtrales : Festival d'Avignon 2006 : Aller vers l'ailleurs, territoires et voyages*. N°89
- MARION Madeleine (2000) Voilà la langue française. *Alternatives théâtrales : les penseurs de l'enseignement*. N°70-71, pp.53-60.

MNOUCHKINE Ariane (2000) De l'apprentissage à l'apprentissage. *Alternatives théâtrales : les penseurs de l'enseignement*. N°70-71.

MNOUCHKINE Ariane (2007) Sur les éphémères. *Alternatives théâtrales : Festival d'Avignon 2007 : Ecrire le monde autrement*. N°93, pp.24-31.

## **DIPLOMES**

REDURON Sophie (2001) *Réflexions didactiques sur des activités de communications orales pour l'enseignement-apprentissage des langues : le match d'improvisation*. DEA : Culture et civilisation du monde occidental : Université de Saint-Étienne.

PIERRA Gisèle (1990) *Le théâtre dans l'enseignement du Français Langue Etrangère : l'anti-méthode*. Thèse de doctorat : Sciences du langage : Montpellier 3.

RADIX Chloé (2008) *Ateliers d'improvisation théâtrale en fle/s : démarche, effets constatés et hypothèses quant à l'amélioration des productions orales en langue cible*. Mémoire de Master 1 : Didactique des Langues-Cultures : Université de Saint-Étienne.

## **Identité, langue et communication**

### **OUVRAGES**

AMATI MEHLER Jacqueline, ARGENTIERI Simona, CANESTRI Jorge, (1994) *La Babel de l'inconscient : Langue maternelle, langues étrangères et psychanalyse*. PUF.

Association Canadienne d'Education de Langue Française (ACELF) (2006) *Cadre d'orientation en construction identitaire*. Québec : Club imprimerie ACELF.

AULAGNIER Piera (1984) *L'apprenti-historien et le maître-sorcier : du discours identifiant au discours délirant*. Paris : PUF, Le fil rouge.

BEAUVOIS Jean-Léon, GHIGLIONE Rodolphe (1981) *L'homme et son langage : attitudes et enjeux sociaux*. PUF, Philosophie d'aujourd'hui.

BOURDIEU Pierre (1982) *Ce que parler veut dire : l'économie des échanges linguistiques*. Fayard

CALBRIS Geneviève, PORCHER Louis (1989) *Geste et communication*. Hatier-Crédif, Langues et apprentissage des langues.

CALVET Jean-Louis (1993) *La sociolinguistique*. PUF, Que sais-je.

DUBAR Claude (1997) *La socialisation : Construction des identités sociales et professionnelles*, 2<sup>ème</sup> édition revue, éd. Armand Colin

- DUMOUCHEL Paul (1999, première édition 1995) *Emotions : essai sur le corps et le social*. Institut Synthélabo, collection les empêcheurs de tourner en rond.
- EDWARDS Michael (1998) *Beckett ou le don des langues*. Editons espaces 34
- ESTEBAN Claude (1990) *Le partage des mots*. Paris : Gallimard, l'un et l'autre.
- GALISSON Robert, COSTE Daniel (1976) *Le dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette.
- GOFFMAN Erving (1973) *La mise en scène de la vie quotidienne*, tome 1, la présentation de soi. Paris : Minuit.
- GOFFMAN Erving (1974) *Les rites d'interaction*. Paris : Minuit.
- GOLDSCHMIT Georges-Arthur (1986), postface de HANDKE Peter, *Bienvenue au conseil d'administration* (1967), traduit et préfacé par Georges-Arthur GOLDSCHMIT, Ed. Christian Bourgois.
- HALL Edward Twitchell (1978) *La dimension cachée*. Paris : Seuil.
- HALL Edward Twitchell (1984) *Le langage silencieux*. Paris : Seuil.
- KAES René (1998) *Différences culturelles et souffrances de l'identité*. Paris, Dunod
- « PALO ALTO » P. WATZLAWICK, J. HELMICK BEAVIN, DON D. JACKSON, (1972) *Une logique de communication*, trad. Paris : Seuil, Points
- SERRES Michel (1999) *Variations sur le corps*. éd. Le Pommier.
- SINATRA Francesco (1998) La figure de l'étranger et l'expérience de l'exil dans la cure. In KAES René, *Différences culturelles et souffrances de l'identité*. Paris, Dunod, p.131-152.
- ZAVALLONI Marisa (2001). Identité et ego-écologie : un modèle de l'interaction entre culture, affect et cognition. In COSTALAT-FOUNEAU Anne-Marie, *Identité sociale et Langage: La Construction du sens*. Paris, L'Harmattan, Logiques sociales, pp.21-55.

## ARTICLES

- BOBOWSKA-NASTARZEWSKA Patrycja (2007) Le surgissement du « je » dans la pensée de Paul Ricœur, in *Synergies Pologne*, n°4, Revue du GERFLINT, Cracovie.
- BOURGEOIS Etienne (1996) Identité et apprentissage. *Education permanente : formation et dynamiques identitaires*. 1996-3, n°128, p.27-35
- GLADY Marc (1996) Répétition et décalage : le travail identitaire du langage. *Education permanente : formation et dynamiques identitaires*. 1996-3, n°128, p.71-83.

GOURMELIN-BERCHOUD M-J (1996) Notes pour une sémio-didactique. *Le français dans le monde, recherches et applications*. Janvier 1996, n°spécial « Cultures, cultures... » sous la direction de Louis PORCHER

KERBRAT-ORECCHIONI C. (1993) Pragmatique, in *Dictionnaire critique de la communication*, vol. 1, Paris, Seuil, 257-260.

MEAD Georges Herbert par Gêrôme TRUC (2006) L'esprit, le soi et la société. *Idées*. Décembre 2006, n°146.

MONDADA (1999) L'accomplissement de l'étrangeté dans et par l'action, in *Langage*. n°134.