



L'école du spectateur en français langue étrangère. Pratiques créatives du langage dans le rapport à la théâtralité

Elsa Caron

► To cite this version:

Elsa Caron. L'école du spectateur en français langue étrangère. Pratiques créatives du langage dans le rapport à la théâtralité. Linguistique. Université de Lyon, 2020. Français. NNT : 2020LYSEN022 . tel-02945415

HAL Id: tel-02945415

<https://theses.hal.science/tel-02945415>

Submitted on 22 Sep 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Numéro National de Thèse : 2020LYSEN022

THESE de DOCTORAT DE L'UNIVERSITE DE LYON

opérée par

l'Ecole Normale Supérieure de Lyon

Ecole Doctorale N°484

Lettres, Langues, Linguistique, Arts

Discipline : Sciences du Langage-linguistique

Soutenue publiquement le 29/06/2020, par :

Elsa CARON

L'école du spectateur en français langue étrangère.

Pratiques créatives du langage dans le rapport à la théâtralité

Devant le jury composé de :

Bertrand, Olivier, Professeur des universités, CY Cergy Paris Université et École Polytechnique, Rapporteur

von Münchow, Patricia, Professeure des universités, Université de Paris, Rapporteur

Aden, Joëlle, Professeure des universités, Université Paris-Est Créteil, Examinatrice

Le Goff, François, Professeur des universités, Inspé Toulouse Occitanie-Pyrénées, Examineur

Marquilló Larruy, Martine, Professeure des universités, Université Lumière Lyon, Examinatrice

Rollinat-Levasseur, Eve-Marie, Maîtresse de conférence, Université Paris 3 Sorbonne Nouvelle, Examinatrice

Develotte, Christine, Professeure émérite des universités, ENS de Lyon, Directrice de thèse

Avant-Scène

Ce travail, au carrefour de plusieurs disciplines, n'aurait pu voir le jour sans le soutien, les conseils et le suivi de personnes venant d'horizons très divers et qui m'ont apporté leur aide pendant ces cinq années. J'aimerais ouvrir ces pages en leur faisant part de toute mon amitié et de ma reconnaissance.

Je remercie tout d'abord très chaleureusement ma directrice de thèse Christine Develotte pour avoir cru en ce projet théâtral et m'avoir soutenue pendant les années d'élaboration de ce travail. Ses relectures attentives, ses conseils, sa présence chaleureuse et amicale m'ont été très précieuses tout au long de ce projet. Théâtre, arts et présence numérique tissent des liens forts en ce moment, et il y a tout lieu de croire que de belles perspectives de recherche seront ouvertes à l'avenir !

Merci à l'accueil des membres du séminaire IMPEC qui m'ont permis de me lancer dans le monde de la recherche en venant exposer leurs travaux, qui, s'ils ne relevaient pas des mêmes thèmes que les miens, ont participé à ma formation en tant que doctorante et en tant que chercheuse. Je remercie également les membres du laboratoire ICAR pour leur suivi, les formations proposées, ainsi que les possibilités qui nous ont été offertes en tant que doctorants de présenter nos travaux pendant les journées Inter Doc. J'aimerais également remercier les membres des comités de suivi qui m'ont toujours conseillée avec bienveillance lors des différentes présentations de mon travail.

Je remercie très chaleureusement Eve-Marie Rollinat-Levasseur pour tous ses conseils attentifs et ses relectures, pour ses paroles rassurantes et son œil acéré sur l'esthétique théâtrale. Un grand merci à Joëlle Aden pour m'avoir permis de présenter mes travaux aux membres de son séminaire à Créteil et pour tous ses précieux conseils. Qu'elles soient aussi toutes les deux remerciées pour l'ensemble de leurs articles de recherche qui ont été de véritables guides tout le long de ma thèse. Je remercie également les autres membres du jury : Olivier Bertrand, Patricia von Münchow, Martine Marquilló Larruy, ainsi que François Le Goff pour avoir accepté de lire mon travail et de participer à la soutenance en tant que membres du jury.

Cette thèse n'aurait pu voir le jour sans le soutien de mes collègues de l'Université Pierre Mendès France de Grenoble (à présent UGA) et sans le Centre de Langue Vivante dont l'équipe très dynamique m'a accueillie et permis d'expérimenter de nombreux projets linguistiques et théâtraux à l'université : merci à Séverine, Fabienne, Marion, Dominique, Guillaume, Nadine, Christine, Judith. Le CLV a constitué pour ma part une première entrée dans le milieu universitaire et j'aimerais exprimer ma reconnaissance à toute l'équipe pour

m'avoir fait confiance. Un très grand merci à mes collègues actuels du CLF de CY Cergy Paris Université et en particulier à Corinne Blanchaud qui a cru en ce projet d'école du spectateur et qui m'a toujours chaleureusement soutenue dans mon travail de doctorante. Je remercie également Charlotte Simunek pour avoir relu mon résumé en anglais. Merci à ma collègue et amie Nahâl Kaghnegar qui est déjà passée par ce travail de longue haleine et qui a contribué par sa présence et son soutien à la poursuite de cette aventure. Je remercie également CY Cergy Paris Université qui m'a permis de financer en partie ma thèse avec un allègement de service pendant deux ans.

J'aimerais remercier tous les chercheurs qui ont relu mes articles et qui m'ont conseillée pendant les colloques auxquels j'ai participé, merci en particulier à Isabelle Puozzo-Capron, à Chantal Domp martin et Nathalie Thamin, à Jean-Rémi Lapaire, ainsi qu'à toute l'équipe de Dipralang à Montpellier. Je remercie chaleureusement Nathalie Borgé ainsi que Catherine Müller et Marie-Christine Bordeaux pour m'avoir permis de consulter leur thèse de doctorat sur la réception de l'art en classe de langue étrangère et de la photographie, et sur la médiation culturelle, thèses qui m'ont beaucoup inspirée pour mes propres recherches. Merci également aux doctorants et étudiants qui m'ont écoutée et interrogée pendant mes présentations, leurs remarques et questionnements ont toujours beaucoup fait avancer mes idées.

Les remerciements qui suivent vont au monde du théâtre, qui croisent aussi le monde de la recherche. Un très grand merci en particulier à l'ANRAT et à l'ensemble de son travail passionné et passionnant sur le théâtre à l'école : merci à tous les directeurs et ex-directeurs de l'ANRAT ainsi qu'aux formateurs, en particulier Rafaëlle Jolivet-Pignon, Florence Chantriaux et Jean-Noël Chapelain, un très grand merci à Jean-Claude Lallias, Jean-Pierre Lorient, Yannic Mancel, Claire Rannou pour m'avoir permis de m'entretenir avec eux et pour avoir contribué à ma découverte de l'école du spectateur, merci également aux anratiennes et ex-anratiennes Marie, Stéphanie et Djaméla ainsi qu'à l'ensemble des artistes et intervenants des formations sur le théâtre jeunesse et la scène contemporaine auxquelles j'ai participé pendant ma thèse. Un très grand merci à toutes les amies anratiennes qui ont participé à ces aventures théâtrales et ont fait grandement avancer la réflexion, en particulier Eunice, Aurélie, Angéla, Carole et Cécile. Comme le dit si justement Jacques Lassalle, grand contributeur de l'ANRAT, « l'école et le théâtre ont beaucoup à échanger, s'ils prennent conscience des considérables perspectives que leur dialogue, désormais officiellement préconisé, autorise. » (Lassalle, dans Lallias *et al.* 2002 : 29).

Ce travail doit également beaucoup à mes collègues du lycée Saint Joseph d'Istanbul, curieux de toutes les innovations pédagogiques, et qui ont participé à ma formation en tant qu'enseignante de FLE. Je profite de cette avant-scène pour remercier chaleureusement M. Jean-Michel Tricart, ex-directeur du lycée Saint Joseph, pour m'avoir ouvert la porte du

monde du FLE et pour m'avoir fait confiance dans toutes mes aventures théâtrales, en particulier dans le projet Gros Chantier à Izmir et pour le montage de *L'Atelier* en juin 2014, aventure qui marque un tournant dans mon parcours puisque c'est par elle que débute mes recherches sur le théâtre en français langue étrangère.

J'aimerais remercier l'enseignante de ma classe de troisième qui nous a emmenés à la représentation des *Bâtisseurs d'empire* de Boris Vian, pièce qui a constitué ma première illumination théâtrale. Un très grand merci à l'ensemble des artistes et comédiens des spectacles que je suis allée voir avec mes étudiants depuis 2014, merci aux chargés de l'accueil et du public du théâtre Points Communs à Cergy pour avoir contribué à m'ouvrir le regard, merci de tout cœur à l'équipe du Théâtre du Soleil à la Cartoucherie, sans qui une partie de cette aventure n'aurait pas été possible.

Un très grand merci à l'ensemble des étudiants qui ont participé à ce projet d'école du spectateur, en particulier les apprenants du DUFLES avec qui j'ai partagé mon amour pour le spectacle contemporain : Claire, Anne-Liese, Alex, Ken, Tien, Tran, Véronika, Hanyu, Jiang, Nam-Hoang, Nghi, Siqi, Xiangy, Zixuan. Merci à eux pour avoir accepté avec beaucoup de bonne humeur de se prêter au jeu, un jeu difficile dans une langue qui n'est pas la nôtre !

Enfin, ce travail n'aurait pu voir le jour sans les encouragements de l'ensemble de ma famille qui m'a suivie et encouragée pendant ces années de rédaction.

A Pierre-Olivier et Sanaé, mes phares dans la nuit, quand moi aussi je suis montée à bord du Nautilus pour explorer tous les contours de la langue française sur scène. Vous m'avez accompagnée durant cette drôle d'aventure, ce sont sans doute de nouvelles routes qui sont tracées avec ce travail, et que j'espère explorer ensemble dans l'avenir.

*L'école du spectateur en français langue étrangère.
Pratiques créatives du langage dans le rapport à la théâtralité.*

Précisions formelles

Réforme de l'orthographe

Ce travail respecte les rectifications de l'orthographe adoptées en 1990 pour l'ensemble du texte et qui concernent :

1. **Le trait d'union** : la soudure remplace le trait d'union dans un certains nombres de mots : ainsi, « co-construction » devient « coconstruction », entretien « semi-guidé » devient « semiguidé », « co-verbal » devient coverbal, etc. Nous avons cependant conservé le trait d'union lorsque les deux termes de certains mots portent une signification particulière que nous définissons tels que « recherche-action » ou « recherche-crédation » ou « tiers-actant ». Nous conservons également le trait d'union pour faciliter la lecture de termes composés de plusieurs préfixes comme « co-reconstruction » ou lorsque il est conservé par les auteurs comme dans « co-actionnel ».

2. **L'accent circonflexe** : il n'est plus obligatoire sur les lettres i et u sauf pour les terminaisons verbales comme « dû » et dans quelques mots où il est nécessaire pour faire la distinction entre les homonymes (par exemple : « sûr » et « mûr »).

Nous procédons donc aux changements comme suit : « paraître » devient « paraître », « entraîner » devient « entraîner », « maîtriser » devient « maitriser ».

Structure du texte

Afin de faciliter le repérage des idées et de rendre compte du cheminement de notre réflexion, nous présentons notre travail à travers une structure en parties, chapitres et sous-sections. Quatre parties se partagent neuf chapitres numérotés de 1 à 9. La numérotation commence au niveau 1.1 pour le chapitre 1 et 2.1 au chapitre 2, etc.

Annexes

Onze annexes sont présentées à la fin de ce travail présentant les guides d'entretiens, des tableaux récapitulatifs du développement langagier ou des représentations sociales des apprenants, des extraits d'entretien. Nous avons souhaité alléger notre document en ne fournissant pas l'ensemble des entretiens réalisés pendant notre travail de thèse mais uniquement des extraits.

Index

Nous présentons un glossaire ainsi qu'un index des mots-clés et des noms d'auteurs contenus dans notre thèse. Une table des illustrations est également ajoutée.

Vidéos

Pour que le lecteur ait accès à une partie de nos données filmées, huit vidéos sont insérées dans le texte. Elles sont accessibles directement en cliquant sur l'hyperlien **[Vidéo]**. Chaque vidéo est numérotée comme suit : **[Vidéo 1]**, **[Vidéo 2]**, etc. Nous avons cherché à rendre accessible des données plurielles : entretien collectif, analyse chorale, improvisations, afin de rendre compte de notre démarche dans son ensemble. Les vidéos se trouvent aux pages suivantes dans notre manuscrit :

- vidéo 1 : p. 244
- vidéo 2 : p. 246
- vidéo 3 : p. 381
- vidéo 4 : p. 382
- vidéo 5 : p. 412
- vidéo 6 : p. 428
- vidéo 7 : p. 461
- vidéo 8 : p. 467

Nous avons également ajouté un lien hyper-texte lorsque nous faisons référence à la Charte de l'école du spectateur (2009), texte de référence pour notre étude.

Sommaire

Avant-Scène.....	3
Précisions formelles.....	7
Sommaire.....	9
Introduction générale.....	11
PARTIE I : CADRE THÉORIQUE.....	27
Chapitre 1. L'école du spectateur : une pratique de la théâtralité.....	31
Chapitre 2. L'expérience de la représentation et l'apprentissage d'une langue.....	97
Chapitre 3. Théâtre et pratiques créatives de la variation en langue étrangère.....	125
PARTIE II : CADRE MÉTHODOLOGIQUE ET ÉPISTÉMOLOGIQUE.....	161
Chapitre 4 : Inscription méthodologique et épistémologique.....	165
Chapitre 5 : Choix et constitution du corpus, mode d'analyse.....	183
PARTIE III : COCONSTRUCTION DES INTERACTIONS ET DES DISCOURS DANS L'ÉCOLE DU SPECTATEUR.....	223
Chapitre 6 : La représentation comme déclencheur des interactions langagières.....	227
Chapitre 7 : Les types de discours dans l'école du spectateur.....	309
PARTIE IV : LES RAPPORTS À L'ALTÉRITÉ, À L'ACTION ET AUX LANGAGES.....	393
Chapitre 8 : Construction subjective et rapport à l'autre dans l'école du spectateur.....	397
Chapitre 9 : Le retravail créatif du texte scénique.....	437
Conclusion Générale.....	481
Bibliographie.....	492
Index des notions et des auteurs.....	512
Glossaire.....	519
Table des Illustrations.....	521
Annexes.....	523
Table des matières.....	555
Résumé / Abstract.....	564

*L'école du spectateur en français langue étrangère.
Pratiques créatives du langage dans le rapport à la théâtralité.*

Introduction générale

PÈRE

« D'ailleurs, si ce n'était que de moi, il y a longtemps que les fausses valeurs auraient disparu au profit de ces valeurs beaucoup plus sûres que sont la morale, les idées en marche, l'avancement des sciences physiques, l'éclairage des rues et la mise au pilon des résidus pourris d'une démagogie toujours plus croulante, à l'instar... heu... à l'instar des grands bâtisseurs de jadis qui fondaient leurs travaux sur le sens du devoir et de la chose commune... » (Boris Vian, *Les Bâtisseurs d'empire*).

« La plupart des gens pensent que l'empathie c'est de comprendre les autres, d'entrer en relation avec eux. Mais c'est plus que ça. La vraie empathie, c'est la sensation corporelle des émotions de quelqu'un d'autre, l'expérience non seulement dans le cerveau mais dans le corps, un corps vibrant comme un diapason à la tristesse et à la souffrance de l'autre, comme lorsque, par exemple, on pleure aux enterrements de gens qu'on n'a même jamais connus, qu'on a faim à la vue d'un enfant affamé, ou bien le vertige en regardant un acrobate, etc. » (Nathan Hill, *Les fantômes du vieux pays*, traduction de Mathilde Bach).

Le théâtre occupe une place de plus en plus importante dans les curricula de langues, notamment en didactique du français langue étrangère (désormais FLE¹). Le congrès IDEA organisé à Paris en 2013 et la publication de *Théâtre et éducation dans le monde, de nouveaux territoires d'utopies* (Aden, (dir.), 2015), qui a suivi la tenue de ce congrès, a également contribué au rayonnement de cette question². Les pratiques théâtrales en FLE constituent aujourd'hui un objet d'enseignement et de recherche, questionnant le rapport à la construction langagière, notamment dans le rapport au plurilinguisme et à l'interculturalité (Alix, Lagorgette & Rollinat-Levasseur, 2013). L'ensemble de ces travaux de recherche véhicule une conception différente des langues ainsi que du théâtre ou des pratiques créatives dans l'enseignement. En outre, la culture éducative de chaque pays et ses représentations sociales autour du théâtre « jouent un rôle décisif dans l'application de la pratique théâtrale à l'étude des langues étrangères » (Rollinat-Levasseur, 2013 : 40). Les rapports à la pratique théâtrale et à son enseignement impliquent « une infinité d'interprétations, de styles, de méthodes et d'esthétiques de la part des formateurs éventuels » (Pierra, 2006 : 29), d'où l'importance de présenter et justifier notre propre positionnement dans l'utilisation du théâtre pour le FLE.

1 Comme en témoigne un nombre croissant de publications d'ouvrages pédagogiques récents (Pierra, 2006 ; Alix, Lagorgette & Rollinat-Levasseur, 2013), de chapitres d'ouvrage (Rollinat-Levasseur, dans Godard (dir.), 2012) ; d'articles de recherche (notamment Rollinat-Levasseur, 2017, 2016, 2015, Dumontet, 2014, 2015, Pierra, 2011), et de thèses sur la question (Pierra, 1990).

2 L'actualité des questionnements autour du théâtre en éducation a fait l'objet de colloques récents comme le colloque international de Grenoble, en novembre 2019 : https://res.cloudinary.com/anrat/image/upload/v1571315961/Colloque_Enseignement_the%CC%81a%CC%82tre_6_a_u_8_nov_Grenoble_Programme_de%CC%81taille%CC%81iqnvnb.pdf

La représentation théâtrale n'a été que très peu envisagée dans le système scolaire français en dépit de son intérêt pédagogique, notamment en ce qui concerne l'éducation à l'image (Rollinat-Levasseur, 2017). Elle ne fait pas partie non plus des outils privilégiés dans la didactique des langues (désormais DDL), malgré les nombreuses pistes de travail qu'elle permet d'envisager pour l'apprentissage des langues en tant qu'expérience artistique explorant les différentes formes de langages liées à la théâtralité. C'est cet angle de la représentation dramatique dans l'approche théâtrale en FLE que nous interrogeons dans ce travail de recherche, en nous demandant comment le spectacle vivant peut constituer un levier intéressant pour l'apprentissage des langues. L'école du spectateur constitue la piste d'approche privilégiée dans notre étude, dans la mesure où cette approche permet d'envisager la représentation dramatique comme le lieu de pratiques créatives plurilingues.

Issue des mouvements d'éducation populaire et de décentralisation théâtrale de l'après-guerre, l'école du spectateur participe à la politique de l'action culturelle initiée par Jack Lang dans les années 1980. Elle est liée à une volonté de démocratisation de la culture et en particulier du théâtre. L'école du spectateur peut être définie comme « une démarche éducative par laquelle les élèves apprennent à devenir des spectateurs actifs et désirants, et à appréhender le théâtre comme une pratique artistique vivante, au-delà de la seule expérience de l'analyse littéraire des textes » ([Charte nationale de l'école du spectateur³, 2009 : 2](#)). Cette école a pour objectif d'étudier les œuvres théâtrales non pas en partant des textes, mais plutôt, de leur représentation scénique, en portant le regard sur l'expérience sensible du spectateur. Elle a également comme vocation l'appropriation des spectacles par des démarches plurielles, favorisant la pratique artistique. Pensée pour l'éducation artistique et culturelle à l'école et non pour l'apprentissage des langues, l'école du spectateur n'a pas pour vocation de développer des compétences langagières. Notre doctorat propose des pistes pour son adaptation à la didactique du FLE. C'est à travers l'angle de la lecture de la représentation et de ses transformations que nous nous intéressons aux pratiques théâtrales en français langue étrangère. Nous interrogeons la démarche de l'école du spectateur pour l'apprentissage des langues à travers le prisme de la construction langagière dans la rencontre et le dialogue avec le spectacle vivant. Cette approche pose un certain nombre de questions : Comment exploiter les apports de la confrontation à la représentation du point de vue de la langue ? Comment, alors que l'école du spectateur n'a pas été pensée pour l'apprentissage des langues, adapter notre dispositif avec quels objectifs ? Quels choix opérer dans la pluralité des approches de l'école du spectateur ? Quel répertoire de pièces choisir ? Enfin, quelle philosophie du théâtre et quelle conception de la langue sous-tendent cette approche ?

Puisque c'est à travers notre expérience personnelle d'enseignement du FLE par le théâtre que nous avons conçu notre démarche, il nous semble tout d'abord nécessaire de justifier notre

3 La charte de l'école du spectateur est présentée dans le premier chapitre de notre travail.

approche par un retour sur notre trajectoire personnelle. Nous emploierons par conséquent la première personne du singulier, rompant, pour un temps, avec la posture neutre qu'exige notre positionnement de chercheuse. Dans l'approche expérimentale qui est la nôtre et qui se rapproche des démarches de recherche-crédation⁴, dans la mesure où une forme d'exploration de la créativité constitue une partie de notre thèse, il nous semble important de concevoir l'écriture comme une partie de la recherche (Houdart-Mérot, 2018 : 122). Cette écriture, à la fois singulière et collective, ne cherche plus à bannir totalement la dimension subjective d'un travail de recherche, d'où ce passage à une énonciation plus personnelle dans la partie qui suit.

Trajectoire personnelle

Il me paraît important de situer cette recherche dans le contexte de ma propre expérience en tant que spectatrice passionnée de la scène contemporaine depuis de nombreuses années, en tant qu'enseignante de lettres classiques, dans l'exploration des auteurs antiques, puis, dans mon expérience d'enseignante de FLE, expérience qui m'a amenée à envisager la langue sous un angle différent. Comme le rappelle Haydée Silva, « à plus d'un titre, faire le récit d'une recherche consiste à faire aussi le récit d'un pan de vie » (2011 : 425). Une des sorties scolaires qui résonne encore à mes yeux et oreilles d'adulte, transposant au temps présent l'expérience de l'élève de troisième que j'étais, a été la rencontre avec *Les Bâtisseurs d'Empire* de Boris Vian : j'ai encore sous les yeux les changements de décor suivant les déménagements des personnages, les jeux de langue de la domestique qui employait une panoplie d'adjectifs qualificatifs dans chacune de ses répliques, les souffrances silencieuses du Schmürz, ce drôle de personnage en haillons, et les coups que chaque spectateur pouvait ressentir dans son propre corps. Cette première expérience de spectatrice se projetant sur scène avec les comédiens, vivant à ma mesure ce qui était en train de se vivre sur scène, entendant avec ravissement une manière d'utiliser le français à la fois poétique et familière, aux accents comiques et tragiques, a constitué une expérience esthétique primordiale dans mon parcours.

Le théâtre est ensuite revenu sous la forme des pièces antiques et des auteurs latins et grecs au cours de mes études de lettres classiques. J'ai alors envisagé le théâtre comme une expérience démocratique, prenant à parti chaque citoyen de la cité, mettant en scène le dialogue du chœur et du coryphée pour faire revivre les grands mythes. Dans mon parcours d'enseignante, j'ai d'abord travaillé sur les grands textes classiques revus par les modernes tels que *Antigone* ou *Phèdre*. J'envisageais alors le théâtre d'abord comme un texte, accordant à sa représentation une place beaucoup plus marginale, un « plus » ajouté au texte, et non comme un objet d'étude central. Enseignante de français langue étrangère au lycée Saint Joseph d'Istanbul, en Turquie, pendant trois ans, j'ai alors expérimenté le théâtre en FLE à travers deux

4 Nous verrons en quoi notre travail diffère cependant des doctorats en recherche-crédation.

dimensions : la dimension de l'écart entre texte et mise en scène contemporaine avec des extraits de *Phèdre* adapté à la scène par Patrice Chéreau avec Dominique Blanc⁵, puis, dans sa dimension pratique, puisque j'ai été co-responsable d'un atelier théâtre au cours duquel une adaptation interculturelle ainsi qu'une représentation de *L'Atelier* de Jean-Claude Grumberg a été élaborée⁶. Responsable par la suite d'un cours dans le programme de pédagogie innovante Promising⁷ à l'UGA de Grenoble, j'ai proposé à un groupe composé d'étudiants en échange de niveau B1-B2 du CECRL ainsi que d'étudiants français issus de diverses composantes de faire l'expérience de spectacles contemporains à la Maison de la Culture de Grenoble (désormais MC2), et d'en explorer en cours tous les enjeux interculturels et linguistiques⁸. J'avais à ce moment considéré le théâtre comme un support intéressant pour le développement des compétences interculturelles des apprenants et étudiants, tout en restant insatisfaite des résultats produits : les liens avec les spectacles s'avéraient trop lâches, tant au niveau des activités proposées en cours que des projets des étudiants. Ce travail a cependant participé à ma réflexion présente à propos des démarches pédagogiques prenant en compte l'œuvre littéraire non seulement comme expérience esthétique (Schaeffer, 2011) mais également comme pratiques artistiques (Dulibine & Grosjean, 2013 : 4), dépassant l'approche notionnelle à laquelle le concept d'école du spectateur pourrait faire penser.

Un événement que je pourrais également qualifier d'expérience primordiale et qui a été le déclencheur du travail actuel a été l'attitude d'apprenants russes à la sortie de la mise en scène d'*Oncle Vania* présentée par Eric Lacascade en octobre 2015 à la MC2 de Grenoble, dans le cadre du projet Promising. Très choqués par les aspects contemporains de la dramaturgie (la bouteille de champagne au lieu du samovar, les épaules nues de certaines comédiennes, la tonalité comique valorisée au détriment de la tonalité tragique de la pièce d'origine), ces étudiants se distinguèrent dans le groupe par leur prise de parole spontanée et passionnée. Ils firent alors alterner critiques du spectacle, interrogations quant à leurs représentations culturelles, retours sur leurs années d'études en Russie et la façon d'aborder les auteurs classiques, etc. Je vis alors dans ce discours un lieu d'exploration du langage et de l'identité en même temps qu'un lieu d'expérience esthétique, transformant la littérature en objet de débats et d'interactions pour des apprenants de langue étrangère. Je me suis demandée pour quelles raisons la réception d'un spectacle pouvait déclencher de telles réactions chez les spectateurs, qu'est-ce qui pouvait expliquer les rejets ou au contraire la fascination qui me semblait être moins présente au cinéma. Si, par ailleurs, le spectateur pouvait être impliqué de

5 Cette expérience qui s'est achevée par la mise en scène de la pièce *L'Atelier* de Jean-Claude Grumberg a servi de base de données pour mon mémoire de master 1 sur l'interculturel et le théâtre en didactique du FLE. Cette pièce a en outre ouvert des perspectives sur l'utilisation du théâtre contemporain dans mes séquences de cours.

6 Travail qui a fait l'objet de mon mémoire de master 1 FLE.

7 Cf : <https://www.promising.fr/>

8 Ce projet a fait l'objet de mon mémoire de Master 2 FLE.

façon aussi passionnée par le spectacle contemporain, quelle serait alors la place du jeu dans la réception, comment transformer toutes ces émotions en répertoire de jeu dramatique, et pour quels objectifs langagiers ?

L'ensemble de ces préoccupations m'a alors amenée à découvrir le travail de l'ANRAT⁹, qui, depuis 1983, œuvre auprès du public scolaire pour transmettre le genre théâtral à l'école, en affirmant « la puissance émancipatrice du théâtre », et en envisageant la pratique théâtrale comme « levier pour "élever" les jeunes dans leurs capacités d'expression, de réception et de développement personnel et citoyen, en particulier par l'oralisation des textes de théâtre, classiques et contemporains, spécialement jeunesse¹⁰ ». Les formations que j'ai suivies avec cette association m'ont permis d'explorer une forme collective et orale de la réception, l'analyse chorale, définie par Yannic Mancel¹¹ comme une « école de l'écoute et du regard » (2010 : 8), forme qui me paraissait pertinente pour l'apprenant de langue étrangère dans la mesure où elle permettait d'évoquer en groupe et de façon structurée le spectacle, en utilisant des mots simples et en interagissant avec les autres participants. Une « coconstruction » des interactions dans une perspective à la fois « co-actionnelle et co-culturelle » (Puren, 2007) pouvait donc se mettre en place. D'autres formations centrées sur le réinvestissement et l'expérimentation d'outils d'analyse du spectacle vivant¹² m'ont incité à dépasser la perspective de l'analyse chorale pour proposer aux apprenants des formes de pratiques dramatiques liés à la réception de la pièce.

Au terme de ce parcours d'exploration de la pratique du théâtre en FLE, et grâce au poste que j'occupe actuellement à CY Cergy Paris Université, j'ai expérimenté l'école du spectateur avec un groupe d'apprenants inscrits dans un diplôme universitaire du CILFAC¹³, intitulé DUFLES (Diplôme Universitaire de Français Langue Étrangère et de Spécialité) au cours de l'année universitaire 2016-2017. Ces apprenants bénéficiaient, en plus des cours de français axés sur les quatre compétences ainsi que de leur cours de spécialité, d'un parcours artistique et culturel dans la maquette de leur DU. Le dispositif d'école du spectateur que j'ai proposé s'est intégré à ce parcours sous la forme d'un atelier théâtre à raison de trois heures par semaine. Cet atelier consistait en une exploration du langage théâtral à travers une pratique de jeu dramatique, quatre spectacles de la scène contemporaine et quatre ateliers d'école du spectateur liés à ceux-ci. Les représentations comprenaient :

- *Clima(x)*, de Pierre Badaroux, le samedi 19 novembre 2016 au théâtre Points Communs¹⁴ de Cergy, « concert commenté » créé à partir de la bande dessinée *Saison*

9 Association Nationale de Recherche et d'Action Théâtrale : <http://www.anrat.net/>

10 <http://www.anrat.net/pages/pr%C3%A9sentation-association>

11 Ancien normalien, Yannic Mancel est metteur en scène et professeur de dramaturgie à l'université de Lille. Il est également conseiller artistique et littéraire au Théâtre du Nord.

12 <http://www.anrat.net/formations/46>

13 Désormais CLF : Centre de Langue Française

14 Anciennement *Apostrophe*.

Brune de Philippe Squarzoni et mêlant des extraits de *Regain* de Jean Giono, de *Retour en terre* de Jim Harrison et de poésies d'Aimé Césaire ;

- *Vingt Mille Lieues sous les mers* de Christian Hecq et Valérie Lesort à la Comédie Française le mardi 31 janvier 2017, spectacle de marionnettes créé à partir du roman de Jules Verne ;
- *Barons Perchés*¹⁵, de Mathurin Bolze, spectacle mêlant acrobaties et théâtre, le mercredi 1^{er} mars 2017 à 20h30 au théâtre Points Communs de Cergy;
- *Une chambre en Inde* pièce du Théâtre du Soleil d'Ariane Mnouchkine, le mercredi 16 mars 2017 à la Cartoucherie de Vincennes.

Le choix de ces spectacles et les modalités de travail dans les ateliers seront précisés au cours de cette étude.

L'ensemble de ces expériences a contribué à former l'école du spectateur telle que je la pratique et telle que je la propose en FLE. Cette « démarche » (s'agit-il d'une démarche pédagogique, d'une pratique artistique, d'une perspective apportée à l'œuvre, d'un accompagnement de l'œuvre, d'une forme de dialogue ?) questionne en outre mes représentations en tant qu'enseignante, ma propre pratique pédagogique, et m'invite à remettre sans cesse en question mon usage de la langue française ou plutôt de la « diversité des français » (Chiss, 2010 : 14). Elle interroge mon regard sur le théâtre et sur l'œuvre d'art, le rôle que ces œuvres peuvent jouer dans notre vie et dans la construction de nos identités, comme le parcours ci-dessus tend à le montrer.

Enjeux didactiques de la démarche de l'école du spectateur en FLE et hypothèse de travail

L'école du spectateur n'étant pas un dispositif conçu pour l'apprentissage des langues, il nous¹⁶ semble important de revenir sur les enjeux didactiques de la démarche pour la didactique du FLE.

1. La mise en scène contemporaine comme texte à lire et comme expérience des langages dans la théâtralité

Dans le CECRL, le théâtre apparaît essentiellement à partir des niveaux B2 et C1 en vue de « l'utilisation esthétique et poétique de la langue » (2005 : 47), à partir du texte écrit ou improvisé. La représentation dramatique est présente dans ce contexte et est considérée comme un support pour la compréhension de l'oral (*op. cit.* 54), mais le cadre ne donne pas

¹⁵ *Barons Perchés* est un des volets d'un diptyque comportant également la création *Fenêtres*.

¹⁶ L'énonciation employée à partir de maintenant prendra la forme requise pour un travail de recherche.

de détails quant aux démarches pédagogiques à adopter. C'est la représentation dramatique en tant qu'utilisation esthétique et poétique de la langue pour les apprenants que nous souhaitons interroger, prenant en compte leur expérience subjective de spectateurs. Elle peut être considérée comme le lieu d'une expérience plurilingue. Elle est liée en ce sens à l'approche de la littérature dans l'enseignement du FLE.

La littérature, telle que nous l'envisageons à travers le genre dramatique, est un espace privilégié pour l'apprentissage des langues-cultures. Comme l'explique Anne-Claire Raimond¹⁷, plusieurs modèles ont préfiguré dans son exploitation en classe : l'approche traditionnelle du texte comme modèle discursif à imiter, un modèle de langage et un réservoir de données culturelles. L'écrit est privilégié et aucune interaction n'a lieu entre les apprenants. Le lecteur est un lecteur cultivé, proche de l'honnête homme. Un autre modèle apparaît dans les années 1980, lié à l'approche communicative et à la centration sur l'apprenant. A l'initiative de Jean Peytard, Denis Bertrand et Françoise Ploquin, ce modèle nouveau envisage la perspective du lecteur : le plaisir de la lecture, le sujet lecteur et l'intersubjectivité. Il dépasse les démarches classiques fondées sur la littérature comme modèle de langue à imiter. La littérature en FLE peut alors constituer « le levier d'une approche renouvelée de la langue » (Godard, dans Godard (*dir.*), 2015 : 12), en associant « l'apprentissage langagier avec la sensibilité, l'imaginaire et la pensée » (*ibid.*). C'est à travers les démarches d'interprétation que se situe le renouvellement des approches de la littérature. C'est donc le champ de l'expérience, de l'expérimentation et de la médiation dans l'approche de l'œuvre dramatique (Rollinat-Levasseur, dans Godard (*dir.*), 2015 : 220) que nous souhaitons analyser. La perspective théâtrale ajoute à cette approche la dimension de l'incarnation de la parole et de la place du corps.

En didactique des langues, le théâtre est envisagé comme une « littérature en acte » (*ibid.*), articulée à une conception de l'apprenant comme un acteur et de l'apprentissage comme une action. Mais c'est essentiellement à travers la lecture des œuvres ainsi que leur mise en voix et en espace que la didactique des langues s'est appropriée le théâtre en tant que genre littéraire. L'interprétation collective de l'œuvre permet en effet aux apprenants « d'échanger entre eux sur leur lecture, d'élaborer ensemble une interprétation de l'œuvre, de partager leurs émotions et leurs sensations à la lecture » (*op. cit.* 221). Or, qu'en est-il de l'interprétation de la représentation, et qu'ajoute la dimension spectaculaire propre au théâtre par rapport à la lecture d'une œuvre ? Quelle sera, notamment, la place des émotions, de la perception, de l'attention dans la réception ? Comment cette dimension spectaculaire peut-elle être prise en compte dans l'apprentissage d'une langue et quelle sera sa plus-value ?

L'école du spectateur envisage le rapport à la théâtralité, considérée comme : « ce qui dans la représentation ou dans le texte dramatique, est spécifiquement théâtral » (Pavis, 1996 : 358).

17 Anne-Claire Raimond (2020), conférence inaugurale du BELC d'hiver, Sèvres, février 2020.

C'est dans le dialogue avec ce qui fait la particularité du langage scénique, c'est-à-dire, son rapport à l'autre, à l'espace et au temps, aux corps, aux voix et à la langue, que l'expérience langagière de l'apprenant va être interrogée dans notre travail. La théâtralité renvoie en outre à ce qui fait de la représentation dramatique un « texte scénique », c'est-à-dire, « le rapport de tous les systèmes signifiants utilisés dans la représentation et dont l'agencement et l'interaction forment la mise en scène » (Pavis, 1996 : 357). Ce système signifiant se rapporte à tout ce qui constitue la particularité du spectacle vivant, ses composantes fixes : costumes, scénographie, éclairage, son, etc., et ses éléments changeants : voix, geste, présence, émotions et intensité dans le jeu (Benhamou, 1988 : 20). Son interprétation peut être considérée comme une lecture de ce texte.

En outre, dans l'école du spectateur, la lecture du texte scénique peut se doubler de pratiques de jeu dramatique qui viennent prolonger l'acte de lecture. Si les émotions ainsi que les pratiques artistiques occupent une place essentielle dans notre dispositif, il nous faudra alors interroger le rôle du corps dans l'apprentissage d'une langue. Si nos corps sont « nos fenêtres sur le monde » et jouent dans les interactions humaines (Aden, 2014 : 1), la pédagogie des langues que nous proposons est ancrée dans cet « échange émotionnel et sensoriel » (*op. cit.* 3) qui sera questionné dans le rapport à la théâtralité. La démarche interprétative de l'école du spectateur envisage donc non seulement la représentation dramatique comme un texte à déchiffrer mais également comme un support de jeu, lui-même objet de connaissances. Si nous n'avons pas « d'autre alternative que d'apprendre par corps » (*op. cit.* 1), les pratiques artistiques peuvent permettre de construire ses langues en lien avec son corps et celui des autres. Quelle philosophie du théâtre et des pratiques théâtrales à l'école retenir dans notre approche ? Quelle conception de l'expérience est sous-jacente et qu'apporte-t-elle à la didactique des langues ? Quel sera le rôle de l'imitation et de la mémoire ? Comment construire sa propre langue à travers le discours de l'autre ? Quelle est la place du sujet et celle du groupe dans la construction langagière ? Cette approche de la théâtralité et du spectacle vivant pose aussi la question du répertoire d'œuvres et de sa justification.

L'école du spectateur vise la fréquentation de tous les types de répertoire, y compris contemporain. Le corpus d'œuvres contemporaines proposé dans notre dispositif d'école du spectateur questionne les nouvelles formes d'écritures théâtrales en lien avec l'apprentissage des langues. Élaborant un nouveau « partage des voix » (Ryngaert, 2012) dans une fabrique d'écriture complexe où les conventions théâtrales du dialogue, de l'espace et du temps, de la représentation du personnage, sont questionnées, le théâtre contemporain réclame du lecteur/spectateur une vraie coopération pour qu'émerge du sens (Ryngaert, 2007 : 3). Il s'agira alors, pour l'apprenant, dans une approche interprétative, de « résoudre les difficultés de langue de l'œuvre découverte » (Rollinat-Levasseur, 2013 : 41), tout en expérimentant les modes de fonctionnement d'un langage artistique. La lecture de la mise en scène sera donc

considérée comme une lecture polysémique, aux multiples interprétations possibles, et dont les « propositions » (Biet & Triaud, 2006 : 397) rencontrent une subjectivité qui met en relation l'interprétation subjective de l'œuvre avec l'interprétation qu'en font les autres. Cette exploration d'un langage artistique rejoint notre conception de la lecture de la mise en scène et est envisagée comme une occasion de « faire du lecteur ou du spectateur non plus un consommateur mais un producteur de jeu et de langage » (Houdart-Mérot, 2018 : 43). Il sera par conséquent question d'un dépassement du conflit acteur/spectateur, concevant l'œuvre comme une possibilité pour l'action et pour le langage qui s'en trouvera alors transformé. La notion de pratique sera alors questionnée en lien avec celle de processus dans la construction du répertoire plurilingue de l'apprenant. Quelles démarches pédagogiques mettre en place pour envisager cette perspective interprétative à partir du spectacle vivant, prenant en compte l'expérience du spectateur, explorant différentes formes de théâtralité, avec comme objectif l'appropriation langagière ? Quelles formes prendra cette appropriation ? Ces formes seront-elles amenées à évoluer pendant le dispositif ? Quel rôle joueront les pratiques théâtrales et l'incarnation de la parole dans cette perspective ?

2. La mise en scène comme rencontre avec l'altérité

L'apprenant qui expérimente l'œuvre littéraire est en contact avec la pluralité linguistique et culturelle du monde qui l'entoure (Godard, 2015 : 300). C'est également notre postulat dans l'approche de la représentation dramatique contemporaine. Introduire l'expérience d'une œuvre d'art en cours de français langue étrangère permet à l'apprenant de se confronter à une expérience de l'altérité (Aden, 2014), en particulier, à travers le texte dramatique contemporain :

« Se confronter à l'altérité fondamentale du geste théâtral, à l'impureté de son rapport aux genres ainsi qu'à un projet esthétique ne visant pas à la seule efficacité scénique paraît extrêmement formateur. Les démarches faussement simplificatrices ne facilitent pas l'apprentissage, elles le freinent. En ce sens, la complexité esthétique du texte dramatique contemporain représente un excellent objet résistant, transformant définitivement les risques de la théâtralité en chances » (Bernanoce, 2013 : 257).

En outre, l'école du spectateur place la démarche interprétative dans un dialogue entre expérience singulière et collective. La diversité des interprétations dans la lecture de l'œuvre permet de prendre conscience de la dimension subjective de la réception et du « rapport personnel que chacun entretient à ses différentes langues/cultures » (*ibid.*). Comment prendre en considération la dimension à la fois individuelle et collective de l'interprétation ? Quel sera le rôle du groupe dans le rapport à l'œuvre, quelles constructions nouvelles vont émerger et quelles seront leurs implications pour l'apprentissage de la langue ? Quelles formes de distanciation subjective permettra l'interprétation collective de la représentation dramatique ?

Comment, en tant qu'enseignant, prendre en considération toutes les subjectivités dans le travail sur l'œuvre en classe ?

Le théâtre et les pratiques théâtrales impliquent un fort rapport à l'altérité à travers le jeu, les masques, la métamorphose du comédien en personnage sur scène. Rejeté pour son caractère subversif ou au contraire instrumentalisé pour ses potentialités éducatives, le théâtre « remplit une fonction cathartique au travers de récits mis en scène entre intime et public, qui révèlent à la fois l'étranger en soi et le soi dans l'étranger » (Aden, 2014 : 1) . C'est justement ce caractère subversif rendu possible par le rapport au comédien sur scène et au personnage, le rapport à soi en tant que personnage, que nous aimerions interroger dans la construction identitaire de l'apprenant au cours de son apprentissage linguistique. La dimension de mise en relation de l'autre et de construction identitaire aura donc une place importante dans notre travail : comment l'apprenant de langue étrangère en tant que porteur de représentations diverses entrera-t-il en relation avec le personnage sur scène ? Comment le masque du jeu pourra-t-il participer à la construction de son identité et de son répertoire langagier ?

3. La mise en scène comme espace de variations et de construction langagière

La représentation de l'œuvre contemporaine dans la démarche d'école du spectateur telle que nous la concevons est considérée comme une pratique de réécriture, dépassant la perspective exclusive de l'approche de l'œuvre par l'explication de texte (Martin, 2005 : 73). Il ne s'agit pas d'« expliquer » les œuvres mais de les « faire vivre » : « privilégiant leur activité, leur force qui est à même de nous faire sujet d'un faire et non d'un répéter ou d'un reproduire » (*ibid.*). L'école du spectateur sera alors envisagée comme un atelier de réécriture créative de l'œuvre, adossée à un processus de transformations (Le Goff, 2020 : 315) du texte scénique, dans l'appropriation de ses discours. Ce type d'approche permet d'« entrer dans la littérature par la pratique » (Houdart-Mérot, 2018 : 25), incite l'apprenant à entrer en relation d'une autre manière avec l'œuvre et à mobiliser d'autres ressources langagières, notamment en lien avec le langage de la théâtralité et dans la pratique artistique. Il pose un certain nombre de questions : quelle conception de la langue et de la créativité sont adossées ? Quelles pratiques de variations du texte proposer, notamment en lien avec les pratiques théâtrales, avec en toile de fond, l'appropriation linguistique ? Ces conceptions posent également la question de la posture de l'enseignant et de sa légitimité. Elles questionnent le rôle de la norme dans la relation à l'œuvre artistique, et des risques à considérer dans le rapport non maîtrisable à la créativité.

Une des variations proposées par l'école du spectateur implique les pratiques théâtrales. Les pratiques de jeu considérées par Jacques Lecoq comme « l'acte premier de la création dramatique », le « corps même du théâtre » ([1997] (2016) : 39) sont envisagées comme une entrée par le corps et la voix de l'apprenant dans la mise en relation de l'autre. L'imitation

permet une première entrée dans le langage théâtral. Ensuite, la pratique du jeu dramatique ou improvisation qui compose « un discours tenu dans un langage artistique original » (Ryngaert, 1996 : 8) peut permettre à l'apprenant de questionner l'activité de l'œuvre en la prolongeant par une réponse nouvelle. Dans notre perspective d'enseignement/apprentissage des langues étrangères, l'apprenant devient sujet d'un « dire » mettant en relation le langage de l'œuvre avec son rapport personnel à ses langues/cultures (Godard, 2015 : 300). Dans quelle mesure peut-on envisager les pratiques théâtrales proposées dans l'école du spectateur comme une forme de réécriture de l'œuvre ? Comment peuvent-elles être conçues comme autant d'écriture de la réception ou de la variation du texte scénique (Le Goff & Larrivé, 2018) ? Comment la langue sera-t-elle modulée, transformée dans ce processus ? Quelle sera la place du temps et de la mémoire ?

Les activités de réception et de variations telles que nous les envisageons s'insèrent dans un temps long, le temps du parcours d'œuvres en œuvres, et le temps des différentes réécritures. La mémoire joue un rôle essentiel dans la démarche de l'école du spectateur puisque la démarche se fonde sur les souvenirs de l'œuvre. « Objet de mémoire », le spectacle vivant est un « spectacle mortel » (Benhamou, 1988 : 18), et la démarche de variations proposée par l'école du spectateur opère à partir d'un objet présent dans la mémoire individuelle et collective. Comment peut se jouer l'articulation entre le temps long de la variation et l'apprentissage des langues ? Comment les activités de transformation du texte scénique déclenchent-elles le travail de la mémoire des mots ? Quel rôle joue le groupe dans cette construction ?

L'ensemble de ces questionnements nous amène à soulever deux problématiques de travail qui constitueront le fil directeur de notre recherche :

- Dans quelle mesure l'école du spectateur peut-il contribuer à l'apprentissage de la langue pour des apprenants de langue étrangère en plaçant le rapport à la théâtralité au cœur du travail sur le langage ?
- En quoi ce dispositif peut-il faire émerger une parole polyphonique constituée de la voix des artistes et de celle de l'apprenant ? Quelles seront les modalités de cette parole ?

Ces premiers questionnements de recherche renvoient à notre inscription épistémologique en tant que chercheuse et à la méthode privilégiée dans le recueil des données.

Méthode et inscription épistémologique

Notre démarche articulant théâtre et didactique des langues nécessite d'inscrire la réflexion entre linguistique, esthétique (esthétique de la réception, dramaturgie et pratiques artistiques à l'école) et sciences du langage. Ce type de recherche implique de « gérer la complexité des phénomènes » (Narcy-Combes & Narcy-Combes, 2019 : 23) à travers une approche

transdisciplinaire. Nous devons par conséquent positionner notre réflexion dans les champs que recoupe notre travail, c'est-à-dire, la pragmatique de la lecture, l'intertextualité, l'esthétique de la réception, la dramaturgie et la didactique des langues. Dans l'articulation entre sciences du langage et études dramaturgiques et littéraires, nous cherchons à comprendre la nature du lien qui existe entre les deux disciplines en approfondissant la notion de langage dans la dialectique norme/créativité/langage artistique. Nous envisageons également l'émergence et la construction des interactions en lien avec la réception d'une œuvre dramatique. Notre positionnement dans la didactique des langues sera présenté en lien avec notre positionnement dans la démarche de l'école du spectateur (quelle didactique pour quels enjeux, quelles représentations des langues et de l'apprentissage ? Quelle place pour l'œuvre et les pratiques artistiques ?). Enfin, nous analysons l'articulation entre rapport à l'œuvre, rapport à soi et à ses langues/cultures, rapport à l'autre et positionnement dans le monde à travers l'utilisation de la langue.

Puisque nous sommes à la fois enseignante, chercheuse et praticienne de l'école du spectateur, nous avons à prendre en compte les enjeux de ces différentes postures : questionnant la séparation du chercheur par rapport à son objet d'étude, il nous faudra montrer comment le rôle des émotions liées au théâtre limite une séparation radicale des postures, comme nous l'avons en partie déjà expliqué dans la présentation de notre parcours personnel. En outre, puisque notre démarche envisage la pratique théâtrale en FLE, il s'agira de se positionner pour comprendre les spécificités d'une recherche-action de ce type en didactique (Pierra, 2011 : 105). Reprenant la métaphore d'un fleuve accueillant deux eaux, nous essaierons de comprendre l'enjeu « de la pratique théâtrale-langagière et celui de la théorisation transversale esthétique, didactique et linguistique » (*ibid.*). Nous nous attacherons aux différentes dimensions de la théâtralité dans la démarche, les dimensions du corps, de la voix, du regard, des gestes, de l'espace et du mouvement dans l'espace, toutes marques envisagées dans le rapport à la langue de nos apprenants.

Plan (parties et chapitres)

Notre travail comporte quatre parties, composées chacune de deux ou trois chapitres.

1. La première partie envisage les soubassements théoriques de notre dispositif¹⁸ : il nous faudra, dans un premier temps (**chapitre 1**), définir l'école du spectateur et l'articuler à la didactique des langues, en prenant en considération les enjeux de la théâtralité en sciences du langage. En partant des premiers débats sur la place du théâtre à l'école, sur sa conception, sur l'opposition entre texte et scène, en faisant dialoguer théoriciens du théâtre, esthéticiens, et formateurs de l'ANRAT, nous proposons de considérer l'école du spectateur comme une

¹⁸ Nous utilisons pour le moment « dispositif » et « démarche » pour parler de l'école du spectateur de manière univoque, mais reviendrons sur le choix des termes à employer dans la première partie de notre travail.

« pratique » de la théâtralité et une réécriture du texte scénique, permettant une forme d'expérience plurilingue. Nous nous adossons à l'esthétique de la réception et à la pragmatique de la lecture afin d'envisager notre démarche de chercheuse. Nous définissons également la dramaturgie et ses enjeux pour les langues. Le **second chapitre** interroge le rôle de l'expérience esthétique d'un spectacle, la place et la fonction du spectateur, le rôle des émotions ainsi que de la mémoire. Ces aspects plus cognitifs seront à articuler aux sciences du langage et à l'apprentissage des langues : quel est le ou quels sont les rôles des émotions et de la perception ? Comment le fait d'être spectateur d'une pièce en langue étrangère peut-il favoriser l'apprentissage des langues sur le plan cognitif, prenant en compte les dimensions de l'attention et de la mémoire ? Le **chapitre trois** propose de faire le point sur la notion de créativité en didactique des langues, partant du principe que la réécriture du texte scénique impliquée dans notre démarche permet à l'apprenant de construire sa propre voix/voie en langue étrangère : comment le jeu, en particulier, peut-il permettre d'envisager un rapport créatif à la langue ? Dans un dispositif innovant, le chercheur doit se positionner sur plusieurs points, notamment sa conception de la langue : plus qu'un outil de communication, la langue est envisagée dans notre démarche comme un moyen d'action, de création et d'engagement de soi, un outil de mise en relation avec l'autre. Quels débats cette perspective ouvre-t-elle, dans l'approche récente des ateliers d'écriture créative où la littérature est considérée comme une pratique et le lecteur comme un auteur de texte ?

2. Le cadre épistémologique et méthodologique est explicité dans la seconde partie. Partant de la définition que nous proposons de l'école du spectateur pour la didactique du FLE et des choix opérés, nous présentons la démarche méthodologique liée. Le **chapitre quatre** définit le cadre de notre recherche : s'agit-il d'une recherche-action/intervention ? Quelle place pour la recherche-crédation envisager ? Comme nous l'avons présenté dans notre parcours personnel, notre travail de recherche est né d'une phase empirique d'« observation-description-compréhension » de phénomènes qui sont apparus dans le cours de notre carrière d'enseignante de français langue étrangère, tant du point de vue de l'impact du jeu sur l'investissement des apprenants dans leur apprentissage de la langue, que des effets de la représentation dramatique, prenant en compte la sensibilité du sujet ainsi que ses représentations sociales. La construction de notre objet de recherche a donc été réalisée progressivement et à partir de ces premières étapes d'observation et de réflexion. Nous nous situons par conséquent dans le champ de la recherche-action. Notre hypothèse de recherche a été élaborée sur le terrain, en impliquant les différents acteurs de notre recherche (apprenants et créateurs), et non « en chambre » (Clerc, 2015 : 117). C'est à partir d'une réflexion accompagnant les problèmes auxquels nous avons été confrontée, notamment dans l'accompagnement à la réception du spectacle, que nous avons élaboré notre démarche de recherche, passant par des cheminements qui tiennent à la nature de notre objet d'étude : la

confrontation avec l'œuvre artistique. La place du chercheur sera également présentée et discutée.

La constitution du corpus et la méthodologie d'analyse, entre perspective interactionniste, analyse du discours et de l'image, sont présentées au cours du **chapitre cinq**. Nous détaillons en outre notre protocole de recherche ainsi que les choix que nous avons effectués pour l'avancée de nos travaux. Ce chapitre détaille notre répertoire d'œuvres dramatiques en le justifiant, ainsi que les terrains, il présente une analyse des différentes représentations socio-culturelles des apprenants liées à notre objet d'étude. Ces représentations seront prises en compte tout au long de notre recherche afin de comprendre les formes de l'expérience vécue par les apprenants et leur éventuelle transformation.

3. Les deux parties suivantes interprètent les données. La troisième partie se focalise sur la coconstruction des interactions au cours des étapes de réception, envisagée comme une lecture du texte scénique. Cette partie présente en outre une interprétation de la place des émotions dans les phénomènes langagiers ainsi qu'une analyse des types de discours utilisés pour parler des spectacles du répertoire. Le **chapitre six** expose en détail les différentes stratégies langagières employées par les apprenants pour évoquer la représentation dramatique. Le spectacle est envisagé comme déclencheur des interactions : comment les apprenants formulent-ils leur réception du spectacle ? Comment va se construire l'interlangue de l'apprenant dans le travail de lecture et d'interprétation du « texte scénique » ? Quelle sera la nature de la parole construite dans les échanges ? Des phénomènes pluriels de collaboration se mettent en place à partir des traces mémorielles du spectacle. Une analyse des séquences potentiellement acquisitionnelles (SPA) et de la mobilisation du répertoire plurilingue est menée. Les apports de la démarche en terme de développement langagier, en particulier en ce qui concerne la richesse lexicale, sont ensuite présentés en lien avec la lecture de chaque texte scénique et ses spécificités. Le **chapitre sept** complète le chapitre six en évoquant le rôle des émotions dans le travail de la réception : comment parler d'une expérience esthétique qui agit sur les sensations et les émotions ? Des difficultés discursives apparaissent, en lien avec le genre dramatique et avec la représentation contemporaine qui questionne les normes du genre. La démarche de l'école du spectateur envisage d'explorer les sens de l'œuvre en français langue étrangère, mais implique aussi le plaisir du spectateur : comment les apprenants formulent-ils leur plaisir de la lecture du texte scénique et comment l'expliquer ? Le chapitre sept analyse de surcroît les différents types de discours employés par les apprenants pour parler de la représentation dramatique : le mode évaluatif et affectif, les discours descriptifs et narratifs, l'interprétation. Puisque notre dispositif prend en compte les pratiques artistiques et que le corps et le geste participent à la construction du langage théâtral, nous nous intéresserons à leur place dans les discours. Les fonctions de la gestuelle seront prises en compte et explicitées. Les discours critiques des apprenants à propos du dispositif sont

considérés pour une réflexion sur des pistes d'amélioration, dans une forme de coconstruction de la démarche.

4. Une des particularités du genre théâtral est la notion centrale de personnage, ainsi que la construction de son langage, de son action, de ses relations aux autres. La quatrième et dernière partie évoque la confrontation avec l'œuvre dramatique sous l'angle de la construction identitaire : comment l'apprenant entre-t-il en relation avec le personnage qui vit et parle sur scène, quels processus d'identification sont alors à l'œuvre et comment ces processus sont-ils transcrits dans le langage de l'apprenant (**chapitre 8**) ? C'est la dimension subjective et expérientielle de la démarche que nous questionnons dans ce chapitre. Nous postulons que c'est la confrontation avec l'étrangeté du personnage contemporain et les nouvelles situations de communication qui poussent l'apprenant à voir les autres et à se voir autrement, à déconstruire/reconstruire son rapport à soi à travers la nouvelle langue qu'il apprend. Les procédés d'identification comme l'empathie et la sympathie sont détaillés. L'expérience artistique proposée dans le jeu instaure en outre une déconstruction de ses propres représentations dans le rapport aux corps, aux autres et aux langages dans la recherche qu'elle instaure. Nous nous demandons comment la réception de la représentation dramatique tisse des liens avec ses préoccupations personnelles dans la tension entre universalité et singularité qui s'élabore. Comment, enfin, incarner un personnage dans le jeu peut constituer un laboratoire d'exploration du langage dans l'appropriation d'une identité nouvelle ? Comment les relations inhabituelles et la diversité des situations d'énonciation peuvent-elles construire un autre rapport au langage ainsi qu'un autre rapport à l'œuvre ?

Enfin, nous abordons, dans le dernier chapitre (**chapitre 9**), le « retravail » créatif du texte scénique, notion empruntée à l'idée de « réénonciation » dans le rapport à l'œuvre (Martin, 2005). Il s'agit d'un procédé de reformulations et de réécritures en langue étrangère dans le rapport au texte premier constitué par le spectacle. Nous nous demandons comment se construit ce retravail du texte dans les variations proposées et questionnons son intérêt en didactique des langues, notamment à travers le concept de créativité. Les concepts d'intertextualité et de dialogisme seront explicités en lien avec ce procédé. Une des questions que pose l'école du spectateur s'articule autour des traces laissées par le spectacle dans la mémoire/les mémoires du spectateur, et le travail de ces traces dans la construction des discours. Notre dernier chapitre interroge l'émergence et la manifestation de ces traces dans la démarche : comment les discours des apprenants se construisent-ils à partir d'autres discours et d'autres voix qui les traversent ? Quelles modulations, transformations, emprunts sont à l'œuvre ? Comment les apprenants utilisent-t-ils le spectacle mais également les discours des pairs pour construire leur parole et leur jeu ? Comment la mémoire, qui est mémoire de l'œuvre mais également mémoire personnelle composée des autres œuvres de la « bibliothèque intérieure » (Louichon, 2009 ; Rouxel & Louichon, 2020) de l'apprenant, agit-

elle ? Comment le prisme des émotions et des représentations module-t-il le rapport à l'œuvre dans la mémoire ? Enfin, nous interrogeons la créativité dans la pratique de jeu dramatique et les nouvelles propositions artistiques élaborées, ainsi que leurs répercussions sur le langage de l'apprenant, considéré comme un laboratoire de langue. La figure du « tiers-actant », construite à partir du concept de tiers-parlant, qui explore les traces de l'énonciation de l'autre dans sa propre énonciation, est alors présentée.

Nous proposons, en fin de parcours, une conclusion sous forme de perspectives d'étude. Les limites du présent travail sont également envisagées dans l'idée que toute démarche pédagogique peut être renouvelée et repensée en lien avec la pratique de terrain et les nouvelles découvertes scientifiques, rappelant que « toute réflexion, même scientifique, reste un construit et devra être soumise à une validation permanente » (Narcy-Combes & Narcy-Combes, 2019 : 26).

PARTIE I :

CADRE THÉORIQUE

*L'école du spectateur en français langue étrangère.
Pratiques créatives du langage dans le rapport à la théâtralité.*

Introduction Partie I

« Le théâtre est semblable à une réaction chimique. Lorsque le spectacle est terminé, que reste-t-il ? »
Peter Brook, *l'espace vide*, 1977 : 175.

Cette **première partie** propose une présentation des enjeux théoriques de notre travail, enjeux théoriques pluriels puisqu'au carrefour de plusieurs disciplines : la didactique du français langue étrangère, les théories de la réception ainsi que de l'expérience esthétique, la littérature, les différentes écoles de pratiques théâtrales. Notre cadre théorique explicite de quelle manière nous situons notre démarche personnelle d'école du spectateur, démarche plurielle, aux soubassements théoriques variés selon les formateurs, et rarement adaptée au domaine du français langue étrangère. Nous devons donc nous positionner dans les diverses pratiques de l'école du spectateur et justifier nos choix en fonction de nos objectifs pédagogiques : quels sont les enjeux théoriques qui constituent le socle de notre travail, articulant analyse de la réception, jeu dramatique et didactique du français langue étrangère ? Cette partie est composée de trois chapitres questionnant les notions importantes de notre recherche, nous analysons au cours de cette partie en particulier la notion de théâtralité que nous proposons de concevoir comme le fil directeur conduisant l'ensemble de notre travail.

Nous définissons dans un premier temps l'école du spectateur (**chapitre 1**), en proposant tout d'abord une perspective historique afin de comprendre comment, dans quel contexte et pour quelles raisons cette démarche d'accompagnement au spectacle est née. Nous présentons les principaux acteurs de cette école et les situons dans le contexte (Abirached, 2005). Nous évoquons les trois étapes de la démarche. Nous définissons également la notion de représentation dramatique (Dort, 1986 ; Ubersfeld, [1977] (1996) que nous distinguons de la notion de représentation sociale (Moscovici, 1989 ; Jodelet, 1989), utilisée et définie dans notre partie méthodologie. Nous analysons la notion de spectateur (Mervant-Roux, 2006) et présentons les concepts liés à la réception d'une œuvre, tels que l'horizon d'attente (Jauss, 1977), l'œuvre ouverte (Eco, 1985), et les relient à la réception de la représentation dramatique. Nous nous appuyons sur cette mise en contexte pour présenter notre positionnement personnel dans la pluralité des démarches d'école du spectateur et l'articuler à la didactique des langues qui constitue notre champ principal de recherche.

Nous abordons ensuite (**chapitre 2**) la notion d'expérience esthétique (Schaeffer, 2015) de la représentation dramatique en définissant dans un premier temps le concept d'expérience à travers, notamment, la distinction entre *Erfahrung* comme interaction avec le monde et *Erlebnis*, expérience vécue. Nous analysons le rôle de l'attention au cours de l'expérience esthétique et confrontons ces idées à l'expérience du théâtre vu comme un genre discursif spécifique (Ryngaert, 2008). Nous proposons une définition de ce genre, avant d'aborder la différence entre esthétique en tant qu'émotion produit par l'objet et artistique, comme acte de

production, ce qui rejoint les débats en didactique des langues sur l'importance du produit ou du processus d'apprentissage (Huver & Lorilleux, 2018). Nous approfondissons alors les notions d'attention et de perception qui jouent un rôle important dans l'expérience esthétique. Dans un deuxième temps, les liens entre émotions et apprentissage des langues sont évoqués (Narcy-Combes & Narcy-Combes, 2019), ainsi que la place du plaisir et le rôle de la mémoire dans notre démarche, dans le travail de réception et dans les jeux de variation.

Enfin, dans le dernier chapitre de cette partie (**chapitre 3**), nous questionnons le lien entre les pratiques théâtrales et l'apprentissage d'une langue étrangère en justifiant notre positionnement dans la pluralité des pratiques de jeu dramatique (Page, 2005 ; Rollinat-Levasseur, 2015). En didactique du français langue étrangère, ces techniques peuvent bouleverser l'enseignement en sortant de l'approche fondée sur la grammaire ou sur la traduction. Par ailleurs, l'entrée de l'éducation à l'art dans le système scolaire permet de sensibiliser aux variétés de la langue mais pose le problème des pratiques et des objectifs. Nous justifions notre propre démarche de jeu dramatique dans notre école du spectateur en français langue étrangère en nous appuyant sur les théoriciens cités par les formateurs de l'ANRAT (Jacques Lecoq notamment). Nous définissons le rapport au corps et à l'altérité que ce genre de pratique induit et réfléchissons dans un deuxième temps à la notion de création en nous questionnant sur les problèmes du rapport à la norme linguistique : comment dépasser la dichotomie entre rapport utilitaire et fonctionnel de la langue et créativité ? Le concept de poïésis sera ensuite développé, concept qui place la perception et l'expérience au cœur de sa démarche en langue (Huver & Lorilleux, 2018). Le retravail créatif du texte scénique proposé par notre école du spectateur est articulé à cette prise de position en sortant d'une posture passive la relation entre l'œuvre et son récepteur, et en plaçant au contraire l'apprenant dans l'acte de « réenoncer » l'œuvre, autrement dit, de se l'approprier dans sa propre voix et son propre corps (Martin, 2005 : 71).

Chapitre 1. L'école du spectateur : une pratique de la théâtralité

Dans ce premier chapitre, nous présentons notre positionnement dans la démarche de l'école du spectateur, considérée comme une démarche pratique d'accompagnement au spectacle. Nous partons tout d'abord d'une perspective diachronique qui doit nous permettre de saisir les enjeux de la naissance de cette démarche : quel est le contexte de son apparition et quels sont les liens avec l'histoire du théâtre en France ? Quel rôle ont joué Jean Vilar et le Festival d'Avignon dans la promotion d'un théâtre pour tous ? Quels en sont les acteurs principaux, en particulier, au niveau institutionnel et associatif ? Quels sont les objectifs en terme de formation de l'élève et quelle est la place de l'art dans cette formation ? Enfin, qu'entendent les fondateurs de cette école par « démarche », quelles en sont les principales étapes ? Cette mise en situation ainsi que ces premiers questionnements ont constitué les éléments centraux pour notre propre positionnement. Nous avons procédé à des entretiens de formateurs ou ex-directeurs de l'ANRAT pour contextualiser la démarche, nous confrontons leurs paroles aux notions des théoriciens qu'ils citent ou que nous évoquons dans notre cadre théorique. Ce dialogue nous permettra de justifier notre prise de position dans une démarche plurielle, adossée à des concepts philosophiques et des conceptions du théâtre particuliers. Nous proposerons alors une définition de l'école du spectateur et discuterons sa légitimité en didactique du français langue étrangère.

Puisque l'école du spectateur est considérée comme un accompagnement au spectacle vivant, nous cherchons dans un deuxième temps à définir la notion de représentation dramatique ainsi que la notion de réception. A ces premières définitions est articulée une définition de l'école du spectateur et des notions qui font débat dans ce contexte, en particulier la notion d'« école » et de « spectateur ». Si le phénomène de la réception des pièces de théâtre a fait l'objet de recherches (Benhamou, 1988 ; Mervant-Roux, 1998, 2006 ; Rollinat-Levasseur, 2017), la représentation dramatique et la notion de spectateur ne sont en revanche que rarement au centre des parcours pédagogiques proposés par les enseignants dans leur approche du théâtre (Rollinat-Levasseur, 2017), en particulier dans le domaine du français langue étrangère. Or, la démarche de l'école du spectateur, telle que la définit la [Charte de 2009](#), propose d'articuler expérience directe du spectacle et accompagnement pédagogique autour de cette expérience comme axe fondateur de la formation du spectateur et comme une des dimensions essentielles de la formation des jeunes dans le cadre scolaire ([Charte, 2009 : 1](#)). Notre hypothèse de travail est que cette expérience de la représentation peut également être proposée comme outil pour l'apprentissage des langues : en quoi le langage du théâtre peut-il constituer un apport pour le langage de l'apprenant ?

Dans un second temps, nous proposons dans ce chapitre, de présenter les enjeux de cette démarche pour la didactique du français langue étrangère. Nous évoquons tout d'abord la place du théâtre dans les discours institutionnels (CECRL) ainsi que dans les manuels. Nous cherchons à montrer que le théâtre ne peut être mis sur le même plan que d'autres genres discursifs. Nous présentons ensuite l'apport de l'éducation artistique et culturelle dans la formation des élèves et réfléchissons à la notion de culture et d'interculturalité en FLE. Nous abordons en particulier la notion de médiation culturelle que nous articulons au champ du FLE. Enfin, nous réfléchissons à l'intérêt de cette démarche pour un apprenant de langue étrangère en analysant de grandes catégories interculturelles interrogées par le théâtre comme l'espace et le temps. Nous proposons, enfin, trois axes de travail à privilégier : la diversité des français, les compétences de description et d'argumentation, et l'utilisation esthétique et poétique des langages.

Au terme de ce premier chapitre de définition, nous proposons de considérer notre école du spectateur comme une pratique multiple des langages à travers la théâtralité.

1. Définition de l'école du spectateur : contextualisation et soubassements théoriques

1.1 Contextualisation : éducation populaire et décentralisation théâtrale

Pour comprendre les enjeux de la démarche que nous avons mise en œuvre avec nos apprenants, il nous semble important de rappeler le contexte de son apparition, les combats qui ont été les siens, ainsi que les acteurs fondateurs et, en particulier, leurs visions du théâtre et de ses liens avec le public. L'école du spectateur est née des démarches militantes d'éducation populaire impulsées par le Conseil National de la Résistance¹⁹ après la guerre, ainsi que du mouvement de décentralisation théâtrale amorcé en 1945. Ce « premier âge de la décentralisation théâtrale » (Abirached, 2005 : 9) s'étend de la libération au début de la cinquième République²⁰. En 1946, Jeanne Laurent est nommée sous-directrice aux spectacles et à la musique et réforme le paysage théâtral français à travers deux orientations : la décentralisation et la démocratisation. La création du Ministère des Affaires Culturelles en 1959 apparaît comme un moment-clé et un tournant dans l'histoire de la décentralisation (*op. cit.* 8) : un ministère « taillé sur mesure » pour André Malraux (Poujol dans Abirached, 2005,

19 La question de la décentralisation théâtrale est amorcée dès la libération du territoire en 1943 : « il faut garder à l'esprit qu'une bonne partie de la décentralisation théâtrale est liée aux combats de la Résistance et de la Libération » (Abirached, 2005 : 10)

20 Cf le film de Daniel Cling, *La décentralisation théâtrale*, documentaire dans lequel apparaissent tous les acteurs de ce mouvement dans les années 1950.

t.2 : 23). Une des deux missions de ce ministère consiste à rendre accessibles les œuvres au plus grand nombre (*op. cit.* 30), et en particulier, à tisser un réseau d'institutions culturelles sur le plan national, comme le souligne Bernard Lahire : « c'est même sur la base du constat de l'appropriation, jugée inacceptable, par l'élite (parisienne) des produits de la haute culture qu'une partie significative de l'action politique de démocratisation a été justifiée » (Lahire, 2006 : 11). La décentralisation théâtrale est un mouvement lié aux débats sur la modernisation de l'éducation des années 1960 : le colloque d'Amiens en 1968 jette les bases d'un enseignement moderne, ouvert sur le monde contemporain, ainsi, « se fait jour l'idée que l'école devrait donner une place plus grande à l'éducation artistique et privilégier le contact avec les artistes » (Lallias, dans Lallias et al. 2002 : 98). Le rapport final de ce colloque distingue l'éducation artistique de l'enseignement artistique dans la mesure où l'enseignement artistique est « plus spécialement engagé dans des techniques et formations particulières », ainsi, « l'éducation artistique est intimement intégrée à la formation générale et ne saurait être traitée, dans la part d'éducation nationale commune à tous, comme un ensemble d'éléments indépendants et surajoutés » (1969 : 145), la formation culturelle de l'individu n'est ainsi plus marginalisée, dépendante du bon vouloir de rares enseignants convaincus de son importance, mais doit apparaître dans les programmes à tous les niveaux. Trois objectifs sont ciblés dans le rapport :

- Un élargissement de l'expérience et de l'acquis sensible ;
- Favoriser une attitude de réceptivité ;
- Inciter l'expression créative de l'enfant, que le rapport nomme « expression sauvage de l'enfant » (*op. cit.* 146) ;

La formation culturelle obtient un statut particulier puisqu'elle n'est plus considérée comme une compétence supplémentaire ajoutée aux autres domaines de l'éducation mais innerve au contraire l'ensemble du domaine éducatif, de la petite enfance à l'âge adulte et tout au long de la vie : « l'approche de l'art par l'éducation importe tout autant que l'éducation par l'art » (*op. cit.* 165). L'enseignement supérieur est mentionné, l'éducation artistique doit permettre aux étudiants l'accès à une culture commune, au-delà des spécialisations : « à l'intérieur de cette formation commune de l'homme et du citoyen, l'éducation artistique apporte à la culture permanente un fonds sans cesse renouvelé et directement exploitable » (*op. cit.* 154), en élargissant la connaissance du passé aux problèmes de l'époque contemporaine. C'est à travers les différents langages de l'art et les diverses modalités de l'expression créative qu'une culture nouvelle pourra être forgée, « facteur d'équilibre et recherche d'un langage universel » (*op. cit.* 165).

Dans les années 1970, les démarches d'action culturelle ainsi que la création de la mission d'action culturelle en milieu scolaire, dirigée par Jean-Claude Luc, assignent comme nouvelle

priorité à l'éducation nationale de « donner un rôle actif aux élèves et de toucher les régions défavorisées sur le plan des équipements culturels²¹ ». Suite à ces différentes actions, l'Association Nationale de Recherche et d'Action Théâtrale (ANRAT), dont la mission vise à proposer des lieux de travail collaboratif entre enseignants et artistes, est créée en 1983. L'association est soutenue par les Ministères de l'Éducation Nationale et de la Culture, et met en œuvre depuis sa création différentes actions pour la promotion du théâtre en milieu scolaire : développement des enseignements optionnels de théâtre, ateliers de pratiques, projets avec des artistes, prise en compte des écritures contemporaines et de jeunesse, etc²². L'association milite pour la diffusion de la démarche de l'école du spectateur, notamment à travers les séminaires d'été au festival d'Avignon. C'est d'ailleurs pendant le festival d'Avignon et après la création du Théâtre National Populaire en 1951 que le théâtre revendique sa responsabilité civique et artistique (Dort, 1986 : 15) et repense ses rapports au public : « un public compris non plus comme une collection d'individus qu'il s'agissait de subjuguier, se séduire et de réduire au silence, mais comme une collectivité qui avait droit à la parole, qu'il fallait amener à parler. » (*ibid.*). Roland Barthes compare la posture du spectateur des grands théâtres parisiens des années 1950, « empoissé » dans la technique et les effets de scène, exclu du « monde céleste et prestigieux » qu'il voit sur scène ([1954] (2002) : 70), et le spectateur de la scène ouverte de Jean Vilar à Avignon : « c'est le champ de l'haruspice, c'est vous qui êtes prêtre, devin, maître de destins, c'est vous qui tracez dans tout cet espace possible, le champ de votre interrogation. » (*ibid.*). Cette posture active devant la représentation, champ ouvert à l'interrogation, nous paraît correspondre pleinement à la démarche mise en œuvre avec nos apprenants.

En 1995, la démarche est formalisée pendant le festival d'Avignon par Jean-Claude Lallias²³ et Jean-Pierre Lorient²⁴ au cours d'une formation en direction des chefs d'établissement, dans la lignée de la mission Bayrou pour la culture. Appelée au préalable « école de l'écoute et du regard », l'école du spectateur participe dans les années 2000 au parcours artistique et culturel de Jack Lang ainsi qu'aux objectifs du plan Lang-Tasca. Yannic Mancel²⁵ théorise par la suite au Théâtre du Nord la pratique de l'analyse chorale qui sera intégrée à la démarche (Mancel, 2002). En 2001, aux assises du Creusot, l'idée d'une charte formalisant le parcours est clairement affirmée par Jack Lang.

21 culturecommunication.gouv.fr

22 <http://www.anrat.net/>

23 Ancien normalien, Jean-Claude Lallias est professeur agrégé de lettres et conseiller pour le théâtre au réseau Canopé. Il est membre de l'ANRAT dont il a été vice-président.

24 Ancien directeur de l'ANRAT (2000-2009), Jean-Pierre Lorient est actuellement enseignant, metteur en scène et délégué national de l'ANRAT.

25 Ancien normalien, Yannic Mancel est metteur en scène et professeur de dramaturgie à l'université de Lille. Il est également conseiller artistique et littéraire au Théâtre du Nord.

En 2009, un collectif émanant des Ministères de la Culture et de l'Éducation Nationale cherche à donner un nouveau souffle à la démarche en la formalisant à travers une charte nationale qui devait participer à sa diffusion dans les établissements scolaires primaires et secondaires, l'enseignement supérieur n'est pas évoqué dans le texte. Les travaux de ce collectif ont abouti à la Charte nationale de l'école du spectateur résumant les grands principes de cette démarche : dans le préambule de cette charte, le collectif insiste sur le travail de sensibilisation à l'Art et à la Culture comme « une dimension reconnue, nécessaire et incontournable de la formation des jeunes » (*Charte nationale de l'école du spectateur, 2009 : 1*). L'axe qui fonde la démarche de l'école du spectateur rappelé dans ce texte s'articule entre la fréquentation régulière du spectacle vivant, son appropriation et le partenariat avec des artistes (*ibid.*). L'élève est incité non seulement à se familiariser avec la création artistique mais également à en comprendre les codes à travers une lecture active :

« la possibilité pour chaque élève, de se familiariser avec les ressources culturelles de son environnement, de découvrir le monde de la création artistique, de connaître et comprendre les codes d'une représentation (théâtrale, chorégraphique, musicale, etc.) et d'acquérir la capacité d'en lire et analyser les signes et contenus est un facteur essentiel et structurant d'une éducation artistique et culturelle ancrée dans la recherche permanente d'équité et d'égalité d'accès à l'art et à la culture. » (*ibid.*).

Tous les genres du spectacle vivant sont convoqués, qu'il s'agisse de théâtre, de danse, de spectacle musical, etc. Cette charte est à articuler avec la charte pour l'éducation artistique et culturelle de juillet 2016²⁶ qui partage les mêmes objectifs.

L'école du spectateur est donc articulée à l'histoire du paysage théâtral français après-guerre. La promotion du théâtre en tant que « service public » issue des combats de Romain Rolland et Firmin Gémier pour faire reconnaître le théâtre comme « un art qui rassemble et qui n'aurait jamais dû être séparé, en réintégrant les exclus de l'instruction et de la culture dans la communauté des spectateurs²⁷ » (Abirached, 2005 : 14), puis, la volonté de Jean Vilar de « transformer le spectateur en participant » (*ibid.*) créent les démarches d'accompagnement au spectacle. L'idée que le théâtre fait partie du service public constitue « la clé de voûte » de la réflexion de l'ANRAT et des formateurs de l'école du spectateur (J-C Lallias, *extrait de l'entretien*).

C'est par conséquent au cœur du virage de la décentralisation théâtrale ainsi que de la démocratisation culturelle, impulsée par des acteurs venant du monde artistique, culturel, institutionnel et associatif, que naît la démarche, à laquelle ont été reconnus un statut légitime

26 A mettre en parallèle avec la Charte pour l'éducation artistique et culturelle à l'initiative du Haut Conseil de l'éducation artistique et culturelle : <https://www.education.gouv.fr/cid104753/charte-pour-l-education-artistique-et-culturelle.html>

27 Jusqu'aux années 1930, le théâtre est considéré dans une logique libérale comme une activité privée, très éloignée de la notion de service public promulguée par Jean Vilar (Ory, dans Abirached, 2005 : 29).

et une reconnaissance officielle après une cinquantaine d'années de combat pour son entrée dans le système scolaire. La dimension essentielle du théâtre et de sa pratique, de la fréquentation des œuvres dans la formation des jeunes, est désormais reconnue. Nous utilisons la charte de l'école du spectateur comme unique document officiel sur l'école du spectateur, il faudra cependant justifier son emploi et les conceptions que nous appliquons à notre discipline de la didactique du français langue étrangère.

Nous présentons à présent les différentes étapes de la démarche ainsi que les choix que nous avons opérés dans nos propres ateliers.

1.2 La lecture du texte scénique

La représentation dramatique est considérée comme un texte spectaculaire ou scénique (Pavis, 1996 : 357). Texte vient du latin « textus » signifiant « tisser », il peut être défini comme « une suite de signes linguistiques se combinant pour constituer un ensemble ou une œuvre », organisée selon un principe de cohérence (Fourtanier & Mazauric, dans Rannou et al. 2020 : 269). C'est l'agencement et l'interaction des signes de la représentation qui forme le texte scénique. La productivité du texte rejoint les conceptions sur l'intertextualité et l'idée que le texte est inachevé, requérant la participation du lecteur (*op. cit.* 270). La démarche de l'école du spectateur vise à analyser et décoder le tissage de ce texte, soit, à « transposer aux images et aux arts visuels un certain nombre des activités de réception écrites et orales pratiquées sur la littérature » (Claude, Duvin-Parmentier, Massol, dans Rannou et al. 2020 : 142), telles que l'anticipation, la formulation d'hypothèses, l'interprétation, la synthétisation, le repérage, le tissage avec la bibliothèque intérieure, etc. Toutefois, toute œuvre ouvre la possibilité d'un modèle de lecture différent, et ce sont les expériences diverses de la lecture de chaque représentation que nous analysons dans notre travail. C'est donc au niveau de l'appropriation de la lecture de la représentation dramatique que nous nous situons. Nous envisageons donc l'école du spectateur comme une lecture du texte de la représentation. Il s'agira d'apprendre à lire un spectacle, c'est-à-dire, déchiffrer et interpréter le système de la proposition artistique qui s'offre au spectateur. La lecture de la représentation est différente de celle du texte dramatique dans la mesure où le lecteur est exposé à tous les langages non-verbaux (gestuelle, musique, scénographie, rythme) (Pavis, 1996 : 298). Diverses activités sont proposées dans les approches, privilégiant l'art du *faire* ou de la « praxis » dans le travail de réception (Le Goff, dans Rannou et al. 2020 : 241). La démarche rapproche l'école du spectateur des pratiques de réécriture et de variation dans l'exploitation du texte littéraire (Le Goff & Larrivé, 2018) : elle permet de travailler sur les traces de la lecture du spectacle, de doubler la lecture par une activité d'écriture déployée dans le jeu dramatique.

1.2.1 Composition de la démarche : une révolution dans le rapport à l'œuvre

La démarche de l'école du spectateur propose trois temps dans sa mise en œuvre autour de la représentation : en amont, pendant et après la représentation. Ces étapes sont évoquées dans la charte (2009 : 5), et ont été expérimentées notamment lors des stages de l'ANRAT au festival d'Avignon depuis 1983. Évoquant les formations d'école du spectateur pendant le festival d'Avignon dans les années 2000, Claire Rannou²⁸ évoque une forme de « liturgie », un « rituel quasi religieux » mené par le « trio des pères » composé de Jean-Claude Lallias, Jean-Pierre Lorient et Yannic Mancel (*extrait de l'entretien*). Elle insiste sur le dépassement d'une « méthode » qu'elle considère plutôt comme une « révolution » dans le rapport à l'autre et à l'art :

« Ce qui était une révolution, c'était de bouleverser complètement le rapport de transmission [...] ça a littéralement balayé tout ce qui m'avait été transmis jusqu'ici sur la question de la transmission du rapport aux autres et d'une manière générale d'un rapport politique » (*extrait de l'entretien*).

Jean-Claude Lallias parle lui d'une « révolution copernicienne » dans cette pratique de transmission du théâtre (*extrait de l'entretien*). Les trois étapes d'accompagnement au spectacle proposée par l'école du spectateur sont rappelées dans la charte :

1. La période en amont de la représentation doit permettre aux élèves de créer chez eux « une capacité d'analyse et de réflexion » afin de « focaliser leur attention sur les questions concrètes du passage à la scène » (*op. cit.* 3), avec des activités telles que découvrir la salle de spectacle avec un technicien, mettre en voix et en espace des extraits du texte, faire des recherches sur le contexte historique, artistique de l'œuvre, etc. Si nous avons parfois pratiqué cette préparation dans nos ateliers (visite du théâtre des Louvrais avec un technicien, mise en voix et en espace d'extraits de textes) nous avons cependant privilégié les dimensions de la réception donc de l'après-représentation.
2. Pendant la représentation, deuxième étape de la démarche, c'est l'importance de la disponibilité de l'élève face au spectacle considéré comme une « expérience pleine et entière » qui est mise en avant (*op. cit.* 4). Les bénéfices de cette expérience pourront être tirés du travail d'accompagnement en œuvre selon le projet et les objectifs de l'enseignant. Au cours de la représentation, les élèves peuvent être amenés à focaliser leur attention sur un aspect du spectacle que l'enseignant aura déterminé en amont. Nous avons choisi dans notre parcours de ne pas imposer de contrainte pendant la représentation aux apprenants, partant du principe que le matériau brut de leur

28 Normalienne, Claire Rannou a été enseignante agrégée de lettres, puis directrice de l'ANRAT (2009-2013). Elle initie l'opération Transvers'Arts qui se veut une mise en œuvre concrète de la Charte de 2009. Elle est également à l'initiative du congrès IDEA en juillet 2013 à Paris.

réception nous intéressait, d'autre part, nous voulions éviter la surcharge cognitive au cours d'un exercice de réception en langue étrangère qui requiert de la part de l'apprenant toute son attention. Cependant, un tel exercice pourrait aider la réception de la pièce dans la mesure où l'apprenant focalise son attention sur un point en particulier de la dramaturgie, mais nous n'avons pas choisi d'expérimenter cette activité.

3. Enfin, le temps de l'après-représentation doit permettre aux élèves de « partager leur expérience de spectateur par l'échange collectif en classe, et de mettre un spectacle en résonance avec de multiples centres d'intérêt et des références partagées » (*op. cit.* 2). En outre, la charte évoque « la/les pratiques », c'est-à-dire, des « mises en lecture et des mises en espace de passages préparés par des groupes d'élèves avec des consignes concrètes » (*op. cit.* 4). Cette étape nous paraissait la plus intéressante dans la mesure où elle ouvrait pour l'apprenant des possibilités d'expression très variées ainsi que de nombreuses possibilités de retravail du texte. Nous devons nous positionner dans le domaine des pratiques dramatiques envisagées par la charte ainsi que définir ce que nous comprenons par « mise en voix et en espace ».

Les trois étapes présentées montrent que la démarche de l'école du spectateur privilégie la pratique à l'étude formelle des textes dans son rapport aux œuvres dramatiques. Si les formateurs de l'ANRAT que nous avons interrogés n'ont pas une pratique identique de l'école du spectateur, tous parlent d'un accès à l'art et surtout d'un accès à la parole, d'une « restitution de la parole à ceux qui ne l'ont pas » (*Claire Rannou, extrait de l'entretien*).

Nous avons, au cours de nos diverses formations et stages à l'ANRAT, été amenée à expérimenter l'école du spectateur dans sa dimension pratique et expérientielle²⁹. Les axes de travail qui étaient proposés au cours de ces formations, à savoir, une préparation au spectacle en amont à travers des formes d'ouverture de l'imaginaire, une attention accrue pendant la représentation, puis, un travail de description chorale et d'analyse ainsi que d'expérimentations créatives, nous ont inspirée pour modeler notre approche de l'école du spectateur en direction d'un public d'apprenants de langue étrangère. Nous avons tout d'abord opté pour une démarche distinguant deux temps de la réception, que nous justifions à présent.

1.2.2 Deux temps de la réception

1.2.2.1 La réception collective : une lecture non-guidée de la représentation

La Charte Nationale de l'école du spectateur se positionne à l'encontre des jugements à chaud que les enseignants pourraient susciter à la sortie d'un spectacle : la pratique de l'analyse

²⁹ Cf introduction et chapitre 5 pour une présentation complète des formations.

collective (ou analyse chorale³⁰) doit permettre d'éviter des opinions à l'emporte-pièce sur le spectacle en passant par la description collective et la remémoration, qui doit permettre une forme d'« objectivation des éléments concrets de la représentation » ([Charte, 4](#)). Jean-Claude Lallias et Jean-Pierre Lorient s'accordent pour éviter les questionnements de l'après-spectacle :

« Le repère central, c'est non aux questionnements « tu as aimé vous n'avez pas aimé », on fait quelque chose ensemble qui est en rapport avec le spectacle d'abord, ça ça me paraît fondamental, le retour, c'est-à-dire, on ne va pas commencer à dire « tu as aimé tu as compris tu n'as pas compris », ça commence à être une école de la question que je ne trouve pas habile dans cette démarche-là » (*J-C Lallias, extrait de l'entretien*).

La nécessité de laisser du temps après le spectacle pour « digérer », « décanter » les différentes impressions est évoquée dans les entretiens. Yannic Mancel parle d'une « responsabilité » face au spectacle : ne pas laisser les jugements immédiats émerger illustre la responsabilité du spectateur qui ne peut « se débarrasser » d'un spectacle aussi rapidement.

Dans notre démarche et pour notre public d'apprenants de FLE, il nous a semblé au contraire que laisser les apprenants exprimer directement leurs émotions après la représentation pouvait constituer une étape essentielle dans leur parcours d'école du spectateur. En effet, les apprenants sortent souvent des spectacles avec de nombreuses questions et des débats sont très souvent enclenchés immédiatement après-représentation. Rappelons par ailleurs que c'est en écoutant nos apprenants parler des spectacles que sont nées les prémices de ce travail de thèse³¹. Cette immédiateté dans la parole, cette manière abrupte de parler de ses ressentis sans chercher à perfectionner l'expression nous ont semblé une matière à exploiter en tant qu'enseignante de français langue étrangère. En outre, privilégiant la relecture de la représentation dans la démarche, l'entretien collectif permet de recevoir les « premières impressions » qui seront retravaillées par la suite (Louichon, dans Rannou et al. 2020 : 263). Il ne s'agit pas de réduire la réception au recueil de ces impressions mais bien de les faire émerger comme une étape d'interprétation, « condition première d'une « appréciation » critique (recevable et crédible) de l'œuvre » (Lacelle & Langlade, dans Rannou *et al.* 2020 : 2016). Nous avons par conséquent cherché à prendre sur le vif cette authenticité du langage en capturant par des vidéos les remarques des apprenants dès la sortie des spectacles, tout en suivant une grille simplifiée d'entretien³². Nous appelons cette première phase « réception collective » des spectacles, cette phase de travail précède l'analyse chorale de la représentation.

30 Cf 1.2.2.2

31 Cf introduction.

32 Pour une description détaillée de ce protocole, cf partie méthodologie, 5.1.

1.2.2.2 L'analyse chorale : une lecture polysémique de la représentation

L'analyse chorale de la représentation a été pensée et est pratiquée par Yannic Mancel depuis une vingtaine d'années. Elle participe au travail des acteurs de la décentralisation théâtrale qui ont légitimé la rencontre entre les artistes et le public, ainsi que le rôle prépondérant du spectateur dans le travail d'une pièce. Le concept d'« analyse » fait débat parmi les formateurs qui s'en distancient souvent pour rappeler qu'il ne s'agit pas d'une analyse scolaire de la mise en scène mais plutôt d'une description qui appelle une forme d'interprétation. L'aspect collectif de l'exercice³³ renvoie à la notion de chœur antique qui permettait à chacun de participer aux affaires de la cité, tout en parlant d'une seule voix. Claire Rannou fait référence au chœur dans l'analyse chorale en évoquant le passage du mutisme à la parole et la force du collectif : « on ne connaît pas de chœur qui ne soit pas puissant et de chœur qui ne demande pas une qualité d'écoute et en même temps un investissement et un engagement total » (*extrait de l'entretien*). L'analyse chorale a été pensée par Yannic Mancel à travers l'héritage de Bernard Dort qu'il appelle « mon maître » (*extrait de l'entretien*) : l'analyse des signes de la représentation se désolidarise de l'analyse littéraire. L'analyse chorale constitue à la fois une description objective de la représentation et un travail mémoriel, un rapport spécifique entre enseignant et élève, enfin, elle implique une conception particulière de la lecture et de la scène en considérant cette dernière comme un texte.

Le travail de l'analyse chorale se déroule après la représentation et cherche, par la description détaillée de tous les éléments du spectacle, à exercer un regard objectif sur la représentation, dépassant les premières impressions : « il faudra d'abord décrire ce que l'on voit, ce que l'on entend, ce que l'on ressent dans les termes les plus précis, les plus simples et les plus concrets » (Mancel, 2010 : 5). Les divers éléments de la dramaturgie³⁴ devront donc être passés au crible de la description : l'espace, les costumes et les décors, l'acteur et son jeu, le rôle du langage et des corps, etc. Comment organiser cette description³⁵ ? Doit-on s'intéresser à tous les signes de la représentation ou au contraire en sélectionner³⁶ ? Passe-t-elle uniquement par la parole articulée (Pavis, 1996 : 86), en particulier pour des apprenants de langue étrangère ? Pour des apprenants de langue étrangère, cet exercice permet de s'exprimer sur une représentation dramatique, exercice complexe, simplifié ici par l'enseignant qui guide les échanges à travers une grille³⁷, et par le groupe qui aide à la remémoration. L'enseignant devient alors animateur au sens où l'entend Yannic Mancel :

33 Cf partie méthodologie.

34 Pour une définition de ce concept, cf 1.2.3

35 Cf partie méthodologie.

36 Cf annexe 3 : constellation de l'analyse chorale.

37 La grille de questions constitutive d'une analyse chorale est présentée dans la partie méthodologie ainsi qu'en annexe 2.

« Ce que j'aime bien dans « animateur », c'est la notion de mise en mouvement, pourquoi pas aussi la notion d'âme, parce que la notion d'âme touche à tout ce climat de confiance, ce climat de bienveillance, ce plaisir d'être ensemble » (Y. Mancel, *extrait de l'entretien*).

Il ne s'appuie pas uniquement sur les perceptions des apprenants : l'enseignant-animateur incite à contextualiser l'œuvre, propose d'en déchiffrer les codes, apporte des clés de compréhension, activer des comparaisons, afin d'éviter une lecture centrée sur les perceptions des apprenants, qui ne leur donnerait pas toutes les pistes d'interprétation que la représentation comporte : « c'est seulement après avoir épuisé les ressources spontanées du discours choral qu'il pourra à son tour, de loin en loin, apporter les compléments de connaissance et d'information » (*ibid.*). Se réclamant des méthodes de l'histoire de l'art, Yannic Mancel en appelle à une école du regard sur la représentation, au même titre qu'une œuvre picturale :

« Moi, je vais au théâtre pour la première fois, je n'y vois rien, qu'est-ce qu'ils font là, ça a l'air d'être comme dans la vie, mais ce n'est pas comme dans la vie. Pourquoi est-ce qu'ils sont séparés de nous comme ça, qu'est-ce qu'ils nous racontent avec des mots de tous les jours et pourtant qui ont l'air d'être de la poésie, enfin, je n'y comprends RIEN. [...] On comprend l'histoire, on comprend le contenu, mais l'esthétique théâtrale, elle nous échappe complètement. Les choix qu'a pu faire le metteur en scène, il faut réfléchir à ça, c'est ce que font les historiens d'art quand ils se trouvent devant un tableau. Au début, comme dit Daniel Arasse, on n'y voit rien, et puis, petit à petit, on commence à voir, et puis les choses s'organisent, et puis plus on en voit et mieux on sait parce qu'on acquiert des références, des éléments de comparaison. » (Y. Mancel, *extrait de l'entretien*)

Le théâtre est envisagé comme une représentation du quotidien, à travers un parti-pris esthétique qu'il s'agit de décoder. L'analyse chorale envisage la représentation comme un tableau que l'on cherche à décrire et que l'on compare à d'autres œuvres. S'adressant à une de ses collègues historienne de l'art, Daniel Arasse propose de revenir au regard sur l'œuvre pour l'analyser : « on dirait que tu pars des textes, que tu as besoin de textes pour interpréter les tableaux, comme si tu ne faisais confiance ni à ton regard pour voir, ni aux tableaux pour te montrer, d'eux-mêmes, ce que le peintre a voulu exprimer » (Arasse, 2000 : 23). Claire Rannou insiste à son tour dans son entretien sur cette « capacité d'émerveillement » et de « regard lavé face à une nouvelle proposition », une forme de « nudité » en même temps qu'une forme de culture que l'animateur de l'école du spectateur conserve pour guider les élèves (*extrait de l'entretien*).

« La formation du regard est aussi importante que la formation à la création » pour Jacques Lecoq ([1997] (2016) : 79), qui présente son travail dans *Le corps poétique* dont la préface a été rédigée par Jean-Claude Lallias. Les méthodes de cette école jouent un rôle déterminant dans la démarche de l'école du spectateur³⁸. Cette entreprise de déconditionnement du regard est très présente dans la représentation moderne qui « s'efforce de casser le rapport du regard

38 Cf 1.2.3

traditionnel » (Ubersfeld, [1977] (1996) : 256) en le contraignant, par exemple, à imaginer l'espace sous-marin sur scène, ou bien en l'incitant à imaginer tout ce qui se passe hors de la scène à travers les bruits et les lumières en coulisse ou à travers les différents écrans utilisés sur scène. Ainsi, le spectateur se voit contraint de s'admettre comme participant : « aussi prend-il conscience de sa place dans le spectacle, comme investi d'une charge active, et non pas comme pur regard passif » (*op. cit.* 257). Pour Yannic Mancel, l'analyse chorale suppose donc « l'acquisition progressive de repères historiques et esthétiques » à travers l'analyse des signes de la représentation (2002 : 186). Dans notre démarche, ces deux objectifs ne prédomineront pas pour nos apprenants, même si les données nous indiqueront éventuellement l'acquisition de telles compétences. Nous nous concentrerons plutôt sur des compétences transversales de description et de narration, ainsi que sur les compétences langagières.

Même si les jugements de valeurs constituent la base de l'analyse d'un spectacle puisqu'un spectateur construit des jugements au cours de sa perception de l'œuvre, une démarche rigoureuse d'observation des éléments de la représentation tend à repousser ces jugements fondés « sur le hasard des affinités électives » (Benhamou, 1988) ou encore sur « l'apport culturel propre du spectateur » (*ibid.*). L'enseignant qui met en place dans sa classe ce type de démarche assume alors une position paradoxale : « la défense et l'illustration d'un spectacle par la justification minutieuse de sa cohérence, par le décorticage de ses choix, passe sous silence ces éclairs de désir et d'intelligence, ces pointes d'émotion qui ont donné l'envie de penser cette cohérence, de réfléchir à ces choix, de définir cette esthétique. » (*ibid.*). Il nous semble donc fondamental de détailler de manière objective dans l'analyse chorale les choix du dramaturge tout en laissant émerger émotions et jugements du récepteur. Cette parole collective qui se construit s'organise selon deux angles d'approche correspondant aux deux actes fondateurs de la mise en scène : la scénographie et la distribution (Mancel, 2002 : 188) : « bien souvent les deux pôles s'interpénètrent et l'on est obligé de procéder par digression, anticipation ou retour en arrière pour rendre compte de leur interaction » (*ibid.*). En outre, si l'analyse chorale est fondée sur la logique interne de l'œuvre, sa cohérence, sa productivité, elle implique également de réfléchir aux zones d'indétermination de la représentation (Pavis, 1996 : 86), un parcours à travers ses ambiguïtés. Notre démarche de description de la représentation sera guidée par ces objectifs. Enfin, l'analyse chorale est un exercice de description qui prend en compte les aspects de dénotation et de connotation des mots : la dénotation se définit comme le sens premier d'un signe, son sens littéral, et la connotation est le sens second du même signe (Barthes, 1970 : 12). Cet héritage de la polysémie d'une œuvre selon Barthes constitue le pivot central du regard sur l'œuvre que propose l'analyse chorale et que rappelle Yannic Mancel dans son entretien. La distinction est également évoquée par Augusto Boal lorsqu'il évoque le théâtre-image.

Le rôle de la mémoire est primordial dans cet exercice puisque la description vient des souvenirs de la représentation et ne s'appuie pas sur des enregistrements : « le spectacle a lieu quand on commence à en parler » (Pavis, 1996 : 86). Mais de quelle parole s'agit-il et comment guider la mémoire ? Quel est le rôle du groupe et de la mémoire collective ? Rafaëlle Jolivet-Pignon³⁹ parle de l'analyse chorale comme d'un « rebond mémoriel de la représentation » (*extrait de l'entretien*), qui permettrait de reconstituer en groupe un objet artistique, à travers des regards et des perceptions différentes. Christian Biet et Christophe Triau rappellent également l'importance de revenir sur cet instant éphémère afin qu'il devienne support d'apprentissage, en laissant le temps à la mémoire de décanter : « on constate que le théâtre, qui n'est après tout qu'un moment éphémère pour lequel le public paie, ou un moment financièrement consacré à la recherche d'un plaisir vénal, doit être vécu dans le présent de la séance, mais aussi prolongé au-delà, par la mémoire, au risque de perdre, s'il n'y a aucune prolongation, son impact, son acuité et son intérêt » (Biet & Triau, 2006 : 399). Le spectacle existe en tant qu'objet d'art à partir du moment où il apparaît dans la parole des spectateurs :

« L'objet spectacle existe à partir du moment où il y a oralisation, verbalisation de son expérience de spectateur, et de manière passionnante quand cette oralisation se fait de manière chorale, c'est-à-dire qu'on se rend compte qu'on n'a pas vu les mêmes choses aux endroits où on était placé, et même, à cause de notre sensibilité, à cause de notre état d'éveil, à cause de notre attention. » (*R. Jolivet-Pignon, extrait de l'entretien*).

Cet art de la maïeutique, présent dans les propos de Yannic Mancel ainsi que de Rafaëlle Jolivet-Pignon, induit un rapport différent entre enseignant et élève dans la co-construction du savoir, et peut se rapprocher de ce que Jacques Rancière appelle l'émancipation intellectuelle de l'élève par rapport à son maître⁴⁰ (2008 : 14) : le maître ne fait qu'apprendre à son élève ce qu'il sait déjà. Il ne lui apprend pas un savoir mais traduit les signes et guide l'élève : « il n'apprend pas à ses élèves son savoir, il leur commande de s'aventurer dans la forêt des choses et des signes, de dire ce qu'ils ont vu et ce qu'ils pensent qu'ils ont vu, de le vérifier et de le faire vérifier » (*op. cit.* 17). Ce travail est au cœur de l'exercice de l'analyse chorale qui pousse l'apprenant à décrire les signes de la représentation et à vérifier la validité de sa vision avec le groupe. L'auteur propose ainsi de revoir nos catégories de la passivité et de l'action : l'émancipation commence lorsqu'on « comprend que regarder est aussi une action qui confirme ou transforme cette distribution des positions. » (*op. cit.* 19). Le théâtre est par conséquent le lieu d'une expérience émancipatrice : tout comme l'élève, ou le savant, le spectateur agit par l'action de son regard : « il observe, il sélectionne, il compare, il interprète » (*ibid.*). Ces différentes étapes entrent dans le processus de l'analyse chorale :

39 Docteure en étude théâtrale, auteure d'une thèse sur la représentation rhapsodique, Rafaëlle Jolivet Pignon collabore à de nombreuses créations artistiques en tant que dramaturge. Elle est également formatrice à l'ANRAT.

40 La place de l'enseignant dans le dispositif est discutée dans la partie 2 sur la méthodologie de ce travail.

l'apprenant est incité à détailler les signes de la représentation, à opérer une sélection dans ces signes, à comparer son regard avec celui des autres ou à comparer avec ce qu'il a vu ailleurs sur d'autres scènes (*ibid.*), enfin, il est amené à formuler des hypothèses sur les sens du spectacle. Ainsi, par son regard, ses perceptions et sa compréhension du spectacle, l'apprenant compose son propre poème à partir des signes de la représentation : l'analyse chorale « apprend à voir, éveille la conscience critique du spectateur et, en dernière instance, aiguise la vigilance esthétique et idéologique du citoyen » (Mancel, 2002 : 190). Elle participe en ce sens pleinement à l'éducation à l'image (Rollinat-Levasseur, 2017).

Pourtant, l'artiste ne cherche pas à instruire le spectateur, contrairement aux théories classiques qui considéraient le théâtre comme le lieu de présentation des modèles à imiter ou à fuir, mais « il veut seulement produire une forme de conscience, une intensité de sentiment, une énergie pour l'action » (Rancière, 2008 : 20). L'œuvre dramatique se dérobe pourtant à de tels enjeux en étant une entité autonome, qui échappe à son créateur, elle se tient « entre l'idée de l'artiste et la sensation ou la compréhension du spectateur. » (*ibid.*). L'œuvre devient alors un troisième élément entre le maître et l'élève, auquel ils ne cessent de se référer, mais « dont aucun n'est propriétaire, dont aucun ne possède le sens, qui se tient entre eux, écartant toute transmission à l'identique, toute identité de la cause et de l'effet. » (*ibid.*). Dans la relation de médiation entre une œuvre, un maître et un spectateur que nous discuterons ensuite, le médiateur ne serait alors pas le maître mais l'œuvre.

Ces diverses conceptions de l'analyse chorale impliquent une conception de la lecture polysémique telle que l'a définie Roland Barthes (1970) à travers les différents niveaux de lecture possibles : « à la notion de polysémie [...] s'adjoint celle des niveaux de lecture et d'interprétation, qu'on pourra décliner à loisir, depuis l'interprétation la plus dénotative et réaliste jusqu'aux interprétations les plus poétiques, métaphoriques, symboliques, voire connotatives, depuis les lectures les plus objectives et concrètes jusqu'à d'autres infiniment plus abstraites et subjectives » (Mancel, 2002 : 186). Elle conduit en outre à voir la scène de théâtre comme un texte à lire et à interpréter⁴¹. En résumé, l'analyse chorale implique d'installer la parole de l'apprenant sur un temps long, une amorce du travail de réécriture dramatique en langue étrangère que nous considérons dans notre école du spectateur. Le parcours que nous proposons comprend également un atelier de pratique théâtrale que nous présentons dans le chapitre 3 de cette partie théorique. L'ensemble de ce parcours représente une forme de pratique de « réécriture » textuelle, c'est-à-dire, un mouvement de retour sur une forme textuelle antérieure qui forme le matériau de la transformation (Le Goff & Larrivé, 2018 : 25). La démarche d'école du spectateur peut également être rapprochée des écritures de la réception dans la mesure où ce sont les traces de la lecture de la représentation qui nous intéressent ici, expression d'une rencontre avec une création artistique (*op. cit.* 111).

41 Cette idée sera reprise et développée dans la sous-partie sur l'expérience de la représentation, 1.3.

Puisque la démarche de l'école du spectateur s'appuie sur la représentation dramatique, nous situons notre approche dans le courant de l'expérience directe de la représentation que nous présentons dans la partie suivante.

1.3 L'expérience active de la représentation

1.3.1 La représentation dramatique et la théâtralité

Dans les années 1980, Bernard Dort questionne le conflit entre l'analyse textocentrée du théâtre et la place de la représentation : il élargit le concept de producteur de l'activité théâtrale, plus complexe que celui d'écrivain, et rappelle que faire du théâtre « ce n'est pas seulement composer une pièce, c'est encore la jouer ou la faire jouer, c'est la mettre en scène » (1986 : 7). La représentation théâtrale est alors considérée comme « l'unité de base de l'activité théâtrale » (*op. cit.* 8), et la disparité entre la salle et la scène, donc leurs relations, est considérée comme ce qui représente par excellence le phénomène théâtral⁴² (*op. cit.* 9). Nous pourrions définir la représentation théâtrale comme l'action de représenter une pièce devant un public, questionnant alors les multiples rapports et tensions entre la scène et le texte, et questionnant, en particulier dans la création contemporaine, les rapports entre l'artiste et le plateau. Si le texte de théâtre peut être considéré comme un « texte troué » (Ubersfeld, [1977] (1996) : 10) puisqu'il laisse la place aux possibilités de la représentation, la mise en scène ne peut être considérée comme une simple traduction du texte. « A la croisée de systèmes de signes linguistiques *et* scéniques, verbaux et non verbaux, balancée entre la fiction *et* la performance » (Bouko, 2010 : 120), la mise en scène se distingue de l'objet littéraire en requérant un modèle « qui appréhende la représentation au-delà d'un objet strictement narratif » (*ibid.*).

Par ailleurs, les possibilités de représentation d'un texte sont multiples : « la diversité des représentations imaginables multiplie le sens du texte qui n'est plus le centre fixe de l'univers théâtral, comme on l'a longtemps cru » (Pavis, 2002 : 302). La définition même du terme « représentation » pose problème puisqu'elle suppose qu'une première « présentation » de la pièce a déjà eu lieu, « or la représentation est une présentation » (Ubersfeld, [1977] (1996) : 9), et le texte n'est pas préexistant au plateau (Pavis, 2002 : 302). Le terme allemand *Vorstellung* désigne un objet qu'on place devant, l'exhibition d'un produit qu'on « livre au regard » (*ibid.*), l'anglais *performance* convoque quant à lui l'idée d'une « action accomplie dans l'acte même de sa présentation » (*ibid.*). Nous nous plaçons plutôt du côté de la représentation en tant que performance dans notre démarche, dans la mesure où elle induit un contact actif entre la scène et la salle et dans le sens de son caractère unique. Si la représentation est souvent liée au texte, nous verrons que la création contemporaine,

42 « La seule chose qu'on en commun toutes les formes de théâtre, c'est le besoin d'un public. Ceci est plus qu'un truisme : au théâtre, c'est le public qui est le terme des étapes de la création » (Peter Brook, 1977 : 165).

convoquée dans les spectacles de notre corpus, questionne de manière inventive les liens texte-plateau, notamment à travers les écritures de plateau (Sermon & Ryngaert, 2012 : 52). Par ailleurs, nous considérons essentielle la remarque de Patrice Pavis à propos de la représentation comme phénomène activant des perceptions multiples, et non exclusivement la vision, ainsi le spectacle : « c'est rendre présente l'absence, le présenter à nouveau à notre mémoire, à nos oreilles, à notre temporalité (et pas seulement à nos yeux) » (Pavis, 2002 : 303). Il nous faudra alors prendre en considération les rôles et places de la perception, des émotions, de la mémoire, du corps, articulant ces dimensions à la construction de la langue étrangère chez nos apprenants.

Le théâtre n'existe pas sans spectateur, « théâtre » vient du grec *theatron* qui repose sur *thea*, l'acte de regarder : « il faut toujours partir de là, du regard, de la place du spectateur. Plus précisément, de la relation qui s'instaure entre la salle et la scène » (Sarrazac, 2008 : 51). L'histoire du théâtre est modelée par les querelles entre tenants du texte comme fondement même du théâtre, le « théâtre dans un fauteuil » de Musset, et tenants de la mise en scène dans les années 1960 (Ryngaert, 2014 : 8). L'approche « scénocentriste », qui place la mise en scène au premier plan, et, inversement, l'approche « textocentriste », qui donne la prépondérance au texte, ont longtemps été -et sont encore- objets de controverses et de débats (Rollinat-Levasseur, 2017 : 167) : « longtemps, le théâtre n'a été défini que comme texte » (Dort, 1995 : 245). Si le texte était considéré comme un genre littéraire dans l'approche textocentriste, la dimension scénique était rejetée du côté de l'artisanat et de la technique (Naugrette, 2006 : 18). Depuis *La Poétique* d'Aristote, le texte constitue le critère esthétique du théâtre, le rapprochant du genre poétique (Aristote, 1447a). La tragédie est d'ailleurs une « poésie tragique » et fonde les codes du genre théâtral. La représentation est rejetée, puisqu'elle n'a rien à voir avec la poétique, elle est même exclue du domaine de l'art : « Quant au spectacle (*opsis*⁴³), bien qu'il soit séduisant, il est en dehors de l'art et c'est le moins nécessaire à l'art poétique : en effet, la tragédie remplit sa fonction sans concours ni acteurs » (*op. cit.* 1450b).

Pourtant, « le théâtre est d'abord un spectacle », un « événement spectaculaire » (Biet & Triaud, 2006 : 7), regroupant un groupe de spectateurs venus assister à une expérience éphémère, « un travail corporel, un exercice vocal et gestuel adressés, le plus souvent dans un lieu particulier et dans un décor particulier » (*ibid.*). Dès Diderot au XVIII^e siècle, les premières bases d'une poétique de la scène sont jetées (Naugrette, 2006 : 132). Ainsi, critiquant les règles qui régissent le théâtre de son époque, Diderot déplore le manque de

43 Marie-Madeleine Mervant-Roux rappelle que chaque société dans le monde possède sa propre forme d'institution qui mêle la scène à la réalité, la nôtre s'appelle le théâtre et renvoie à l'idée de regard : « non celui de l'*opsis*, du spectacle visuel comme le souligne Aristote, mais un mode bien plus intellectuel du voir, comme l'indique le mot *thea* (la vision) ». (2006 : 205). Le spectateur au théâtre écoute « les yeux ouverts » (*ibid.*)

vraisemblance des représentations contemporaines, et en appelle au retour de la *mimésis*. Son utilisation des didascalies implique une réelle prise en compte des effets liés à la scène et au jeu des acteurs (*op. cit.* 151). Avec Diderot se joue l'apparition de la mise en scène. Par la suite, la naissance de la mise en scène dans les années 1880 réhabilite la représentation dans l'art théâtral (Dort, 1995 : 245). Roland Barthes décrit le théâtre comme une « machine cybernétique » qui envoie de multiples messages au spectateur, en cela il constitue une « véritable polyphonie informationnelle » en envoyant en même temps plusieurs informations : « venues du décor, du costume, de l'éclairage, de la place des acteurs, de leurs gestes, de leur mimique, de leur parole » (1964 : 258). Comment alors éviter un éparpillement de l'attention de l'apprenant qui reçoit cette polyphonie et qui doit en rendre compte en langue étrangère ?

La théâtralité peut se définir comme une « épaisseur de signes » chez Barthes (*ibid.*). Or, la signification n'est pas univoque au théâtre, et le spectateur construit lui-même les sens que lui propose la scène. Il occupe par conséquent une place essentielle dans cette conception puisque lui revient la responsabilité d'analyser les tensions entre les différents éléments de la représentation. Il nous faut alors dépasser la théâtralité vue par Barthes comme une « épaisseur de signes », en l'envisageant également comme « le déplacement de ces signes, leur impossible conjonction, leur confrontation sous le regard du spectateur de cette représentation émancipée » (Dort, 1988 : 183). Le terme « confrontation » signifie alors dans ce contexte un questionnement, un débat qui vient de la mise en présence inédite de deux choses. Notre dispositif devra prendre en compte les différentes composantes de la représentation, dans un mouvement de « déconstruction/reconstruction » de la représentation, qui permettrait à l'apprenant-spectateur d'en saisir les enjeux, ou du moins de questionner leur confrontation : « autant que construction, la théâtralité est interrogation du sens » (*op. cit.* 184).

Si l'expérience de la représentation confronte l'apprenant-spectateur aux tensions du travail scénique, elle constitue également un reflet de ses émotions. C'est au préalable la manière dont la mise en scène peut agir sur le spectateur qui est prise en compte chez les théoriciens du théâtre : ainsi, Aristote parle-t-il de la « catharsis » ou purgation des passions pour désigner l'effet de l'imitation (*mimésis*) tragique sur le spectateur (Aristote, 1449b), en particulier à travers la crainte et la pitié : « cette imitation est exécutée par des personnages agissant et n'utilise pas le récit, et par le biais de la pitié et de la crainte, elle opère l'épuration (*catharsis*) des émotions de ce genre » (*ibid.*). Le déclenchement de ces deux émotions négatives que le spectateur éprouve lui permettrait de se libérer des passions qu'il vit au quotidien. Pour Augusto Boal, la catharsis « instaure une poétique où le spectateur délègue ses pouvoirs au personnage pour que celui-ci agisse et pense à sa place » ([1977] (1996) : 19). Alain Berthoz définit la catharsis comme une relation entre l'acteur et le spectateur qui « aide le spectateur à

dominer ses passions ou même à les supprimer grâce à un transfert symbolique » (2013 : 187). Pour lui, il s'agit d'une forme particulière de ce qu'il appelle « vicariance » c'est-à-dire notre capacité à trouver des solutions diverses à un même problème. La catharsis pour Alain Berthoz est une « vicariance en acte » grâce à un détour par le jeu et « grâce à une intersubjectivité puissante entre acteur et spectateur » (*ibid.*). L'auteur ajoute en outre que cet échange peut prendre différentes formes « suivant les personnes et le contexte » (*ibid.*). Quelles seront les modalités de ce transfert chez nos apprenants de langue étrangère s'il a lieu ?

Nous nous intéressons à la façon dont la représentation peut agir sur l'apprenant-spectateur, même si la création contemporaine que nous avons privilégiée se méfie aujourd'hui de « tout projet didactique » : « la tendance aux œuvres « ouvertes »⁴⁴, la réflexion sur la liberté de spectateur et sur sa démarche de réception rendent les auteurs avertis de déclarations fermes sur leurs intentions » (Ryngaert, 2014 : 16). Cette tendance nous semble propice aux occasions de construction de la parole que l'école du spectateur cherche à développer : l'apprenant-spectateur, confronté à la création contemporaine et à l'ouverture des sens de l'œuvre, peut avancer des hypothèses de sens variées pour analyser un spectacle. Aujourd'hui, les querelles autour du textocentrisme évoluent et ont perdu de leur importance dans le rapport à la création (Sermon & Ryngaert, 2012 : 50), cependant, dans l'institution scolaire, la primauté du texte sur la scène est encore très visible, même si des changements notables sont à l'œuvre (Rollinat-Levasseur, 2017).

Nous présentons dans la partie suivante notre définition de l'école du spectateur et les conceptions de l'école qu'elle porte.

1.3.2 L'école du spectateur comme pratique de la représentation

La démarche d'école du spectateur est centrée sur l'idée que l'art théâtral peut être abordé à l'école non seulement par le texte, mais surtout à travers sa représentation : « toute réflexion sur le texte théâtral ne peut manquer de rencontrer la problématique de la représentation » (Ubersfeld, [1977] (1996) : 10). L'école du spectateur place le spectacle vivant au centre de son objet d'étude (Loriot & Lallias, 2009 : 4), le spectateur ayant la « responsabilité » de clore l'événement sur un sens (Ubersfeld, [1977] (1996) : 255). La notion de clôture nous semble cependant poser problème dans la mesure où nous concevons l'école du spectateur comme un dialogue sur les œuvres ouvert et jamais achevé. Nous revenons dans un premier temps sur la notion de spectateur, puis, nous nous interrogeons sur la place de la représentation dramatique dans le système scolaire. Nous présentons enfin ce que nous entendons par école du spectateur en l'articulant à la notion de pratique et de réception.

44 Nous reviendrons sur les questions de réception et d'œuvres ouvertes dans le chapitre deux de ce travail.

1.3.2.1 La prise en compte du travail du spectateur

Dans les années 1910, Jacques Copeau revendique la prise en compte du spectateur au théâtre, notamment lors de l'ouverture de la salle du Vieux-Colombier en 1913 (Mancel, 2002 : 180). Le spectateur est désormais revendiqué comme quatrième partenaire « indispensable à l'accomplissement de l'acte théâtral, au même titre que l'auteur, l'acteur et le metteur en scène » (*op. cit.* 181). De là naît l'accompagnement au spectacle, qui prépare le spectateur à la perception du spectacle et le prolonge en aval. Pour Jacques Copeau, l'œuvre théâtrale ne peut être évaluée que par comparaison avec d'autres, ce qui « exige du spectateur un minimum d'engagement, de constance et d'assiduité » (*ibid.*), d'où l'intérêt d'instaurer une forme de parcours d'œuvres en œuvres, parcours considéré comme une mise en relation, un tissage des liens des œuvres entre elles et, comme nous le postulons, avec des œuvres extérieures.

Le terme même de spectateur pose problème puisque l'activité du spectateur est bien plus complexe que le simple fait de regarder un spectacle et bien plus active que ne semble le sous-entendre l'idée de contemplation. Le mot peut constituer un piège rhétorique, si on l'utilise sans définition précise (Mervant-Roux, 2006 : 8). Les spectateurs contemporains ne réagissent pas de la même manière au spectacle que les spectateurs d'autres périodes. Il vaudrait mieux ne pas en rester au temps de la représentation pour saisir le spectateur mais étendre la perspective : « le spectateur est moins celui qui regarde un spectacle que celui qui, beaucoup plus tard, y aura assisté, il est une figure faite de strates de mémoire » (*op. cit.* 30). Marie-Madeleine Mervant-Roux propose la figure du veilleur à demi-endormi et ses déclinaisons contemporaines pour aborder et chercher à comprendre la figure (les figures) du spectateur (*ibid.*). Veilleur à demi-endormi ne signifie pourtant pas l'assoupissement du spectateur, même si la tentation d'un spectacle pour distraire peut être reconnue aujourd'hui (Abirached, 2013). C'est bien l'émergence des capacités de critique et de jugement de nos apprenants que nous cherchons au contraire à provoquer dans notre démarche. Comment les apprenants pourront-ils aborder dans une démarche réflexive leur propre posture de spectateur ? En quoi cette démarche réflexive pourra-t-elle être un support de modification des représentations ? Pour Bertold Brecht qui appelle à une transformation complète du théâtre (1972 : 219), le spectateur constitue un des leviers de cette métamorphose dans le sens où il n'assiste plus seulement à un spectacle « goûtant un travail qu'il se fait présenter » de façon passive et muette, mais devient le producteur de ce spectacle (*ibid.*). D'où l'importance pour Brecht d'une éducation au théâtre qui permette aux spectateurs de recevoir une « formation et une information spécialement faites pour leur permettre de « fréquenter » les théâtres » (*ibid.*). Si notre démarche se situe moins dans le domaine de l'émancipation politique que celle de Brecht, nous interrogeons cette idée de « formation au théâtre » en questionnant sa place dans le système scolaire, et surtout, la manière de l'aborder.

1.3.2.2 La représentation dramatique dans le système scolaire

En France, le théâtre en éducation est considéré davantage comme un genre littéraire, sa représentation est peu prise en compte dans son étude : « si le théâtre relève des arts spectaculaires, c'est principalement en tant que genre littéraire qu'il a été inscrit aux programmes d'enseignement dans le contexte éducatif français » (Rollinat-Levasseur, 2017 : 165). Le caractère éphémère de la représentation et la difficulté d'en conserver des traces ont expliqué ce choix (*ibid.*). Or, aujourd'hui, de nombreux outils permettent d'avoir accès aux captations ou aux films tirés des représentations, notamment le site *Théâtre en Acte* du réseau Canopé⁴⁵. Nous n'avons pas utilisé ce support puisque le site a été mis en ligne après notre recueil de données, mais nous pensons qu'il pourra constituer dans les années à venir une ressource essentielle pour faciliter l'accès aux représentations du spectacle vivant. Ce type d'outil pédagogique ne peut cependant pas remplacer le caractère très vivant de l'expérience directe de la représentation et tout ce qu'elle implique en terme de perception et d'affectivité. Il ne peut pas non plus remplacer l'aspect exceptionnel de la sortie culturelle, qui, par ailleurs, se déroule hors des murs de la classe et de ses contraintes.

Nathalie Borgé, dans son travail de doctorat sur la réception des œuvres d'art en didactique du français langue étrangère, parle de la difficulté à introduire une œuvre d'art sans aller voir directement les tableaux. La réplique de l'œuvre « simulacre de l'œuvre réelle » pourrait ainsi porter préjudice à la relation esthétique que l'on cherche à instaurer : « L'œuvre, devenue prétexte et objet de discours, serait amputée, de fait, de ses fonctions poétiques et esthétiques » (2016 : 38). Le support filmé de la représentation évacue de fait le contact direct des spectateurs avec les comédiens, fausse le rapport à la représentation et devient même une reconstruction du spectacle : « la représentation filmée est par essence un objet artificiel par rapport au spectacle vivant dont elle donne une reconstitution » (Rollinat-Levasseur, 2017 : 171). Or, nous pensons qu'il est essentiel de confronter nos apprenants à la réalité d'un spectacle vécu directement ensemble, le même soir, avec toutes les implications de la présence des corps des comédiens et des éléments scéniques. Cette expérience fait partie en outre de leur parcours d'école du spectateur, inscrit dans un temps collectif. Art changeant par excellence, la représentation varie chaque soir « par le fait des comédiens et en fonction du public pour lequel ceux-ci jouent (Dort, 1986 : 8), d'où l'importance de se rendre à la même représentation le même soir. En outre, le phénomène de la représentation oppose les deux espaces de la salle et de la scène ; le public de la salle n'est pas constitué d'individus

45 Le site Théâtre en Acte reprend la démarche des Pièces Démontées du réseau Canopé en proposant une comparaison de plusieurs extraits de mises en scène d'une même pièce ainsi qu'un accompagnement pédagogique qui reprend la démarche de l'école du spectateur. Nous avons proposé un accompagnement pédagogique sur cette plate-forme autour de *L'Atelier* de Jean-Claude Grumberg et d'*Une chambre en Inde* d'Ariane Mnouchkine. Nos propositions intègrent des activités liées à des objectifs en français langue étrangère comme le plurilinguisme par exemple.

différenciés mais tend à se constituer en groupe « en micro-société » (*ibid.*). Le spectacle est ainsi « lieu de sociabilité » (Biet & Triau, 2006 : 533), mettant en jeu les phénomènes de construction du groupe : comment les relations entre les apprenants dans la classe auront-elles un impact dans la réception du spectacle (posture de leaders, répartition du temps de parole, protection des faces, représentation de l'autre, etc.), et d'un autre côté, quelles évolutions dans le groupe pourra-t-on lire au fur et à mesure du parcours proposé ?

Le texte dramatique a constitué le support privilégié dans l'approche du théâtre à l'école, sa dimension patrimoniale et littéraire assurant « la pérennité de l'art théâtral, gage implicite de sa valeur » (Rollinat-Levasseur, 2017 : 166). Les élèves sont peu confrontés à un contact direct avec le théâtre à travers les représentations, contact qui reste à la marge des enseignements : « leur caractère extra-scolaire relève toutefois avant tout de l'action culturelle et témoigne de la place marginale du contact direct avec le théâtre dans le cadre de son enseignement » (*ibid.*). Depuis peu inscrit dans les programmes du secondaire, l'objet d'étude « le texte théâtral et sa représentation⁴⁶ » renouvelle cependant l'approche du théâtre dans le système scolaire puisque les analyses sont centrées sur les représentations scéniques des textes. Jean-Claude Lallias place cette approche dramaturgique des textes et la fréquentation du travail permanent de la création comme vecteurs d'une véritable transformation des cours de langues et de lettres :

« Arriver à vraiment en même temps ancrer la transformation au sein même des cours de langue de lettres d'histoire en disant : le théâtre va être le vecteur de cette réalisation [...] l'intégrer comme un facteur de transformation du cœur MÊME de la transmission de la langue et de de la littérature » (J-C Lallias, *extrait de d'entretien*).

La difficulté d'analyser la représentation en classe reste cependant un des obstacles de cette approche : par rapport à l'œuvre picturale fixe, par exemple, on ne peut analyser une représentation *pendant* que les comédiens jouent sur scène. L'analyse doit donc avoir lieu *après* la représentation, et doit s'appuyer sur la mémoire des spectateurs. L'objet de l'analyse n'est plus présent, hormis sous forme filmée. Par ailleurs, même si le spectacle devient immédiatement après la représentation « objet de mémoire » (Benhamou, 1988), il reste un objet de deuil, un spectacle vivant mais « un spectacle mortel » (*ibid.*) puisqu'il disparaît au moment même où il se joue : comment alors faire émerger les traces mnésiques de ce qui a été vu sur le plateau et ressenti dans la salle en classe ? Comment constituer en objet d'étude ce qui relève d'« une expérience relationnelle⁴⁷ » et d'une perception personnelle (*ibid.*), tout en intégrant la dimension collective du public⁴⁸ ? Quel est le rôle de la mémoire dans cette

46 B.O spécial n°9, 30.09.2010.

47 Nous reviendrons sur le spectacle considéré comme une expérience de la relation dans le chapitre 3 de ce travail.

48 « Être spectateur, c'est assister avec d'autres à un spectacle et il n'est, bien évidemment, pas imaginable que la coprésence de spectateurs n'agisse pas sur la réception -voire qu'elle ne soit pas d'ailleurs l'un des enjeux du théâtre. » (Neveux, 2013 : 207).

démarche, considérant que les phénomènes mémoriels impliquent une variété très complexe de types différents de mémoires ?

Nous abordons à présent la conception de l'école du spectateur telle que nous l'envisageons dans notre travail de thèse.

1.3.2.3 L'école du spectateur : une « anti-école » ?

Yannic Mancel évoque dans son entretien la construction de l'analyse chorale dans le renversement effectué entre la pratique du cours magistral « ex-cathedra », « péremptoire et univoque » et l'échange avec les spectateurs « les spectateurs m'apportaient des choses que je n'avais pas vues dans mon propos [...], cela m'a fait redécouvrir la polysémie, la pluralité des interprétations d'une œuvre d'art » (*extrait de l'entretien*). La rencontre avec Roger Planchon, héritier de Jean Vilar et de la décentralisation, est déterminante dans le parcours de Yannic Mancel et dans la construction de l'école du spectateur. Construite à partir de *schola, ae* : loisir consacré à l'étude, leçon, cours, conférence, puis lieu où l'on enseigne, l'expression d'*école du spectateur* fait débat. Le terme spectateur de *spectator* renvoie à celui qui a l'habitude de regarder, de contempler (du verbe *specto, are* : regarder, contempler) : comment l'école en tant que discours académique peut-elle se positionner dans un rapport esthétique et perceptif à l'œuvre dramatique ? Engagé dans une expérience esthétique, le contemplateur « s'adonne à l'activité en question sans autre but *immédiat* que cette activité elle-même » (Schaeffer, 2015 : 11). Cette définition entre en tension avec les objectifs de l'école et la contemplation désintéressée d'une œuvre⁴⁹. Les formateurs de l'école du spectateur évoquent le conflit entre les artistes et les acteurs de la décentralisation théâtrale, les uns critiquant l'aspect formel et trop didactique d'une « école », renvoyant à une forme de théâtre scolaire, les autres défendant « le lieu d'un rassemblement commun » (*J-C Lallias, extrait de l'entretien*). Les « ateliers de l'écoute et du regard » ont préexisté à l'expression « école du spectateur » qui, par la suite, a été utilisée dans la Charte. Les compétences ciblées autour de l'expérience directe de la représentation sont diverses :

- « se familiariser avec les ressources culturelles de son environnement » ;
- « découvrir le monde de la création artistique » ;
- « connaître et comprendre *les codes* d'une représentation » ;
- « acquérir la capacité d'en lire et analyser *les signes et les contenus* » (Charte, 2009 : 2).

Cette liste de compétences ne semble pas mettre la notion de pratique au premier plan et envisage l'étude de la représentation de manière assez scolaire avec des injonctions telles que

49 Pour une définition complète de l'expérience, voir chapitre 2, 1.1

« connaître, acquérir, analyser » les codes et signes d'une représentation. Pourtant, à de nombreuses reprises dans la charte, apparaît la notion de pratique et d'action, notamment dans la conception de spectateurs « actifs et désirants » et dans la conception du théâtre comme « pratique artistique vivante » (*op. cit.* 2). C'est cette idée d'action dans la perception du spectateur qui est valorisée, faisant du spectateur « l'acteur principal du spectacle » (Sarrazac, 2008 : 76). Le spectateur actif convoque sa perception de la représentation en même temps qu'il exerce sa réflexion sur les comportements humains et aiguisé sa compréhension du monde (*op. cit.* 77). L'école du spectateur s'inscrit dans ce double objectif : *voir* le monde pour *jouer* le monde (*ibid.*). C'est dans cette tension entre voir et agir que s'inscrit l'école du spectateur. Comment alors envisager l'étude de la représentation à l'école en valorisant cette notion de pratique ?

C'est l'articulation entre les différents domaines de la pratique du théâtre qu'il faut chercher à construire dans l'étude de la représentation (Bernanoce, 2013), « visant à tisser une saine relation au savoir théâtral, entre théorie et pratique » (*op. cit.* 36). Articulant travail sur les textes et écriture, réception du spectacle et pratiques théâtrales, l'école du spectateur implique une réflexion d'ordre didactique sur la manière d'aborder le théâtre à l'école, au plus près des pratiques contemporaines de création, et en dépassant une approche exclusivement sémiotique, historique, ou littéraire. Ce n'est donc pas une école visant un discours académique et surplombant sur une œuvre que nous envisageons notre école du spectateur, mais, plutôt, comme une exploration et une pratique de la parole en acte que constitue la représentation dramatique. Cette pratique de la représentation envisage la rencontre avec l'œuvre du côté du lecteur du texte scénique et donc du spectateur : c'est cette singularité de la rencontre que nous proposons de questionner pour l'apprentissage des langues. Les formes de réécriture et de transformation du texte scénique qui constituent notre école du spectateur et qui sont définies dans la suite de notre travail permettent de dépasser une approche trop scolaire du spectacle et d'en proposer une approche active pour l'apprentissage des langues. Il s'agit donc d'une école qui prend en compte le sujet en action qu'est l'apprenant dans sa réception de la pièce et dans les transformations qu'il va créer à partir du texte scénique.

Placer la représentation dramatique au cœur de notre démarche implique de réfléchir à la notion de réception au théâtre que nous présentons dans la partie suivante.

1.4 La réception au théâtre

Nous analysons dans la partie suivante les formes que prend la réception dans le travail de lecture d'une œuvre littéraire avant de questionner le travail de réception au théâtre.

1.4.1 Horizon d'attente et œuvre ouverte

La confrontation entre le texte et sa lecture a été théorisée par L'École de Constance. Cette école établit les contours d'une esthétique de la réception en littérature dans les années 1970, avec des penseurs comme W. Iser ou H.R. Jauss. D'après Jauss, le récepteur et sa sensibilité sont au centre de la relation avec l'œuvre littéraire : « l'histoire de la littérature, c'est un processus de réception et de production esthétiques, qui s'opère dans l'actualisation des textes littéraires par le lecteur qui le lit, le critique qui réfléchit et l'écrivain lui-même incité à produire à son tour » (Jauss, 1978 : 52). Selon Jauss, l'histoire de la littérature s'est concentrée uniquement sur l'œuvre littéraire et sur les auteurs et a très peu évoqué le lecteur ou le spectateur. Or, l'attention portée au destinataire rétablit la réalité de la relation entre l'œuvre et son récepteur : ce sont les lecteurs ou les spectateurs qui font vivre l'œuvre en la contemplant, en en parlant, en la jugeant. Pour comprendre les phénomènes en jeu lors de la réception d'une œuvre, il faut s'intéresser à ce qui a été lu auparavant, à l'effet de surprise ou au contraire de conformité que fait naître la nouvelle œuvre. Il faut l'insérer dans une histoire littéraire, « même au moment où elle paraît, une œuvre littéraire ne se présente pas comme une nouveauté absolue surgissant dans un désert d'information ; par tout un jeu d'annonces, de signaux -manifestes ou latents-, de références implicites, de caractéristiques déjà familières, son public est prédisposé à un certain mode de réception » (*op. cit.* 55). Cette notion d'horizon d'attente est centrale : la nouvelle œuvre s'inscrit dans une chaîne de production littéraire et le rapport au texte s'établit dans un processus de modification constant de l'horizon d'attente, « le texte nouveau évoque pour le lecteur (ou l'auditeur) tout un ensemble d'attente et de règles du jeu avec lesquelles les textes antérieurs l'ont familiarisé et qui, au fil de la lecture, peuvent être modulées, corrigées, modifiées, ou simplement reproduites » (*op. cit.* 56).

Ainsi, la prise en compte des représentations sociales des apprenants à propos du théâtre nous paraît essentielle dans notre démarche puisqu'il s'agira de comprendre les écarts éventuels entre leur image du théâtre et leur expérience vécue de la scène : « on appelle « écart esthétique » la distance entre l'horizon d'attente préexistant et l'œuvre nouvelle dont la réception peut entraîner un « changement d'horizon » [...] » (*op. cit.* 58). Cet écart pourra nous aider à comprendre la relation que l'apprenant entretient avec l'œuvre, pourra être à l'origine du plaisir-ou déplaisir- esthétique, enfin, sera sans doute amené à être modifié tout au long du parcours. Si Jauss s'intéresse à la réception et aux processus de transmission d'une œuvre à

une époque donnée, il laisse cependant la réception empirique à l'arrière-plan. Notre démarche souhaite prendre en considération l'expérience subjective de la réception, articulant ainsi « données objectives d'un texte et appropriation singulière par des sujets lecteurs » (Ahr & Moinard, dans Rannou et al. 2020 : 114).

S'insérant dans le courant de la pragmatique textuelle, Umberto Eco cherche à comprendre de quelles façons l'œuvre littéraire constitue une œuvre ouverte en postulant la libre interprétation de ses lecteurs, tout en conservant des « caractéristiques structurales descriptibles » (Eco, 1985 : 5). Le texte requiert la coopération active de son lecteur pour être complet, il est un « mécanisme paresseux, qui vit sur la plus-value de sens qui y est introduite par le destinataire » (*op. cit.* 63). L'auteur prévoit un Lecteur Modèle « capable de coopérer à l'actualisation textuelle de la façon dont lui, l'auteur, le pensait » [...] (*op. cit.* 68). Ce modèle postule, comme tout procès de communication, le partage d'un code commun (ensemble des conventions linguistiques et culturelles) La démarche de réception que nous proposons confronte un groupe d'apprenants issus de langues et de cultures variées à la représentation scénique en langue cible : comment l'acte de communication pourra-t-il alors s'établir et à partir de quels codes communs, autrement dit, de quelle manière les codes de la réception seront-ils éventuellement amenés à changer ? Assistera-t-on à l'émergence de nouveaux codes de réception communs au groupe dans l'analyse de nos données ? Les pistes laissées par l'auteur ne sont pas activées de la même façon par les lecteurs à différentes époques. Nous supposons que la réception des apprenants-spectateurs pourra ouvrir des pistes d'interprétation multiples, voire dépasseront la stricte interprétation pour se construire sur le terrain de l'imaginaire : « une piste de lecture demande à être développée, amplifiée, rêvée, et cependant revisitée et vérifiée. Le lecteur ne surplombe par le texte, il s'y expose » (Ryngaert, 2014 : 126). La notion de lecteur modèle place cependant à l'arrière-plan la subjectivité du lecteur, la démarche d'école du spectateur cherche à déplacer le regard vers la réception et ce qu'elle implique pour le lecteur empirique, « porteur de ses affects, de son imaginaire, de sa culture, de ses lectures antérieures » (Fourtanier, dans Rannou et al. 2020 : 271). Il s'agira alors de faire émerger les traces de cette lecture de la représentation établi par un lecteur de langue étrangère, avec des codes et une culture différents. Nous venons d'analyser les formes de la réception pour l'œuvre littéraire, qu'en est-il du théâtre et de ses spécificités ?

1.4.2 Les théories de la réception au théâtre

Comme nous l'avons vu, Aristote décrit les phénomènes de réception de la tragédie à travers la théorie de la *catharsis* ou libération des passions par l'identification au personnage sur scène et le déclenchement des émotions de la pitié et de la crainte (1449b). Même si nous pensons que la description de la catharsis ne correspond pas totalement aux phénomènes de la réception du spectateur contemporain dans la mesure où l'hybridité des spectacles laisse parfois peu de place à la construction du personnage ou à la construction du récit comme a pu

l'entendre le schéma classique (Ryngaert, 2007 : 81), il nous paraît cependant essentiel de nous arrêter sur ce concept clé de la tradition de la réception au théâtre. Jauss évoque la catharsis en parlant de l'œuvre littéraire comme une « expérience de libération ». Reprenant les théories d'Aristote à propos de la tragédie grecque et de l'identification au héros, Jauss décrit l'expérience esthétique comme une libération sur trois plans : la création d'un monde propre au récepteur, le renouvellement de sa perception du monde et l'identification à des normes d'action ébauchées par l'œuvre et dont les destinataires doivent poursuivre la réflexion (Jauss, 1978 : 143). Dans l'expérience de la mimésis au théâtre, deux phénomènes émergent : l'identification et la dénégation.

1.4.2.1 L'identification

L'essence du théâtre pour Peter Brook se trouve dans la relation entre les acteurs et les spectateurs, tout ce qui est jeu doit servir cette relation (Brook, 1977: 180). Au cours de ce qu'Anne Ubersfeld appelle « le procès de la communication théâtrale », dans lequel la fonction communicative de l'œuvre (Jauss, 1978 : 286) se déploie, intervient le phénomène de l'identification : le spectateur prend la parole en prenant la place du personnage ou bien en lui répondant à la place d'un autre personnage. Il s'agit d'un processus d'illusion du spectateur « qui s'imagine être le personnage représenté » (Pavis, 2002 : 166). Ce processus prend en compte le phénomène de la catharsis d'Aristote : le spectateur est placé en situation de juger le personnage (*ibid.*), et peut éprouver soit de l'admiration, soit de la compassion pour lui. Cinq modèles d'identification sont proposés : la forme associative, admirative, sympathique, cathartique, ironique (Jauss, 1977 : 220). Cependant, la scène contemporaine ne prête plus vraiment aux personnages les traits d'un héros parfait ou imparfait, en souffrance ou opprimé : le modèle de Jauss ne peut donc s'appliquer que partiellement aux œuvres proposées.

Dans son école du spectateur, Anne Ubersfeld en appelle à une éducation aux signes de la performance sur scène et une éducation à l'attention au discours verbal et non verbal, en déconnectant le discours d'une « vérité psychologique » du personnage ([1977] (1996) : 265). Nous souscrivons à cette idée, d'autant que nos apprenants doivent prêter attention au discours en langue étrangère sous toutes ses formes, y compris une forme non verbale dans la communication : « le discours apparaît alors non plus comme la source d'une enquête psychologique mais comme une réalité artistique en rapport avec tous les éléments de la représentation. » (*op. cit.* 266). Par ailleurs, l'approche psychologique du personnage est très contestée depuis le début du XX^e siècle et surtout depuis Brecht, cette approche cède la place à une étude du jeu de l'acteur. Si nous ne plaçons pas notre démarche dans une telle étude qui ne correspond pas aux enjeux de l'apprentissage d'une langue, nous cherchons néanmoins à

inciter nos apprenants à questionner le personnage et sa représentation au cours de l'analyse chorale et des étapes de jeu.

En didactique des langues, l'utilisation des œuvres d'art en classe permet une expérience de l'étranger à travers les différents phénomènes d'identification des élèves avec les personnages (Aden, 2010), phénomènes que les élèves appréhendent « à l'aune de leurs expériences et représentations personnelles ». Parmi les phénomènes observés, Joëlle Aden relève une entrée en sympathie des élèves avec les personnages : ils s'identifient avec un des personnages dans une expérience émotionnelle, ou bien, ils prennent un point de vue détaché « pour expliquer les intentions et choix des personnages, ce qui correspondait plus à une simulation mentale du point de vue des autres. » (*ibid.*). Outre l'identification, un autre phénomène émerge des relations avec le personnage : la dénégation.

1.4.2.2 Dénégation et effet de distanciation

Le spectateur au théâtre subit l'illusion théâtrale tout en étant conscient que ce qu'il voit est une illusion scénique : c'est ce qu'on appelle la dénégation. Ce terme vient de la psychanalyse, indiquant un processus qui fait venir à la conscience des éléments refoulés et qui sont niés en même temps (Pavis, 2002 : 86). Ce phénomène reconnaît le processus de la mimésis en jeu mais « conteste la duperie et l'imaginaire et refuse de reconnaître dans le personnage un être fictif » (*ibid.*) La dénégation permet, par la dialectique entre effet de réel et effet théâtral, le plaisir du spectateur (*ibid.*). Anne Ubersfeld évoque le « charme de l'imitation » : on peut se laisser piéger par une imitation bien faite mais il faudrait laisser de côté toute capacité de jugement [1977] (1996) : 260). La scène contemporaine questionne le jeu de la mimésis au théâtre, notamment à partir du théâtre de Brecht et de ses théories sur la distanciation, en cherchant à briser l'effet de réel et à restreindre l'effet de dénégation : mais n'est-ce pas alors « réduire le rôle du spectateur à la contemplation d'une performance » (*op. cit.* 262) ?

Le parcours d'école du spectateur permet à l'apprenant d'interroger la représentation et les différents phénomènes de la réception en mettant en œuvre sa capacité de juger à travers la prise de conscience de ces divers phénomènes. C'est en mettant en place une forme de distanciation, considérée par Brecht comme révélateur de l'illusion théâtrale, que la faculté de juger du spectateur est activée : « l'effet de distanciation transforme l'attitude approbatrice du spectateur, fondée sur l'identification, en une attitude critique » (Brecht, 1972 : 366). La distanciation chez Brecht permet de reconnaître l'objet perçu mais en même temps de le rendre étrange [1963] (2013) : 40), ce qui a pour fonction d'empêcher l'identification. Chez Brecht, la distanciation est un acte plus politique qu'esthétique et vise la *Verfremdung* : la désaliénation sociale (Pavis, 2002 : 99), ce que notre parcours d'école du spectateur n'envisage pas. Nous nous situons davantage sur le plan esthétique et éthique tout en ne

négligeant pas la dimension politique du théâtre et la « place qu'un spectacle réserve à son spectateur » (Neveux, 2013 : 9). La création contemporaine en particulier place le spectateur face à de nouveaux enjeux de réception, dans la mesure où les pièces de notre corpus participent de cette création, nous souhaitons à présent questionner ces enjeux.

1.4.3 La création contemporaine : le spectateur face aux nouveaux enjeux de la réception

Les deux dernières décennies ont vu une transformation sans précédent dans les pratiques théâtrales. Des changements dans les manières de raconter, dans les fabriques d'écriture, dans le rapport entre le texte et le plateau, enfin, l'introduction des nouvelles technologies sur scène ont bouleversé le paysage de la création dramatique (Sermon & Ryngaert, 2012). Jean-Pierre Ryngaert définit le théâtre contemporain en s'appuyant sur la formule d'Umberto Eco qualifiant les textes de « machines paresseuses », les textes contemporains sont ainsi : « ceux qui ne se livrent pas facilement dans l'acte de lecture, qui résistent au résumé rapide pour les lignes-programmes des magazines et qui réclament du lecteur une vraie coopération pour qu'émerge du sens » (2007 : 3). Les spectacles de notre corpus appartiennent chacun à leur manière au répertoire de la création contemporaine, questionnant ces changements dramaturgiques à l'œuvre sur scène. Quel est l'intérêt de travailler sur un tel corpus avec des étudiants de langue étrangère ? Quelles normes dans la langue ces spectacles viennent-ils interroger ? Quels enjeux nouveaux vont apparaître dans l'accompagnement pédagogique autour des pièces de ce répertoire ? Enfin, quels impacts ces nouvelles modalités de la représentation auront sur les interactions des apprenants et sur le choix des formes d'expression ?

1.4.3.1 Les nouvelles modalités du langage et de la parole

Le théâtre contemporain est caractérisé par la diversité de son écriture, par la composition en fragments, l'ouverture aux autres arts, etc. (Bernanoce & Brillant-Savarin, 2009). Sa spécificité principale repose néanmoins sur un nouveau type de discours, discours « qui interagissent et se contaminent pour inventer une langue nouvelle proprement spectaculaire » (*ibid.*). Les grandes catégories du dialogue et du monologue sont brouillées aujourd'hui par la diversité des recherches de la scène contemporaine (Ryngaert, 2014 : 79). Le statut de l'énonciation est plus complexe et interroge le statut traditionnel de la double énonciation⁵⁰ au théâtre (Ryngaert, 2012 : 10), c'est cette complexité que nous proposons d'explorer avec nos apprenants. Nous présentons rapidement les modalités de la parole et de l'énonciation dans les quatre pièces de notre corpus⁵¹

50 Pour une définition de ce concept, voir 2.3.3

51 Ces extraits de texte pourraient faire l'objet d'une analyse littéraire approfondie que nous ne pourrions développer ici.

- ***Clima(x)***

Dans la première pièce de notre répertoire, la parole ne joue pas sur l'échange traditionnel entre les personnages sous forme de dialogue. Elle vient du montage de différents extraits de textes d'auteurs divers et de genres divers. Un seul comédien-narrateur prend en charge l'ensemble de ces voix et en propose une adaptation scénique⁵².

Le narrateur

« La terre s'est formée il y a 4,6 Milliards d'années. Son climat constitue un système complexe et fluctuant qui a beaucoup varié au cours de l'histoire. Il a déterminé l'évolution des civilisations, contribuant à les faire surgir ou à les détruire. Le climat de la terre dépend d'abord de la quantité d'énergie reçue du soleil. Elle change en fonction de l'activité solaire et des modifications de l'orbite terrestre. »

Giono

« L'hiver est dur, cette année, et jamais on n'a vu cette épaisseur de glace au ruisseau; et jamais on n'a senti ce froid, si fort, qu'il est allé geler le vent au fond du ciel. Le pays grelotte dans le silence. Il n'y a pas un nuage au ciel. Chaque matin, un soleil roux monte en silence; en trois pas indifférents, il traverse la largeur du ciel et c'est fini. La nuit entasse ses étoiles comme du grain. L'hiver se serre encore et c'est toujours l'un après l'autre, les mêmes jours. »

La parole est parfois prise en charge et relayée par les musiciens qui sont alors appelés « les chœurs » dans le texte :

le narrateur « Cinq types d'activités sont principalement responsables de l'émission des gaz à effet de serre dans le monde : - La première source de gaz à effet de serre est la production d'énergie - L'industrie occupe la deuxième place <Chœur> - Les transports viennent en troisième position - Puis, le chauffage des bâtiments <Chœur> - Enfin, il y a l'agriculture, la déforestation, les feux de forêt, les déchets »

La langue du spectacle mêle les langages de la musique, du théâtre, de la poésie, du documentaire et questionne le partage des voix en imbriquant des traditions narratives anciennes (Ryngaert, 2012 : 15). Le spectateur est invité à écouter l'ensemble de ces voix comme un seul énonciateur dont la langue change de modalités.

- ***20 000 lieues sous les mers***

52 Nous remercions la compagnie [\(Mic\)zzaj](#) pour le partage du texte du spectacle.

Le plurilinguisme est très présent dans le roman de Jules Verne ainsi que dans son adaptation théâtral. Le domestique Flippos parle une langue incompréhensible dont le potentiel comique participe du plaisir du spectacle.

Scène 4 : Visite du Nautilus

NEMO

- Par ici Messieurs

NEMO

- Quêquêquoi Flippos ?

FLIPPOS

- Voloum zet bibitek

NEMO

- Firbitten bibitek for la Flippos

FLIPPOS

- Porquet côptaine ?

NEMO

- Porquet porquet... Porquet frot li partarass, frot li holobloss

L'utilisation de la voix off marque en outre un flou dans la présence scénique ainsi que dans le temps (où sont les personnages ? Parlent-ils dans le présent de la représentation ou leur voix est-elle enregistrée?) et laisse une large place à l'imaginaire du spectateur qui peut, s'il ne voit pas les comédiens sur scène, se les représenter mentalement.

NEMO (off) - Voici tout d'abord la bibliothèque

ARONNAX (off) - Capitaine, quelle merveille ! Une bibliothèque au fond des mers, où trouverait-on plus de quiétude ?

CONSEIL (off) - Cet endroit a tout d'un palais !

ARONNAX (off) - Mais vous possédez là six ou sept mille volumes !

NEMO (off) - Douze mille Monsieur Aronnax. Ces livres Monsieur le professeur sont d'ailleurs à votre disposition et vous pouvez en user librement.

ARONNAX (off) - Merci capitaine, mais vous avez aussi toute une collection de tableaux de maître !

NED (off) (peu concerné) - Bon, on passe à la salle suivante ?

La poésie de la langue vient dans ce spectacle du texte de Jules Verne et de son intérêt pour le vocabulaire scientifique, qui prête à la langue un aspect très musical.

CONSEIL (off) - Hé bien sachez monsieur Land que vous avez devant vous de magnifiques tubipores, et là des astérophones, des pennatules, des gullivertes, des cléotes, et regardez des

tellines sulfurées, des comatules, ouh et ici des strombes et des ombellulaires ...(en decrescendo)

- ***Barons Perchés***

Nous ne disposons d'aucun texte pour *Barons Perchés*, quoique les voix des personnages aient résonné à de nombreuses reprises au cours du spectacle. Malgré nos demandes auprès de la production de la compagnie MPTA, nous n'avons obtenu aucun enregistrement ni transcription des textes. En revanche, les dimensions plurilingues et le statut flottant de la parole dans ce spectacle ont été évoqués par les apprenants.

- ***Une chambre en Inde***

La pièce du Théâtre du Soleil contient de nombreuses particularités liées à l'énonciation. Nous avons choisi de nous intéresser à deux dimensions en particulier : le langage des médias sur scène ainsi que le plurilinguisme. Le statut de l'énonciation dans *Une chambre en Inde* ressort à la fois du statut traditionnel du dialogue ou du monologue au théâtre mais fait également intervenir d'autres dimensions à travers l'usage des nouvelles technologies (la parole sous forme de message écrit ou oral, sous forme synchrone ou asynchrone). Les sept langues parlées sur scène complexifient le rapport à la parole et fait intervenir une dimension culturelle. Enfin, le statut de l'énonciateur lui-même est interrogé dans la mesure où il s'agit la plupart du temps d'apparitions ou de fantômes venant d'un autre lieu et d'un autre temps.

Le choix de confronter des apprenants de langue étrangère à la diversité de la parole dans la scène contemporaine peut être considéré comme une gageure ou une prise de risques (Ryngaert, 2013). Il peut cependant permettre à l'apprenant de reconsidérer son rapport à la langue par les nouvelles modalités de la parole et la complexité des dispositifs dramaturgiques que met en jeu le théâtre contemporain. Il met également en avant la dimension ludique et poétique de la prise de parole » (*ibid.*). Par ailleurs, Marie Bernanoce repousse le risque de « pureté générique » que l'on retrouve souvent dans le choix des textes théâtraux ou des spectacles dans le milieu scolaire en confrontant les apprenants à la variété contemporaine⁵³ (2013). La complexité esthétique des textes contemporains les transforme alors en « réservoirs de théâtralité » que l'on peut aborder avec des apprenants de langue étrangère. D'autres modalités de la scène contemporaine viennent bousculer les codes de la réception : il s'agit de la dramaturgie marionnettique et de la scène intermedia.

1.4.3.2 Dramaturgie marionnettique et scène intermedia

Le théâtre de marionnettes constitue l'une des pratiques artistiques qui renouvellent la scène contemporaine : ce type de théâtre engage une théâtralité « marionnettique », adaptée même aux textes qui ne sont pas prévus pour ce genre de support (Sermon, 2012 : 80). La pièce

⁵³ Pureté générique vers laquelle notre propre formation nous avait d'emblée amenée, voir introduction.

Vingt Mille lieues sous les mers adapte sur scène les procédés du théâtre de marionnettes au texte de Jules Verne. Un des intérêts de ce type de procédé est de pouvoir « totalement échapper aux contraintes anthropomorphiques » (*ibid.*), le monde de l'image et de l'imaginaire remplace alors la question du réalisme au théâtre. Les marionnettes intègrent en outre au spectacle une dramaturgie de l'apparition et de l'instantané. Cette tendance à la prolifération des apparitions démultiplie le rapport au personnage et fait voler en éclat les principes d'unité et d'harmonie censés constituer le drame d'après Aristote et la tradition classique. Discontinuité et rupture sont en effet plus proches de la manière dont on se représente aujourd'hui l'homme « être bricolé, hybride, manipulé, la marionnette entre en résonance avec l'époque, que l'on se figure moins sur le mode du bel et logique ordonnancement artistotélicien, que comme un complexe miroitant, parcellisé et interactif, de pouvoirs et de réalités hétérogènes. » (*op. cit.* 93).

L'ouverture aux nouvelles technologies sur scène a permis « l'exploration d'autres modalités de présence, le développement d'autres espaces et d'autres temporalités » (*op. cit.* 129). Ainsi parle-t-on aujourd'hui de la « scène intermédia » où se jouent les rapports dynamiques des médias utilisés sur scène (cinéma, vidéo, télécommunication, infographie). Les catégories de l'espace-temps, de l'énonciation et des personnages sont transformées par l'utilisation de ces supports.

Nous souhaitons prendre comme exemple de ces changements le spectacle du Théâtre du Soleil *Une chambre en Inde* que les apprenants ont vu pendant leur parcours d'école du spectateur. Cette pièce met en scène une comédienne d'une troupe que le metteur en scène a abandonnée : Cornélia doit seule créer le nouveau spectacle que la troupe devra jouer. De très nombreux personnages et autres apparitions vont alors venir hanter ses nuits pour la conseiller sur ce nouveau spectacle ou pour venir lui parler. *Une chambre en Inde* est un spectacle foisonnant dans sa dramaturgie, dans les langues-cultures représentées sur scène et dans le système d'intégration des nouvelles technologies à la mise en scène : un procédé de sur-titrage est à l'œuvre qui s'adapte à tous les éléments du décor (caisson de pousse-pousse, mur d'une maison, etc.), des écrans sont souvent installés sur scène et incitent le spectateur à se plonger dans des actions survenant hors-scène avec le personnage (un comédien descend dans une cave en Syrie, un autre au centre de la terre, un autre écran retransmet en visio-conférence la discussion entre les chefs des gouvernements islandais et saoudien). Le cinéma fait également son entrée sur scène puisque le spectateur assiste au tournage d'un film de propagande réalisé par Daech. Cornélia utilise à de nombreuses reprises sa messagerie électronique dont elle lit les messages à voix haute et répond au téléphone. Ces diverses utilisations des nouvelles technologies sur scène renforcent l'aspect très contemporain et spontané de la dramaturgie, provoquent surprise et rebondissements, obligent le spectateur à une attention constante et à

une perception de ce qui se joue hors de la scène, dans un autre espace et parfois un autre temps.

Dans *Barons Perchés*, un écran apparaît sur le décor de la maison des acrobates faisant défiler des images à l'arrière-plan. Cet écran et les images qu'il fait défiler ont été prétexte à de nombreuses interrogations de la part des apprenants qui ont cherché à saisir le sens de ces images en les reliant au décor et au personnage : participant à la dramaturgie du spectacle, la prise en compte de cet élément du scénique nous a paru essentiel dans la réception du spectacle.

Ainsi, la scène intermédia, à travers l'usage de ces différents procédés, propose au spectateur de se confronter à une nouvelle interface : « un lieu d'échange et d'interaction, de transmission et de traduction, qui met en contact et fait entrer en réaction des agents, des langages, des milieux hétérogènes » (Sermon & Ryngaert, 2012 : 177). Quelle place et quelles nouvelles fonctions occupe alors le spectateur dans ce nouveau rapport à la représentation ? Ce rapport nouveau tend à développer une attention « hypertextuelle », terme appartenant au vocabulaire de l'informatique, et désignant un programme interactif composé de nœuds et de liens dans lesquels l'utilisateur navigue (*op. cit.* 177) ? Le risque n'est-il pas dans cette démultiplication des zones de jeu et de présence des personnages d'émietter la réception, de disperser l'attention⁵⁴, en particulier pour des apprenants de langue étrangère qui doivent se concentrer sur la compréhension de la langue-cible ? Ne risque-t-on pas une surcharge cognitive trop importante et un rejet de la représentation ? Quel est l'intérêt de l'école du spectateur pour ce genre de pièce ?

La création contemporaine, que l'on peut rapprocher du théâtre postdramatique dans la mesure où elle met en scène l'hybridité des formes et l'utilisation des nouvelles technologies, appelle un renouvellement des approches de la réception (Bouko, 2010 : 246) puisqu'elle incite le spectateur à expérimenter des processus de réception spécifiques. Le modèle d'Anne Ubersfeld doit être réévalué, à la lumière notamment des plans du contenu et de l'expression qui permet de prendre en compte l'opacité des signes postdramatiques (*ibid.*). Le spectateur est alors libre d'identifier les isotopies de son choix, définies par Umberto Eco comme « un niveau de cohérence interprétative » (Eco, 1985 : 119) que le lecteur doit respecter dans la réception de l'œuvre. Le modèle de la pensée iconique de Peirce, dans lequel le sens reste en suspension, peut s'appliquer aux nouvelles théories de la réception. Ce modèle permet « d'intégrer l'expérience sensible du spectateur au modèle sémiologique de la réception théâtre » (Bouko, 2010 : 247). Catherine Bouko propose alors de dépasser le niveau intersubjectif du sensible « car il se fonde sur la transgression des règles partagées par la communauté culturelle, qui provoque la pensée iconique » (*ibid.*). Le modèle propose de

54 Nous reviendrons sur ces problèmes liés à l'attention dans le chapitre 2 de ce travail, en revenant sur les constats que Julie Sermon établit à propos de l'attention du spectateur confronté à la scène intermedia.

saisir la réception dans sa dimension collective, questionnant les cadres qui conditionnent la réception de l'œuvre : c'est ce que nous avons cherché à effectuer dans notre démarche d'analyse chorale. Les contraintes structurant la réception du spectacle semblent émerger au cours des activités collectives de réception, ainsi, c'est au niveau des discours collectifs sur l'œuvre que va s'élaborer le sens : « le spectacle n'est pas réduit à son énonciation scénique ; le contexte énonciatif est pris en considération » (*op. cit.* 249). Les deux pôles traditionnels activité/passivité du spectateur sont alors dépassés par ce nouveau modèle.

A la fin de ce parcours de présentation de l'école du spectateur et de positionnement, nous analysons l'intérêt de cette démarche pour la didactique des langues et des cultures : dans quelle mesure une telle approche de la représentation peut-elle constituer un support d'apprentissage intéressant en didactique du français langue étrangère ? Comment un dispositif d'école du spectateur peut-il être adapté à la pédagogie du FLE, dans ses dimensions linguistiques et culturelles ? Comment penser l'articulation entre travail de réception, de création scénique et travail de la langue ?

2. Prise de position et intérêt pour la didactique des langues et des cultures

2.1 Place du théâtre dans le champ du FLE

Yamna Abdelkader et Sandrine Bazile rappellent que le théâtre et le FLE ont souvent été associés, mais que le théâtre a cependant un statut ambigu en classe de langue étrangère, les finalités de l'apprentissage de la langue ne correspondant pas forcément à celles de la performance théâtrale (2013), dans Abdelkader *et al.* : 224).

Nous souhaitons dresser un état des lieux de l'approche du théâtre en FLE à partir d'une double entrée : les discours institutionnels à travers le CECRL ainsi qu'une analyse des manuels. Bien que les pratiques des enseignants de français langue étrangère laissent de plus en plus la place à une prise de distance par rapport aux manuels (apports de documents didactisés, sujets axés sur l'actualité, apports de ressources multimédia diverses (Develotte, 2010), etc.), nous pensons néanmoins que ces supports constituent un regard sur les démarches pédagogiques contemporaines. Nous avons par conséquent cherché à analyser la place du théâtre dans les manuels de FLE, et en particulier la place de la représentation.

2.1.1 Le théâtre dans le CECRL

Dans le CECRL, la littérature n'occupe pas une place centrale, en particulier dans la perspective de l'approche actionnelle dans laquelle maîtriser une langue c'est agir mieux (Woerly, dans Godard, 2015 : 133). Pourtant, même si la littérature « fait figure de parent

pauvre » dans cette approche (*ibid.*), les auteurs de CECRL lui assignent des finalités éducatives plurielles, en particulier l'usage « poétique et esthétique de la langue » (CECRL : 47), qui met en question l'approche patrimoniale de la littérature: « il ne s'agit pas d'accueillir des textes canoniques, patrimoniaux, représentant le meilleur de la culture et de la langue que l'on apprend, mais de rêver et d'éprouver du plaisir dans cette langue » (Woerly, dans Godard, 2015 : 134). La littérature apparaît néanmoins la plupart du temps en direction des niveaux avancés (*ibid.*), les auteurs invitent cependant à préparer les apprenants de niveaux moins avancés à la lecture de textes littéraires, sans préciser comment. La spécificité de la réception du texte littéraire n'est en revanche pas prise en compte dans les descripteurs et occupe encore une « place inconfortable, non spécifique » dans les textes institutionnels (*op. cit.* 136). Or, l'enjeu des apprentissages culturels et en particulier littéraires en langue est bien de redonner du sens à l'apprentissage de la langue, de « re-matérialiser la parole, de lui redonner sa dimension fondatrice » (Demougin, 2008: 8) Qu'en est-il du théâtre et en particulier de la représentation d'une pièce ?

La représentation dramatique apparaît dans le paragraphe du CECRL « Utilisation esthétique ou poétique de la langue » et se trouve sur le même plan que la production et la réception de textes littéraires : « représenter et regarder ou écouter un récital, un opéra, une pièce de théâtre, etc. » (2005 : 47). Si l'action de jouer et celle de regarder une pièce apparaissent, elles ne sont cependant pas articulées, et le travail de réception des pièces ne participe pas d'un travail d'appropriation et de réécriture, comme nous le proposons. L'activité de réception, décrite par la suite, recouvre deux actions : « l'identification du contexte et de la connaissance du monde qui lui est attachée et la mise en œuvre du processus de ce que l'on considère être le schéma approprié » (*op. cit.* 59). Le texte littéraire comme la pièce de théâtre apportent une nouvelle médiation au monde, propice à l'apprentissage de la langue (Demougin, 2008 : 7). En revanche, les notions de processus et de schéma approprié ne sont pas opérantes dans notre démarche, dans la mesure où, reposant, sur la créativité de l'apprenant, le travail peut sortir des cadres et de la norme à la fois linguistiques et sociaux.

L'approche du théâtre dans le CECRL recouvre plusieurs activités, comme le montre le tableau suivant :

	Paragraphe ou partie	Fonction du théâtre
1	4.1 Contexte de l'utilisation de la langue	Considéré comme un lieu public pour l'utilisation de la langue (44)
2	4.2 Thèmes de communication	Constitue un des thèmes privilégiés pour la communication, au même titre que l'ensemble des loisirs comme le cinéma, les concerts,

		etc. (46)
3	4.3.5 Utilisation esthétique ou poétique de la langue	- Considéré comme un support écrit ou improvisé dans cet objectif - Considéré comme un support de réception (47)
4	4.4.1.2 Écriture créative	Apparaît au niveau B2 pour l'écriture d'une critique d'une pièce (53)
5	4.4.2.1 Activités de réception et stratégies	Être spectateur (théâtre, réunion publique, conférence, spectacles) (54)
6	4.4.4.2 Médiation écrite	Support de traduction littéraire (roman, théâtre, poésie, etc.) (72)
7	4.5.3 Contrôle du processus communicatif	Éléments paralinguistiques peuvent être présents dans une pièce de théâtre (77)
8	4.6.2.1 Les genres et types de textes oraux	Les spectacles, chansons, etc. (77)
9	5.1.1.2 Savoir socioculturel	Support d'études pour les valeurs, croyances et comportements, le théâtre intervient dans les arts au même titre que la musique, les arts visuels, la littérature, etc. (84)
10	6.4.3.3 Rôle des textes : production orale	Support pour la récitation de textes appris par cœur (112)
11	Auto-évaluation Dialang	Support pour la compréhension orale B2 (167)
12	Vie sociale et tourisme (préconisation de ALTE)	Médias et manifestations culturelles (180)

Douze occurrences du terme « théâtre » apparaissent dans le CECRL, à des places et pour des fonctions diverses. Dans les activités de réception et stratégies (CECRL : 54), la réception du spectacle est mise sur le même plan que la réception de genres discursifs différents comme les réunions ou les conférences, or, il nous semble que la réception du spectacle vivant occupe un plan spécifique dans la mesure où il s'agit d'une production artistique, impliquant perceptions et émotions. Par ailleurs, si les activités de réception de pièces de théâtre apparaissent rapidement dans les préconisations générales du CECRL (47), elles interviennent par la suite

dans le détail au niveau B2 : « Je peux comprendre la plupart des journaux télévisés et des programmes d'actualité tels que les documentaires, les interviews, les débats, les pièces de théâtre et la majorité des films en langue standard. » (CECRL : 167). Ce sont les deux seules occurrences du théâtre en tant qu'art spectaculaire qui apparaissent dans le CECRL. Il nous faudra expérimenter la réception du spectacle à des niveaux moins avancés : A2 et B1, niveaux de nos apprenants. Nous avons par conséquent cherché à cerner la place du théâtre dans les manuels de ces deux niveaux.

2.1.2 Place du théâtre dans les manuels A2 et B1

Donatienne Woerly, dans son analyse de la place des textes littéraires dans les manuels de FLE, relève que la dimension patrimoniale est prégnante, en particulier pour les genres de la poésie et du théâtre : « les auteurs classiques se restreignent à une poignée de noms, considérés comme représentatifs de la littérature française, tendant à figer celle-ci autour de quelques figures incontournables » (2015 : 141). Le texte théâtral, dépourvu d'accompagnement pédagogique, apparaît comme « symbole du littéraire » (*op. cit.* 142) et dénote une représentation figée de la littérature, se rapprochant en ce sens d'une « culture littéraire française hiérarchisée » (Demougin, 2008 : 7). Donatienne Woerly en appelle à une approche progressive de la littérature, que l'enseignant peut intégrer dès les premiers niveaux à sa progression dans une perspective pratique, sous forme d'ateliers : « les premières approches ne sont pas analytiques mais bien pratiques : la langue est alors, avant d'être objet de réflexion, essentiellement matière à dire, à manipuler, ce qu'encourage la pédagogie de projet promue dans la perspective actionnelle » (2015 : 166). Objet de manipulation et d'expérimentation langagière, le théâtre dans la démarche de l'école du spectateur s'assimile à une pratique d'atelier⁵⁵ autour de la langue et de la littérature, refondant les représentations sur l'utilisation de la langue : « ces ateliers littéraires introduisent une langue plus souple, à l'extension plus vaste que ce que proposent les manuels, tout en donnant une relation différente à la langue » (*op. cit.* 167). Qu'en est-il de l'approche du genre théâtral et en particulier de la représentation dans les manuels de niveau A2 et B1 ? Nous avons choisi d'analyser en particulier trois manuels récents pour ces niveaux : *Entre nous 2* et 3, *Edito A2* et B1, *Alter Ego+* A2 et B1 et *Saison 2* et 3.

Le jeu de rôle apparaît à de nombreuses reprises dans les tâches finales de ces manuels, cependant, nous n'avons pas retenu cette approche de l'improvisation théâtrale dans la mesure où le jeu de rôle, bien que demandant aux apprenants des compétences créatives d'improvisation, ne s'appuie pas sur une utilisation esthétique de la langue mais la contraint spécifiquement pour un objectif communicatif.

Entre nous 2 (A2)

55 CF chapitre 3 sur les ateliers d'écriture créative.

Supports	Consignes	Objectifs culturels et langagiers	Fonction du théâtre
Photo d'une pièce de théâtre jouée par des élèves	Unité 1 : aimer apprendre. Observez cette publicité du centre BeLangues. Que propose-t-elle ?	Section « grammaire et lexique » : reconnaître et utiliser le passé composé en racontant une expérience d'apprentissage de la langue.	Instrumentale pour cibler un objectif langagier
Photo (très petite) de comédiens en costume de Comédia Dell'Arte	Idem. Associez les activités suivantes aux photos.	Section « lexique » : reconnaître une expression.	Instrumentale pour cibler un objectif langagier.

Entre Nous (3) B1

Supports	Consignes	Objectifs culturels et langagiers	Fonction du théâtre
Photo d'un théâtre antique	Dossier culturel. Aucune consigne.	Découvrir Tunis dans le dossier culturel.	Illustrative.

Dans les deux manuels *Entre Nous*, le théâtre est très peu utilisé par les concepteurs et occupe une fonction essentiellement instrumentale comme support d'apprentissage d'un point de langue ou bien illustrative dans le dossier culturel. Si au niveau A2, l'apprenant est amené à raconter une expérience, il ne s'agit pas d'une expérience de réception d'une œuvre dramatique mais d'une expérience d'apprentissage de la langue. En outre, il n'est fait aucune mention du théâtre dans les dossiers culturels, où ce genre aurait pu trouver sa place. Dans *Entre Nous 3*, une séquence complète sur le cinéma est proposée mais aucune sur le théâtre qui pourrait également à notre sens constituer un support de séquence complète. Dans le même manuel, une page est consacrée à la francophonie artistique à travers des films, des œuvres littéraires et artistiques : nulle mention n'est faite du théâtre. Nous remarquons en outre qu'aucun texte littéraire n'est utilisé dans *Entre Nous 3*.

Edito A2

Supports	Consignes	Objectifs culturels et langagiers	Fonction du théâtre
Une photo d'une représentation et un résumé de la pièce	Unité 1 : c'est la vie ! Proposez des sorties et mettez-vous d'accord sur le	Support pour une production écrite et une production orale	Communicative

	programme.		
Une photo d'un spectacle de clown avec un extrait de Souvenirs de Guitry	Unité 2 : Souvenirs souvenirs Observez la photo et décrivez la scène + production orale : aimez-vous aller au cirque ?	Support de description Support pour argumenter sur le cirque	Communicative communicative et esthétique (l'apprenant doit expliquer pourquoi il aime le cirque)

Dans *Edito A2*, le théâtre assume une fonction essentiellement communicative, en tant que support pour des productions écrites et orales. La fonction esthétique apparaît cependant lorsque l'apprenant doit justifier son goût pour le cirque, mais l'exercice est essentiellement concentré sur la compétence d'argumentation, et aucun outil n'est proposé pour la représentation d'une pièce.

Edito B1

Supports	Consignes	Objectifs culturels et langagiers	Fonction du théâtre
Extrait de Musée haut musée bas de Jean-Michel Ribes, affiche d'une compagnie qui présente cette pièce.	Unité 8 : perles de culture. Consignes de compréhension écrite à partir du texte. Production orale : faites une lecture expressive de ce dialogue. Aucune consigne sur l'affiche.	Objectifs langagiers de compréhension de l'écrit et de production de l'oral avec un objectif de travail sur la lecture expressive d'un texte (donc travail de mise en voix d'un texte).	Instrumentale et support pour l'art de l'acteur.

Dans *Edito B1*, le théâtre intervient une seule fois comme support pour les compétences de production écrite à partir d'un texte, ce texte est également utilisé pour une mise en voix (mais aucune mise en espace n'est suggérée) et aucune consigne n'aide l'apprenant à « faire une lecture expressive » du texte. Nous abordons ici l'art du comédien mais sans support pédagogique. La représentation n'a qu'une valeur illustrative à travers l'affiche.

Alter Ego + 2 (A2)

Dans l'avant-propos d'*Alter Ego + 2*, les auteures soulignent la place primordiale de l'apprenant : les thèmes abordés doivent susciter son intérêt pour la société française et le monde francophone, et les activités proposées doivent favoriser les interactions, impliquant l'apprenant dans son ressenti, son vécu mais également « de manière créative et ludique »

(Hugot et alii, 2012 : 3). Cet objectif nous semble correspondre à notre démarche : quelle place occupera le théâtre dans ce manuel avec de tels objectifs ?

Supports	Consignes	Objectifs culturels et langagiers	Fonction du théâtre
Un extrait audio du spectacle de François-Xavier Demaison <i>Demaison s'envole</i>	Dossier 7 alternatives. Questions de compréhension orale sur l'extrait audio.	Objectif langagier de compréhension de l'oral et découverte culturelle sur le one-man show.	Le théâtre est abordé à travers le genre spécifique du one-man show. Fonction instrumentale.
La couverture d'<i>En attendant Godot</i> de Beckett.	L'apprenant doit retrouver les livres dont parlent des personnalités dans une compréhension orale.	Support pour la compréhension orale.	Instrumentale et illustrative.

Nous pouvons remarquer que le théâtre n'est pas envisagé comme un support pour la production orale créative de l'apprenant et qu'aucun texte n'est utilisé. La représentation n'est en outre pas considérée dans sa fonction esthétique puisque seul l'extrait audio est utilisé par les concepteurs.

Alter Ego + 3 (B1)

La structure de ce manuel présentée par les auteures dans l'avant-propos, semble faire la part belle au théâtre : en effet, une page complète « Paroles en scène » est proposée pour travailler la phonétique à travers la diction et l'intonation, et une rubrique « Mise en scène » apparaît : « pour favoriser le jeu et la créativité » (Dollez & Pons, 2013 : 3), cette rubrique n'apparaît pas dans *Alter Ego + 2*. Elle est par ailleurs accompagnée d'une représentation des deux masques de la comédie et de la tragédie, plaçant d'emblée cette page sous le signe de l'art théâtral classique. Nous n'avons pas relevé le terme créativité dans les avant-propos des autres manuels, à l'exception d'*Alter Ego + 2*. La démarche actionnelle est par ailleurs « renforcée » dans *Alter Ego+*, favorisant l'implication de l'apprenant, à travers diverses tâches proposées. Quelle sera la place de la représentation dans l'usage privilégié du théâtre que proposent les auteures ?

Supports	Consignes	Objectifs culturels et langagiers	Fonction du théâtre
Un extrait de la pièce <i>Trio en bémol</i> d'Eric Rohmer.	Dossier 1 : Je séduis. Jouez cette pièce. Deuxième consigne : mettez-vous par deux	Les objectifs ne sont pas très clairs à cause des consignes très floues : s'agit-il	Art de l'acteur et fonction créative à travers le jeu.

	et choisissez un sujet de dispute ou d'éloge et jouez la scène.	d'apprendre à jouer ? Mais aucune indication de jeu n'est fournie. En ce qui concerne la deuxième contrainte, on se rapproche davantage du jeu de rôle.	
Extrait du sketch Internet d'Anne Roumanoff.	Dossier 2 : j'achète. Lisez le sketch et jouez-le. Deuxième consigne : des objets étranges sont exposés dans la classe. Les vendeurs fixent les prix et vantant leurs objets, les acheteurs marchandent. Jouez la scène.	Idem.	Idem.
Un extrait de Marius de Marcel Pagnol	Écrivez le dialogue suivant au discours indirect.	Extrait utilisé pour transposer au discours indirect.	Instrumentale.
Un extrait de Cyrano de Bergerac d'Edmond Rostand.	Dossier 3 : j'apprends. Jouez cette scène, mettez en évidence : - l'hésitation, le malaise du Vicomte ; - la colère froide de Cyrano ; - les différents tons: agressif, amical, tendre, etc.	Les indications pour jouer la scène sont ici très détaillées et aident l'apprenant à comprendre le jeu du comédien.	entraîner les apprenants au jeu de l'acteur.
Un extrait de Rhinocéros d'Eugène Ionesco.	Dossier 4 : je m'informe. Jouez cet extrait de la pièce.	Les consignes ne donnant aucune piste de jeu.	Art de l'acteur et fonction créative de la langue dans le jeu.
Une pétition à propos de la disparition du Magic Land théâtre avec une illustration.	Dossier 5 : j'agis. Questions de compréhension écrite et consignes de production écrite : rédigez une pétition pour la défense d'un monument historique	Objectifs langagiers de compréhension et de production, aucune consigne pour l'illustration.	Fonction instrumentale et illustrative.

	ou d'un festival régional.		

Tous les autres extraits de pièces (*Les mains sales* de Sartre, *Art* de Yasmina Reza, *Le Guichet* de Tardieu ou de scripts de cinéma (*Les poupées russes* de Klapisch, *Garde à vue* de Claude Miller) sont traités de la même manière dans les pages « Paroles en scène », les consignes incitent à « jouer l'extrait » sans autre indication plus précise. Il s'avère également surprenant que les auteures ne différencient pas le traitement des extraits de pièce et des extraits de script de cinéma, notamment au niveau du traitement de la vidéo en ce qui concerne le cinéma. Cependant, le corpus proposé relève d'un répertoire relativement contemporain.

Si le manuel *Alter Ego + B1* accorde une grande place au théâtre, c'est essentiellement sous la forme de lecture d'extraits de pièces et de mise en jeu, mais sans donner aucune indication pour aider les apprenants à jouer ces extraits : aucune direction n'est donnée pour la mise en espace par exemple ou la mise en voix, la diction, ou la construction des personnages, capacités fondamentales de l'art du comédien qui ne sont pas innées mais s'apprennent⁵⁶. En outre, nous ne repérons pas de progression particulière par rapport à la sélection des pièces ni par rapport aux consignes correspondantes qui sont souvent identiques. Si nous pouvons souligner la grande diversité des œuvres proposées qui sont de types et d'époques divers, les extraits de textes ne représentent cependant pas la grande variété des formes contemporaines de théâtralité, notamment ce qui concerne le dialogue, cette tendance est liée selon Marie Bernanoce à l'usage ancien du théâtre comme outil de pédagogie communicative (Bernanoce, 2013), privant ainsi le théâtre de tous les enjeux contemporains autour de la parole et de la théâtralité : « rentrer dans la théâtralité ne peut se suffire de la simple mise en dialogue de façon aseptisée, ahistorique. » (*ibid.*), à partir du texte, articuler rapport au dialogue, aux didascalies et à la mise en scène est primordial.

Le jeu de rôle est également très présent dans ce traitement du théâtre. Or, si le théâtre suppose l'implication totale de la personne de l'apprenant à travers une activité intellectuelle qui donne un sens à l'expérience (Pierra, 1998 : 77), les objectifs du jeu de rôle seront essentiellement langagiers (*op. cit.* 78). Les personnages, l'espace ou le décor ne sont pas travaillés pour une représentation devant un public mais l'improvisation cherche à restituer un objectif langagier travaillé dans la séquence (par exemple : parler de sa consommation, négocier un prix, etc.). Par ailleurs, nous pouvons remarquer que malgré la richesse des textes présentés, aucune photo d'une représentation ou aucun extrait vidéo n'est proposé en confrontation au texte. En résumé, le théâtre dans *Alter Ego +* n'occupe pas une fonction esthétique mais plutôt une fonction de compréhension écrite à travers la lecture des textes, de

⁵⁶ Pour une description détaillée des activités que nous avons mises en place pour travailler ces dimensions, cf partie 2 méthodologie.

découverte culturelle dans la variété des auteurs proposés, et d'initiation au jeu de l'acteur. Mais cette initiation se déroule sans progression et surtout sans consigne précise pour construire ce jeu.

Saison 2 (A2)

Supports	Consignes	Objectifs culturels et langagiers	Fonction du théâtre
Photos de personnes qui font du sport ou une pratique artistique	Unité 0 : langue française en action. Aimeriez-vous être spectateur d'une ou plusieurs de ces activités ? Expliquez.	Argumenter pour justifier un choix en tant que spectateur.	Fonction esthétique de réception mais uniquement pour les arts de la rue ainsi que la danse, le théâtre hors théâtre de rue n'apparaît pas.
Photo d'une sculpture : Les chuchoteuses de Rose-Aimée Bélanger	Unité 6 : goûter l'insolite. Par groupes de trois, préparez une sculpture de groupe. a. Chacun choisit un personnage et un sentiment. b. Ensemble, vous choisissez un sujet de conversation commun. A vous ! a. Vous vous présentez devant la classe comme des sculptures sans parler ni bouger. Vos visages expriment des sentiments. b. La classe fait des hypothèses sur vos sentiments. c. Quand le professeur fait « clap », vous pouvez commencer à discuter. Exprimez vos sentiments avec des mots.	Objectif de communication et de création à travers l'improvisation.	Le théâtre prend ici la fonction d'utilisation créative et artistique de la langue grâce au théâtre-image et à l'improvisation.
* Un document sonore sur les arts	Unité 9. Repenser le quotidien.	Objectif de compréhension de	Fonction instrumentale.

de la rue à Marseille.	Questions de compréhension orale et de lexique.	l'oral et de reconnaissance du lexique.	
* Une photo d'un spectacle dans une rue.	Aucune consigne n'accompagne la photo.	Aucun.	Illustrative.
* Document sonore	Vous avez participé à des animations du quartier utopique à Marseille. Racontez votre expérience artistique. Mettez en relief ce qui vous a marqué !	Raconter une expérience artistique lié aux arts de la rue.	Communicative et esthétique/artistique
Liste de mots sur la thématique de l'art et des arts de la rue.	Unité 9. Repensez le quotidien. Aucune consigne.	Apprendre un lexique spécifique.	Instrumentale
Production écrite pour une préparation au DELF B1.	Idem. Vous avez assisté à un événement artistique dernièrement. Racontez ce que vous avez vu et donnez vos impressions (80 mots).	Raconter une expérience artistique.	Communicative et esthétique
Production orale	Idem. Vous proposez à un ami d'aller voir un spectacle dans la rue. Mais il n'est pas très motivé car cela ne l'intéresse pas. Vous essayez de le convaincre.	Support pour émergence de l'argumentation.	Communicative et esthétique
Photo d'un spectacle de rue.	Aucune consigne.	Aucune.	Illustrative.

Saison 3 (B1)

Supports	Consignes	Objectifs culturels et langagiers	Fonction du théâtre
Production écrite	Unité 3 : développer son esprit critique. Votre professeur de	Support pour une production écrite : raconter une sortie	Communicative mais envisagé également comme une

	français vous demande de lui raconter la dernière sortie culturelle que vous avez faite. Ecrivez un texte cohérent et détaillé qui répondra aux questions suivantes : qui ? Quoi ? Où ? Quand ? Pourquoi ? Comment ?	culturelle.	expérience esthétique.
Photo d'une salle de spectacle.	Aucune.		Illustrative.
Créer et jouer un personnage.	Unité 4 : décrypter ses identités. A partir de différents documents (photo de représentation, bande dessinée, affiche de cinéma, etc.), les apprenants sont invités à créer un personnage en lui attribuant une identité et en le jouant en classe (mouvements du corps, timbre, débit de parole, registre de langue, etc.)	Utilisation créative de la langue à travers l'improvisation.	Support pour créer un personnage. + fonction artistique (improvisation)
Informations sur les personnages au théâtre (Molière, Rostand, Anouilh).	L'apprenant peut se servir des informations pour créer un personnage.		
Photo de la représentation d'<i>Un homme trop facile</i> d'Eric Emmanuel Schmitt et résumé de la pièce.	L'apprenant peut se servir des documents pour créer son personnage.		
A partir de divers documents sur la	Unité 5 : vivre une révolution	Activité créative de production orale.	Communicative : support pour

lecture (affiches, photos de spectacle ou d'objet technologique)	A partir des documents, des activités sont proposées pour la lecture à haute voix et la présentation d'un événement en tant que révolution culturelle (utiliser le ton adapté et soigner l'intonation).		l'émergence de la parole à l'oral. Fonction créative de la langue dans l'utilisation d'une « tonalité » pour la lecture à voix haute. Fonction phonétique.
Photo d'une représentation de <i>Rhinocéros</i> par Emmanuel Demarcy-Mota avec un résumé.	L'apprenant peut utiliser tous les documents proposés pour les présenter en tant que révolutions culturelles à voix haute.	L'apprenant doit argumenter pour défendre un document en tant que révolution culturelle.	Fonction communicative + phonétique
Un extrait de <i>Rhinocéros</i> de Ionesco.	Idem.		Idem.
Une photo d'un spectacle (1e page de la séquence).	Unité 6 : s'engager avec passion. Observez l'image. Qui sont-ils ? Par quels sentiments sont-ils habités ?	Document déclencheur pour parler des sentiments. Objectif de description de l'image	Communicative et esthétique dans la description des comédiens.
Plusieurs documents sur le théâtre notamment : une affiche d'une pièce de Jean Tardieu <i>Finissez vos phrases !</i> avec un extrait de texte, Une photo du spectacle <i>Art</i> de Yasmina Reza et un résumé de la pièce, Une affiche sur un match d'impro.	Idem. A partir des documents, l'apprenant doit réfléchir aux émotions et participer à un atelier théâtre d'improvisation sur le thème. Création : vous êtes une famille recomposée, jouez un repas de famille où survient un événement imprévu, pensez à bien	Objectif de création artistique à travers l'improvisation.	Fonction créative et artistique.

	exprimer vos émotions !		
Une photo d'un spectacle de Guignol et une vidéo d'enfants en train d'assister à la représentation.	Unité 7 : se plonger dans l'histoire. Observez ces images : que font les enfants ? Connaissez-vous le Guignol de Lyon ?	Documents déclencheurs pour parler des médias et de leur rôle dans la diffusion de l'information.	Déclencheur de thématique : fonction communicative Amorce de réflexion sur le rôle de la réception au théâtre.

Saison apparaît comme le seul manuel de notre corpus accordant une place primordiale au théâtre, à l'art et à la créativité en général : un dossier « atelier créatif » est proposé pour chaque séquence avec des activités souvent en lien avec l'improvisation et l'utilisation créative de la langue. L'improvisation est une activité qui apparaît toutefois dans les autres manuels à travers les jeux de rôle par exemple, mais c'est essentiellement pour servir une fonction communicative avec un objectif précis, on ne relève aucune recherche créative de construction de personnages par exemple comme c'est le cas dans *Saison*, qui adopte donc une approche plus théâtrale. Par ailleurs, deux extraits de textes dramatiques apparaissent dans *Saison 3* (Anouilh et Tardieu), ce qui n'est pas le cas dans les autres manuels, à l'exception d'*Alter Ego+ 3* qui est le seul manuel utilisant un nombre de textes théâtraux important. Cependant, les textes choisis ne reflètent pas la création dramatique contemporaine, puisqu'aucun manuel ne fait référence aux dramaturges contemporains comme Joël Pommerat ou Michel Vinaver⁵⁷. Considéré comme un « grand maître » par Jean-Claude Lallias, Michel Vinaver propose de faire découvrir des œuvres contemporaines dans un dialogue avec les œuvres classiques. Le répertoire de cet auteur peut également être utilisé en didactique du FLE, dans une expérience d'écriture d'imitation participant d'une approche pluriilingue (Rollinat-Levasseur, 2014).

Le spectacle de rue est très souvent support d'activité dans *Saison*, sans doute parce que ce genre est très propice aux improvisations et aux relations plus directes avec le public, ce qui peut aider l'apprenant à se familiariser avec ce type de théâtre. Par ailleurs, si le manuel *Saison* privilégie les arts de la scène, c'est sûrement en lien avec les centres d'intérêts des auteurs⁵⁸ puisque le théâtre dans sa fonction littéraire, artistique et esthétique n'est que très peu mentionné dans les autres manuels consultés. Bien que le théâtre soit envisagé comme support de nombreuses activités très variées (support de production écrite et orale, support d'improvisation, support d'argumentation, etc.) et pour des fonctions diverses, tant au niveau

57 Pour un travail en français langue étrangère à partir de ces deux auteurs, cf Rollinat-Levasseur (2014).

58 Comme semble l'indiquer le titre même du manuel qui peut faire référence aux saisons théâtrales. Par ailleurs, la coordinatrice du manuel Marie-Noëlle Cocton a écrit une thèse de doctorat sur l'improvisation en FLE : *L'improvisation contextualisée en français langue étrangère: le cas d'apprenants japonais*, Thèse de doctorat, 2007, Université de Nantes.

A2 qu'au niveau B1, l'art théâtral est cependant peu considéré dans sa fonction de réception esthétique et la représentation n'est pas abordée comme support d'apprentissage : aucune vidéo d'extrait de pièce n'apparaît et peu de descriptions de mises en scène n'interviennent dans les activités proposées à l'apprenant, la dimension de la représentation et sa fonction de réception esthétique est donc moins envisagée dans *Saison* que la dimension de production orale créative sur la base de l'improvisation.

En résumé, les manuels analysés proposent une approche relativement réduite du théâtre, limitant son utilisation à un support pour les compétences de compréhension écrite ou de compréhension orale, à l'exception des manuels *Alter Ego+* B1 et *Saison* qui envisagent le théâtre dans sa dimension créative de la langue à travers les lectures expressives de texte ou les improvisations. En règle générale, les manuels ne s'appuient pas suffisamment sur la théâtralité du genre dramatique qui pourrait constituer un support intéressant pour la didactique du FLE (Rollinat-Levasseur, 2009). La mise en voix des textes est parfois proposée mais sans consigne pour aider les apprenants, et la mise en espace n'est pas prise en considération, alors que cette dimension peut être travaillée en FLE (Rollinat-Levasseur, 2015 : 249). Le travail d'improvisation reste la signature du manuel *Saison*, avec un travail progressif sur la construction et la création d'un personnage, des activités sur le jeu des émotions, etc. En revanche, la représentation n'est quasiment pas envisagée dans l'ensemble des manuels étudiés et est limitée à de très rares exceptions à une fonction illustrative : elle n'apparaît pas dans un rapport perceptif et esthétique à l'œuvre et le théâtre n'est que très peu envisagé dans sa dimension spectaculaire (une occurrence dans le manuel *Saison 3* avec des questions à partir d'une photo d'une représentation). Aucun extrait de spectacle n'est proposé pour accompagner les textes présentés, si ce n'est un extrait audio d'un one-man show. Malgré les supports numériques qui offrent de nombreuses possibilités d'extraits, vidéos (*Théâtre en Acte*, extraits de vidéos Youtube, ressources DVD en médiathèque), aucune représentation dans sa dimension esthétique et artistique ne sert de support à des activités.. Si le cinéma par exemple occupe une place privilégiée avec parfois une séquence entière dédiée, le théâtre est réduit à la portion congrue d'illustration ou de support pour des points langagiers précis. En outre, le corpus ne mentionne pas les écritures contemporaines récentes comme celles de Joël Pommerat, Vinaver, Wajdi Mouawad, Marie Ndiaye par exemple, ni les répertoires jeunesse, très riches pourtant pour l'apprentissage des langues (Bernanoce, 2013).

Nous aimerions à présent nous arrêter sur une dimension soulignée au début de ce travail : la représentation envisagée comme une introduction à l'éducation artistique et culturelle des apprenants. La démarche d'école du spectateur que nous proposons est centrée sur l'introduction en cours de FLE de l'éducation artistique et culturelle, que les démarches en français langue première (désormais FLM) ont tendance ces dernières années à privilégier.

Qu'en est-il dans les cours de français langue étrangère, comment adapter cette démarche à la didactique du FLE, dans quel but et pour quels objectifs ?

2.2 Introduction de l'éducation artistique et culturelle en FLE

2.2.1 Les parcours d'éducation artistique et culturelle et le champ du FLE

L'école du spectateur fait partie du parcours d'éducation artistique et culturelle (EAC) valorisé dans les établissements scolaires depuis 2005. A ce titre, nous souhaitons nous appuyer sur les documents officiels présentant les EAC comme une promotion de l'accès de tous à la culture. Nous articulons ensuite nos analyses à la didactique du FLE.

Le parcours d'EAC privilégie trois voies d'entrée : la fréquentation des artistes et des œuvres, les pratiques artistiques, l'acquisition de repères culturels (Arrêté du 1^{er} juillet 2015⁵⁹). Malgré différentes initiatives mises en place dans les établissements scolaires depuis quelques années, la création de l'enseignement de l'histoire des arts par exemple, force est de constater que des inégalités d'accès à l'art et à la culture demeurent (*ibid.*). L'arrêté définit l'éducation artistique et culturelle comme une « éducation à l'art par l'art », qui nécessite, outre l'acquisition d'une culture artistique, « le développement de la sensibilité, de la créativité, des capacités d'expression et de la faculté de juger. Elle encourage l'autonomie et le sens de l'initiative et passe par la participation à des expériences et des pratiques artistiques et culturelles collectives et partagées. » (*ibid.*). Trois grands types d'action sont visés dans les classes : fréquenter, pratiquer et s'approprier. Les actions promues par la charte de l'école du spectateur sont donc similaires. Les pratiques artistiques participent, au même titre que les savoirs sur les arts, à la mise en œuvre de ce parcours. L'arrêté conçoit ces pratiques de manière très générale comme « mettre en œuvre un processus de production », « présenter sa production dans un lieu », « l'engagement et l'exercice de sa créativité » n'apparaissant qu'à la fin du parcours au cycle quatre.

Notre démarche d'éducation artistique et culturelle cherche à inciter l'apprenant à exercer sa créativité ainsi qu'à s'engager dans un travail collectif sur le spectacle. Par ailleurs, l'arrêté insiste sur la mise en place d'un « parcours » déployé sur le temps long de l'année scolaire, favorisant les « projets », les « expériences individuelles et collectives », et les différentes « actions » auxquelles l'élève prend part. La démarche de la pédagogie active est également privilégiée « fondée sur la participation et l'implication des élèves, auxquels est attribué un rôle collaboratif ».

59 http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=91164

Preuve que l'éducation artistique et culturelle se place au cœur des préoccupations actuelles dans les établissements scolaires (hors universités), l'Union européenne propose un document sur l'EAC en Europe⁶⁰ et en rappelle les objectifs. Nous nous arrêterons sur les six premiers objectifs qui nous semblent pertinents dans notre démarche : les compétences, les connaissances et la compréhension des arts sont liés à la découverte de différents styles d'œuvres, le jugement esthétique intervient ensuite, ainsi que l'approche du patrimoine culturel et de la diversité culturelle, le développement de l'expression personnelle et le développement de la créativité composent les deux derniers objectifs. Les auteurs du documents remarquent cependant que ce dernier objectif apparaît dans un nombre moins important de pays. Si nous souscrivons à l'ensemble de ces objectifs, il nous semble cependant que, dans le cadre de la didactique du FLE, les notions de patrimoine culturel et de diversité culturelle sont à discuter : quelle culture enseigner en cours de FLE ? Quelle approche privilégier pour éviter les dérives liées à la notion de civilisation ou au renforcement des stéréotypes ? Les deux derniers objectifs de développement de l'expression personnelle et de la créativité constituent le socle de notre démarche⁶¹.

Ces textes indiquent que l'éducation artistique et culturelle se place au centre des préoccupations contemporaines concernant le système éducatif, de l'école primaire à l'enseignement supérieur, qui n'est cependant que peu pris en considération. Les parcours d'éducation artistique et culturelle n'intègrent pas les apprenants de langue étrangère, il nous semble cependant que ce type de démarche constitue un support de choix pour développer l'aspect culturel inhérent à l'apprentissage d'une langue. Dans l'enseignement du français langue étrangère, force est de constater que l'œuvre d'art est peu présente dans les enseignements (cf Borgé, 2015), et le spectacle vivant encore moins. Dans sa thèse dédiée à la réception des œuvres d'art pour des apprenants de français langue étrangère à l'université, Nathalie Borgé indique que les œuvres occupent une fonction instrumentale dans les cours de langue, prétexte au déclenchement d'interactions langagières, mais n'ont pas la vocation de développer chez l'apprenant « une véritable aptitude esthétique, au sens d'appréciation esthétique personnelle » (2015 : 41). Le CECRL ne mentionne pas le parcours d'éducation artistique et culturelle, même si les aspects culturels de l'apprentissage de la langue étrangère apparaissent à de nombreuses reprises : il s'agit alors de se demander comment aborder l'enseignement de l'art et de la culture dans un cours de langue étrangère et quelle conception de la culture notre démarche véhicule.

60 http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/113FR.pdf

61 L'UNESCO a également publié une feuille de route en 2009 rappelant les principaux enjeux et objectifs de l'éducation artistique : http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Seoul_Agenda_FR.pdf. Nous souscrivons en particulier au premier objectif de cette feuille de route : « confirmer l'éducation artistique en tant que fondement du développement équilibré des enfants, des jeunes et des apprenants de tous âges, sur le plan créatif, cognitif, émotionnel, esthétique et social. »

2.2.2 Aspect culturel dans l'enseignement du FLE : quelle culture enseigner ?

Selon Hymes, le concept de compétence de communication intègre des aspects culturels : « la connaissance (pratique et non nécessairement explicitée) des règles psychologiques, culturelles et sociales qui commandent l'utilisation de la langue dans un cadre social » (Galisson & Coste, 1974). Sur quel support s'appuyer en didactique des langues-cultures pour intégrer ces aspects à l'apprentissage de la langue ? Maddalena De Carlo propose trois critères de choix : la pertinence, la performativité, l'exploitabilité (1998 : 57), le support devant permettre d'éveiller la curiosité de l'apprenant et de l'inciter à mener un questionnement sur la culture étrangère ainsi que sur la sienne.

Dans le champ du français langue étrangère, l'aspect culturel lié à l'apprentissage de la langue constitue une des préoccupations contemporaines de la didactique. Cet aspect apparaît en outre de plus en plus dans le concept didactique lui-même : ainsi parle-t-on aujourd'hui de didactique des langues *et des cultures*⁶². La prise en compte de la culture dans l'enseignement/apprentissage du FLE établit « le domaine de références hors duquel la production langagière ne fait pas sens » (Cuq & Gruca, 2005 : 83). Si une langue est « toujours un produit culturel marqué de part en part de culture » (Porcher, 2004 : 55), il ne saurait donc être question de cloisonner leur enseignement/apprentissage. Constitutive d'une partie de l'identité du sujet, la culture contribue à définir les appartenances des individus notamment à travers l'appropriation de la langue et à établir des distinctions (Cuq, 2003 : 63). En langue étrangère, l'apprenant est confronté non pas à l'intégration complète d'un groupe portant des valeurs à travers l'apprentissage de la langue étrangère mais il s'agit pour lui « de maîtriser suffisamment le réseau symbolique qui la constitue en tant que langue étrangère pour être capable de produire et de recevoir du sens en cette langue » (Cuq & Gruca, 2005 : 84).

Dépasser la fonction uniquement communicative de la langue constitue par conséquent un objectif essentiel en didactique des langues et des cultures en plaçant la fonction symbolique de la langue au centre du renouveau méthodologique (*op. cit.* 85). La simple exposition à une autre culture à travers la langue par exemple ne suffit pas forcément à modifier les changements cognitifs des apprenants, un des objectifs de l'étude de la culture (Byram, 1992 : 138). La salle de classe devient en langue étrangère un espace crucial pour le contact avec la culture étrangère et pour faire en sorte que les réactions des apprenants en contact avec cette culture soient positives (*op. cit.* 154). Nous ne souscrivons cependant pas totalement à cette dernière idée, partant au contraire du principe que ce sont les chocs culturels, les confrontations, les débats qui ouvrent la réflexion. Ce sont ces espaces de débats où se jouent l'esprit critique et la prise de distance des représentations qui nous paraissent propices à

62 DILTEC par exemple.

développer l'aptitude à la décentration. Exposer les apprenants à des expériences complexes de la culture incite une distanciation du regard sur la culture étrangère ainsi que sur sa propre culture, et l'expérience de la littérature en est une (De Carlo, 1998 : 64), ce type d'expérience peut alors mener à un processus de transformation identitaire : « augmenter un capital culturel (par exemple en y ajoutant une connaissance) c'est aussi, nécessairement, transformer l'organisation de celui-ci, c'est-à-dire la manière dont il est configuré, c'est-à-dire aussi la manière qu'un individu a de penser et de sentir, incomparable à tout autre » (Cuq, 2003 : 63). Puisque nous sommes tous issus de tissage de cultures, de « branchements » pour reprendre la métaphore de Jean-Loup Amselle (2001 : 7), nous avons choisi de parler plutôt de « pratiques culturelles » (Cuq, 2003 : 64), plutôt que de culture, « car des actions et des choix y sont impliqués et traduisent des appartenances actives ». Si les membres d'une même communauté culturelle ont appris des éléments de cette culture de l'intérieur, les apprenants de langue étrangère sont contraints de situer et de reconstruire ces éléments (*ibid.*).

Si le concept de culture semble aujourd'hui dépassé, à l'instar du concept de civilisation qui peut faire l'objet de dérives, une autre perspective s'ouvre à la didactique du FLE et entre dans notre approche de la représentation théâtrale : l'interculturel en tant que lieu d'échange entre les différentes cultures et leur articulation, considéré dans notre démarche non pas tant comme lieu de reconnaissance des culturels minoritaires, quoique notre approche soit traversée de l'idée que toutes les cultures se valent, mais plutôt dans le principe de confrontation à l'altérité et de mise à distance de soi : « l'élève devrait être aussi amené à une réflexion lui permettant d'une part de comprendre et d'interpréter la société étrangère et de l'autre de relativiser son propre système de références » (De Carlo, 1998 : 58).

2.2.3 Perspectives interculturelles

Comme l'indique le Conseil de l'Europe dans *Le Livre blanc sur le dialogue interculturel*, les universités sont amenées à jouer un rôle de premier plan dans la diffusion du dialogue interculturel (2008 : 33) en tant que « lieux de mise en pratique du dialogue interculturel » (*ibid.*), et sont invitées à « former des intellectuels interculturels » qui pourront jouer un rôle actif dans la vie publique. La diversité culturelle et « l'apprendre à vivre ensemble » doivent par conséquent être pris en compte dans toutes les activités d'enseignement à l'université (*op. cit.* 34).

L'éducation interculturelle poursuit un double objectif : elle tend à favoriser « l'acquisition des capacités langagières et interculturelles » des apprenants (Beacco, Byram, *et al.*, 2010 : 19), ainsi que la formation de la personne en encourageant le respect et l'ouverture face à la diversité des langues et des cultures (*ibid.*) et en favorisant leur prise de conscience. Cette capacité à considérer la diversité des langues et des cultures a été peu prise en compte dans l'enseignement des langues, qui s'est essentiellement consacré au développement de la

compétence de communication dans ses aspects plus langagiers que culturels (Coste, Moore & Zarate. 1997 : 9). Néanmoins, aujourd'hui, il importe de nuancer ce propos puisque la didactique des langues et des cultures a tendance à prendre de plus en plus en considération la démarche interculturelle : « il est désormais admis que la seule compétence linguistique, si elle est nécessaire, n'est pas suffisante dans une perspective de communication » (Abdallah-Pretceille, 1999 : 97). Ainsi, l'éducation interculturelle peut se définir comme une prise en compte du multiculturalisme de nos sociétés contemporaines, il s'agit de prendre des mesures en faveur d'une « interpénétration entre toutes les cultures, permettant de mettre le multiculturel en mouvement tout en veillant à ce que les identités spécifiques de chacune des cultures ne soient pas gommées » (*op. cit.* 85). A l'université, il s'agirait de questionner la formation à la différence chez les acteurs de la mobilité (Gohard-Radenkovic, 2009), et de construire une nouvelle didactique où le rapport à l'autre serait repensé (*ibid.*). Comment le théâtre et la représentation contemporaine peuvent-ils permettre d'envisager ce rapport à l'autre et qui est cet autre (le pair, le comédien, le dramaturge, soi-même en tant que personnage, etc.) ? Comment le théâtre peut-il aider des apprenants à s'intégrer à l'université française et à réussir leurs études, notamment en leur apportant des repères culturels et en développant des compétences de décentration ?

Repoussant l'idée que les cultures sont stables et propices à la description, Martine Abdallah-Pretceille propose d'intégrer la notion de culturalité au cœur de l'approche, puisqu'elle renvoie au fait que « la culture est mouvante et alvéolaire » (1999 : 18) : il s'agit donc d'éviter une approche culturaliste et descriptive des cultures (Abdallah Pretceille & Porcher, 1996) et d'analyser ce qui se passe entre des individus de cultures différentes. L'approche interculturelle cherche ainsi à faire émerger les stéréotypes et les préjugés et à en parler, à développer les compétences de décentration et d'empathie (Abdallah-Pretceille, 1999 : 115) : « apprendre à objectiver son propre système de références, à s'en distancer et donc à admettre l'existence d'autres perspectives sans sombrer dans les dérives du relativisme absolu » (*ibid.*). En proposant d'aborder l'interculturel à travers un engagement commun d'un groupe d'individus appartenant à des cultures différentes dans des activités artistiques comme le théâtre qui confronte les apprenants à des représentations des cultures et des langues sur scène, l'école du spectateur peut être considéré à notre sens comme un dispositif de confrontation aux langues et aux cultures à travers le spectacle vivant.

Si l'école du spectateur a comme finalité l'approche de la représentation considérée comme un objet artistique et culturel, peut-on alors la concevoir comme une démarche de médiation culturelle ?

2.2.4 L'école du spectateur, une démarche de médiation inter- ou transculturelle ?

Pour Pierre Bourdieu, l'*habitus* agit comme catégories de perception ou de classement et influence notre rapport aux œuvres. Ainsi, nous abordons une œuvre d'art en fonction de nos schèmes de pensée, marqueurs de nos appartenances culturelles et sociales. La relation à la représentation dramatique en tant qu'œuvre d'art n'est pas innée mais entre dans une démarche de fréquentation régulière des spectacles ainsi que dans une démarche d'apprentissage⁶³. L'école du spectateur incite cette mise en relation à l'œuvre, relation influencée par les représentations sociales. De plus, les variations « intra-individuelles » des pratiques culturelles sont telles qu'on ne peut pas enfermer dans de grandes catégories des individus qui en apparence auraient les mêmes pratiques culturelles (Lahire, 2006 : 13), d'où l'importance de prendre en compte les représentations de chaque apprenant. Par ailleurs, la variété des comportements culturels intra-individuels ainsi que la variété de leur contexte d'actualisation implique une évolution de ces comportements (*op. cit.* 14). L'école joue en outre un rôle fondamental dans l'approche des formes « légitimes⁶⁴ de la culture » : « la création ou le maintien d'une multitude d'institutions culturelles ne changent rien au fait que ces dernières ne sont pas en position de contraindre le public à les fréquenter » (*op. cit.* 694). Des parcours de médiation culturelle sont proposés dans de nombreuses salles de spectacle, l'école du spectateur peut se rapprocher de ce type d'accompagnement à l'œuvre.

Art complexe, portant sur scène le travail de comédiens, d'un auteur, d'un texte, d'un dramaturge, questionnant les rapports texte/plateau, le théâtre oblige le spectateur à faire des choix lorsqu'il veut se rendre à la représentation d'une pièce. Un parcours d'école du spectateur est par conséquent de plus en plus proposé au public dans les établissements culturels, comme le regrettent Christian Biet et Christophe Triaud (2006 : 18), comme si le théâtre était un art trop complexe pour pouvoir se passer d'accompagnement. Ces interrogations reprennent les débats évoqués plus haut sur l'approche du théâtre et de l'art à l'école. Comme le rappelle Nathalie Borgé : « l'œuvre est abordée comme support pédagogique, c'est-à-dire comme un outil utilisé à des fins pédagogiques pour l'enseignement de capacités ou de notions, ce qui s'oppose fondamentalement au caractère désintéressé de la relation esthétique » (2015 : 29). La notion de médiation en langue évoquée dans le CECRL ne sera pas reprise dans notre travail dans la mesure où elle constitue un exercice de traduction (CECRL, 2005 : 71). En revanche, la médiation culturelle définie par Marie-Christine Bordeaux par exemple (2016 : 2013), nous semble à questionner pour notre démarche d'école du spectateur.

63 Nous questionnons cependant à de nombreuses reprises cette notion d'apprentissage qui ne nous semble pas relever de la démarche de l'école du spectateur proposée.

64 Nous pouvons ici nous demander si le répertoire d'œuvres proposé entre dans la catégorie des formes légitimes de la culture.

Jean Vilar et les partisans de la décentralisation culturelle qui participent à la création de l'école du spectateur tendent à refuser les intermédiaires, préférant la relation directe au public (Bordeaux, 2013 : 4), les thèses d'André Malraux invoquent la révélation innée de l'œuvre : le champ de la médiation culturelle a été construit sur de nombreux conflits. Jean-Noël Chapelain et Florence Chantriaux⁶⁵ rappellent à leur tour l'importance de ne pas laisser un élève seul face à une œuvre d'art, s'opposant ainsi à l'idée malrucienne de la révélation des sens de l'œuvre pour celui qui la contemple : « le travail qu'on fait c'est d'essayer de ne pas laisser les gens seuls avec une œuvre [...] on cite toujours Malraux qui disait que l'œuvre d'art provoque un choc » (*J-N. Chapelain, extrait de l'entretien*). Dans le discours d'inauguration de la maison de la culture d'Amiens le 19 mars 1966, André Malraux insiste sur son refus de tout dispositif pédagogique autour de l'œuvre, signe que les questionnements autour de l'accompagnement scolaire de l'œuvre d'art ne sont pas récents :

« L'université est ici pour enseigner. Nous sommes ici pour enseigner à aimer. Il n'est pas vrai que qui que ce soit au monde ait jamais compris la musique parce qu'on lui a expliqué la *Neuvième Symphonie*. [...] Chaque fois qu'on remplacera cette révélation par une explication, on fera quelque chose de parfaitement utile, mais on créera un malentendu essentiel » (dans Abirached, 2005, t.2 : 226).

Il ne s'agit cependant pas dans notre démarche « d'expliquer » le sens d'une œuvre, dans le sens d'une pédagogie transmissive de type académique, mais au contraire de favoriser les débats sur la représentation ainsi que des outils de communication avec la proposition de l'artiste. Ce dispositif appartient au champ des médiations culturelles, concept au pluriel puisque ne recoupant pas les mêmes réalités (Bordeaux, 2016 : 2). La médiation culturelle, loin d'apparaître comme un tiers mettant en relation deux objets, peut être considérée comme « la transformation de situations communicationnelles et sur la réarticulation des éléments (objets, savoirs, individus) dans des dispositifs particuliers » (Davallon, 2004 : 53), un espace de production d'un nouvel objet. C'est cette définition de la médiation culturelle que nous retenons dans notre démarche d'école du spectateur, envisagée comme un retravail de l'œuvre dans le processus de réception, à travers une dimension participative. Il s'agit d'une « trinité » qui sort du « duo mortifère entre une individualité et une œuvre » (*C. Rannou, extrait de l'entretien*) : la présence du tiers rend le rapport à l'œuvre plus vivant. Dans notre champ de la didactique des langues-cultures, une forme de médiation interculturelle pourrait même être envisagée, axant le travail de médiation vers la diversité linguistique et culturelle. Le terme de transculturel pourrait être proposé puisque la démarche s'appuie sur le temps long de la réception et sur une dimension de processus de relecture à l'œuvre : les œuvres ne sont pas considérées comme des instruments pour un contenu culturel ou linguistique mais comme un espace de transformation.

65 Anciens membres des CEMEA, formateurs à l'ANRAT et fondateurs de l'association « Allons prendre l'art » dont le but est de permettre l'accès de tous à la culture en permettant à chacun de développer sa propre créativité.

Nous souhaitons à présent nous questionner sur l'intérêt de la médiation culturelle et de l'école du spectateur dans la didactique des langues étrangères, si l'on part du principe que tout travail de médiation culturelle dépasse la notion d'apprentissage.

2.3 Intérêt de travailler la représentation théâtrale en FLE

La littérature ouvre une médiation pour l'étude de la culture en langue étrangère puisqu'elle offre la singularité d'un regard sur le monde et questionne « les valeurs et les catégories de la perception de l'espace et du temps, de la différence des genres, de la filiation et de la relation entre l'individu et la société » (Godard, 2015 : 50). Nous pensons que la représentation théâtrale se prête également à une confrontation à la réalité, ainsi qu'à une possibilité de décentration en questionnant les valeurs, les représentations à travers de grandes catégories comme l'espace et le temps, la place du corps, l'utilisation de la langue. Ce type de questionnements de nature interculturelle pousse les apprenants à construire des savoirs socioculturels : le théâtre apparaît dans les « valeurs, croyances et comportements » à aborder en cours de langue pour favoriser l'approche de ces savoirs (CECRL, 2005 : 83). Par ailleurs, la représentation théâtrale nous paraît intéressante à étudier en cours de langue étrangère dans la mesure où l'aspect langagier et culturel de la communication est impliqué dans une représentation vivante dont l'apprenant fait l'expérience directement sur scène, puisque le spectacle recouvre ce qui tient de la culture cultivée mais également de la culture anthropologique, distinction opérée depuis Pierre Bourdieu (Cuq & Gruca, 2005 : 83). La culture cultivée représente la culture patrimoniale à travers la littérature, la musique, la peinture, etc. tandis que la culture anthropologique définit les façons de vivre et de se conduire (*op. cit.* 83). La représentation théâtrale comporte les deux aspects de la culture, ce qui en fait un support particulièrement intéressant en cours de langue.

Outre les aspects anthropologiques de la sortie culturelle hors de la classe (transport jusqu'au lieu du spectacle, attente avec les autres spectateurs dans le hall du théâtre, découverte de la salle, expérience en commun de la représentation, etc.), la représentation théâtrale nous paraît propice à l'appropriation de ces deux aspects de la culture. Le spectacle *Vingt Mille lieues sous les mers* offre un exemple de métissage entre la culture patrimoniale à aborder à travers le texte de Jules Verne et la culture anthropologique qui apparaît dans les rapports de force entre maître et domestique par exemple, ou entre « sauvage » et « civilisé », en remplaçant ces rapports dans le contexte d'écriture du roman. *Une chambre en Inde* questionne également l'articulation entre ces deux formes de culture, en envisageant des sujets d'actualité : mettant en scène les conflits de l'Inde contemporaine entre Musulmans et Hindous ou entre père et fille, le spectacle fait également intervenir deux acteurs du panthéon littéraire mondial Shakespeare et Tchekhov, accompagnés des personnages de leurs œuvres comme les trois

sœurs. De même, l'intégration de scènes du théâtre Terrukuttu, type de théâtre traditionnel des classes intouchables en Inde, mêle culture patrimoniale de l'Inde à travers l'utilisation de récits mythiques sur scène comme le *Mahabaratha* et culture anthropologique, puisque ce type de théâtre, réservé aux Intouchables, est un des symboles de la hiérarchie sociale indienne. Le théâtre permet donc de questionner la culture en tant qu'œuvre du patrimoine littéraire et en tant que regard sur notre société contemporaine pour un étudiant en langue étrangère, présentant au spectateur des images de lui-même « mobiles et transformables, inscrites dans tous les registres de l'humanité » (Abirached, 2013). Les grandes catégories liées au genre dramatique peuvent ainsi être abordées dans une articulation féconde avec les finalités de l'éducation plurilingue et interculturelle en cours de FLE.

2.3.1 Théâtre et espace/temps

Considérées par les anthropologues comme universelles, de grandes catégories se retrouvent dans toutes les cultures (le temps, l'espace, le corps, les relations sociales, etc.) (Cuq & Gruca, 2005 : 88). L'espace/temps est par conséquent une des catégories qui s'intègrent dans l'approche interculturelle (De Carlo, 1998 : 59). Catégories abstraites, elles engagent radicalement la représentation dans l'analyse d'une pièce (Ryngaert, 2014 : 59), et sont le signe de son esthétique (*ibid.*). Le théâtre est un « certain mode d'organisation de l'espace » (Ubersfeld, [1977] (1996) : 50) qu'il s'agira de prendre en compte dans la réception des pièces. En outre, la relation humaine est au cœur de son espace dans la mesure où il y a un rapport entre regardants et regardés, praticiens et spectateurs (*op. cit.* 51). L'espace théâtral est d'abord caractérisé par sa clôture, hormis dans le théâtre de rue, et se présente d'abord comme un « espace vide » appelé à être comblé ultérieurement (*ibid.*). Mais cette clôture peut sembler paradoxale dans la mesure où l'espace théâtral est également ouvert au monde et ouvert au spectateur, même s'il cherche à produire un effet de clôture notamment à travers la dramaturgie du quatrième mur⁶⁶, que la création contemporaine met cependant régulièrement en question. Il tend à imiter le réel et constitue l'espace de jeu pour les comédiens « dont les corps occupent cet espace, le modifiant ou à la limite, le créant. » (*op. cit.* 70). Dans la création contemporaine, le travail de la scénographie tend à réduire le décor, « l'espace vide sert à changer les conditions d'exercice du regard, à construire un univers scénique qui ne serait plus le mime du monde, mais un monde autonome : l'espace scénique n'est plus le fait de la mimésis mais de l'artefact » (*ibid.*).

Deux spectacles de notre corpus remettent en question le décor comme imitation du réel : *Clima(x)* offre un décor minimaliste de mappemondes éclairés au-dessus des musiciens et du comédien, l'espace de la scène étant occupé essentiellement par les instruments, *Barons Perchés* créé un dispositif d'échelles, de trampoline et de rampes intégrés à l'espace intérieur

66 Nous reviendrons sur le concept du quatrième mur comme un des éléments collaborant au plaisir du spectateur au théâtre.

d'une pièce de maison, espace réel ou métaphorique pour représenter l'intérieur d'un esprit humain. Si l'espace de *Barons Perchés* semble à première vue s'approcher d'une imitation du réel, les éléments acrobatique associés tendent à briser cet effet réaliste : « l'espace vide, c'est la possibilité pour le spectateur de travailler sur ce qu'il voit, de combler le vide par son travail imaginaire » (*op. cit.* 100). Dans *Une chambre en Inde*, l'espace théâtral est constitué de la chambre de Cornélia et de quelques pièces de son logement qu'on aperçoit sur scène, mais il est également traversé d'espaces hors-scène que l'on devine à travers les fenêtres et les volets, les bruits de l'extérieur et tous les personnages qui entrent et sortent de la chambre. De même, l'espace hors-scène joue un rôle central dans la pièce *Vingt Mille Lieues sous les mers* puisqu'il intègre l'espace scénique grâce au dispositif des marionnettes qui font vivre l'espace marin sur scène, grâce aux épisodes d'exploration sous-marine des personnages, ou encore à travers le dispositif des hublots qui font apparaître l'espace hors-scène, plongeant le spectateur à l'intérieur du Nautilus. L'effet de réel est renforcé par la superposition de ces deux espaces : l'espace du sous-marin et l'espace marin, mais il ouvre également l'espace de l'imaginaire en confrontant le spectateur aux mystères du monde sous-marin. Dans *Une chambre en Inde*, le déploiement de divers écrans ou des appareils de communication élargit encore cet espace qui se superpose à l'espace de la chambre, et la chambre de Cornélia devient elle-même un espace de transformation (studio de tournage d'un film dans le désert, logement d'une famille irakienne, scène du théâtre Terrukuttu, etc.). Par ailleurs, l'espace scénique devient espace onirique lorsque Cornélia rêve et que de nombreux personnages entrent et sortent de sa chambre, ces personnages, venus d'espaces très divers (de la Russie pour Tchekhov, au milieu d'une tempête sur un bateau pour Shakespeare), renforcent la fragmentation des espaces scéniques et complexifient la réception du spectacle. Le spectateur doit donc déchiffrer l'espace et le reconstruire, il constitue également le lieu de la mise en question des représentations du spectateur : « plus que la parole, c'est l'espace théâtral qui l'oblige à remettre en question ses propres rapports avec les autres humains et avec le monde » (*op. cit.* 105).

Le temps fait également partie des catégories à prendre en compte dans une perspective de découverte interculturelle : cette catégorie, encore plus abstraite que celle de l'espace, (Ryngaert, 2014 : 72), imprègne les pièces : le temps est d'abord le temps de la fable si elle existe mais comporte également une dimension métaphorique (*ibid.*). Le temps théâtral est un temps paradoxal : un intervalle existe entre le temps de la fiction et le temps de la représentation : le spectateur doit alors éprouver comme vivant et réel un passé disparu (Ubersfeld, [1977] (1996) : 201). Il prend en compte également le propre vécu du spectateur ainsi que son propre rapport au temps (*ibid.*). Contrairement au cinéma qui projette des images du passé, le théâtre s'affirme dans le présent : « c'est ce qui peut le rendre plus réel

que ce qui se passe à l'intérieur d'une conscience. C'est aussi ce qui le rend si troublant » (Brook, 1977 : 132).

Il nous semble donc important d'aborder la représentation par une description de l'espace/temps du spectacle, confrontant ainsi la perception des artistes à la perception de l'apprenant, incité à relativiser son propre rapport à l'espace et au temps. Le rapport au corps est également questionné dans la mise en jeu du corps des comédiens sur scène.

2.3.2 Du locuteur à la parole incarnée

« Le comédien est le tout du théâtre », on ne peut se passer de sa présence, « il est la chair du spectacle, le plaisir du spectateur » (Ubersfeld, [1977] (1996) : 137). La construction du personnage sur scène se fait à travers une série d'éléments liés au corps du comédien : voix, diction, gestuelle, mimique, etc. Au carrefour des codes visuel et auditif et des sous-codes : gestuel, phonique, linguistique le comédien concentre les signes à décoder lors de l'analyse du spectacle. Le jeu advient grâce au corps du comédien et à l'ensemble des signes verbaux et non-verbaux qu'il renvoie (Biet & Triau, 2006 : 442), il est également le lieu d'une performance, « une pratique physique et matérielle qui provoque de l'imaginaire sur la scène théâtrale et dans l'esprit du spectateur » (*ibid.*). La complexité de ces signes rend la réception d'autant plus difficile, en particulier à l'aide des seuls outils linguistiques (Ubersfeld, [1977] (1996) : 138), comment alors rendre compte d'un spectacle par d'autres outils que la langue ?

Considérant la langue comme une langue-culture (Galisson, 2002), nous articulons dans notre démarche travail de l'esprit et travail du corps, « culture vision ou avec l'esprit » et « culture action ou avec le corps », cette dernière étant souvent discréditée par la première (*ibid.*). Notre regard de chercheur devra par conséquent se porter également sur le corps de l'apprenant afin de comprendre les modalités de la réception de la représentation : de quelle manière l'apprenant s'approprie-t-il ce qu'il a vu sur scène à travers son corps ? Comment s'appuie-t-il sur le travail de jeu du comédien ? Quels signes de ce jeu va-t-il prendre en compte et pour quelle raison ? Pour quelle raison le corps tient une place primordiale dans l'apprentissage et en particulier pour l'apprentissage des langues ? De quelle manière ce jeu du corps va-t-il être réutilisé dans le travail de jeu dramatique ?

2.3.3 Utilisation des langues et des langages

Le théâtre peut être envisagé comme un langage, « un langage qui peut être utilisé par n'importe qui, qu'on soit ou non doué sur le plan artistique » (Boal, [1977] (1996) : 19). Nous envisageons le théâtre comme un support pour rendre à l'apprenant une parole en langue étrangère d'une part, et en tant que voie d'accès à la diversité des langages. En tant que genre discursif, le théâtre place le langage au cœur de la création dramatique, le discours théâtral peut donc être compris comme « un ensemble organisé de messages dont le « producteur » est

l'auteur de théâtre » ou comme « cet ensemble de signes et de stimuli (verbaux et non verbaux) qui sont produits par la représentation et dont le producteur est pluriel (auteur, metteur en scène, praticiens divers, comédiens) » (Ubersfeld, [1977] (1996) : 186). Au théâtre, le discours est équivoque puisque le statut de l'émetteur est flou : s'agit-il de l'auteur, du comédien, du personnage (complexifié par le flou entourant la notion de personnage) ? Qui parle, à qui et pourquoi ? Toute parole, au théâtre, cherche son destinataire (*ibid.*). La définition de Benveniste décrivant l'énonciation comme « mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation » (1974 : 80) est alors questionnée. Quatre voix sont distinguées dans le discours théâtral : le discours rapporteur a pour locuteur le scripteur et pour destinataire le public, le discours rapporté a pour destinataire le personnage et pour destinataire un autre personnage (Ubersfeld, [1977] (1996) : 190), les voix des deux locuteurs sont mêlées au même titre que la voix et l'écoute du personnage et du public. Une autre voix vient même doubler celle du scripteur, c'est la voix du metteur en scène, et un dialogue s'établit entre la voix du metteur en scène et celle de l'auteur.

Dans les quatre spectacles de notre corpus, seul le spectacle *Vingt Mille lieues sous les mers* fait intervenir un metteur en scène différent de l'auteur. Le dialogue entre ces deux voix se complexifie par la modification d'un texte romanesque en un texte dramatique. Il faudra alors dans notre démarche de réception prendre en compte les bouleversements à l'œuvre entre le texte d'origine de Jules Verne et sa représentation scénique, entre la langue textuelle et la langue théâtrale. Contrairement à la conversation ordinaire que l'on peut définir comme une parole échangée, la communication théâtrale ne joue pas exclusivement sur l'axe interne de la relation entre individu mais sur « l'axe externe entre l'Auteur et le Lecteur ou le Public, à travers une chaîne d'émetteurs. », ce qu'on appelle la double énonciation (Ryngaert, 2014 : 85). C'est finalement aux spectateurs que s'adresse le discours théâtral en donnant des informations sur l'intrigue. La façon dont cette information est transmise correspond à une esthétique, à l'écriture de l'auteur ainsi qu'à la forme dramaturgique (*op. cit.* 91). Il faudra donc questionner cette esthétique de la parole pour comprendre la relation que le dramaturge instaure avec le spectateur.

La représentation d'un spectacle constitue de surcroît une voie d'accès au langage dans toute sa diversité, il nous a semblé pertinent de considérer la représentation comme vecteur d'une approche sur les langages pour des apprenants de langue étrangère. En ce qui concerne les langues utilisées dans les différentes pièces, on remarque une diversité du point de vue :

- des systèmes linguistiques et culturels adoptés (*Une chambre en Inde* par exemple est un spectacle polyglotte dans lequel sept langues sont entendues sur scène, la bande-son dans *Barons Perchés* fait alterner le français et l'arabe) ;

- de la créativité (la langue du sauvage entièrement inventée dans *Vingt Mille lieues sous les mers*, la tonalité poétique de la langue entendue dans *Clima(x)*, considérée comme un chant) ;
- des registres employés (le français du XIXe siècle dans *Vingt Mille lieues sous les mers*, l'argot des banlieues parisiennes adopté par un personnage d'*Une chambre en Inde*, etc.).

L'énonciation dans la création contemporaine est nourrie des questionnements des artistes sur le langage, bouleversée par l'emprise du récit, les changements dans le système du partage des voix, la mise en crise du dialogue conventionnel, elle aboutit à des formes plus libres et complexes (Ryngaert, 2012 : 10). Par ailleurs, les éléments para-verbaux nourrissent l'ensemble des spectacles à travers la gestuelle, les mimiques, les mouvements dans l'espace des comédiens, œuvrant ainsi à la dramaturgie de la pièce. Ces éléments peuvent également être la source de la dramaturgie de la pièce comme dans le spectacle d'acrobaties *Barons Perchés*, la danse est également intégrée comme support de la dramaturgie comme dans *Une chambre en Inde* dans les scènes de théâtre Terrukkutu où les personnages chantent et dansent, comme construction des personnages dans *Vingt Mille lieues sous les mers* où le personnage du serviteur se construit entre autres sur des mouvements saccadés et une démarche automatique.

2.3.4 Questionnements sur notre monde contemporain

Le théâtre est souvent considéré comme un art dangereux, ou à l'inverse (et sans doute en lien), comme utile à la société : « faire du théâtre dans une société donnée, n'a rien d'innocent » (Biet & Triau, 2006 : 515). Platon rejetait déjà cet art, considéré comme une illusion⁶⁷. Comme le rappelle Peter Brook : « les gouvernements savent que l'événement vivant risque de provoquer une dangereuse électricité, même si cela n'arrive que trop rarement. Mais cette peur ancienne est la reconnaissance d'un pouvoir séculaire. Le théâtre est l'arène où peut avoir lieu une confrontation vivante » (1977 : 133). Le théâtre du XXe siècle a cependant mis en cause la notion de catharsis comme accès à la vertu pour le spectateur ainsi que la fonction pédagogique et politique du théâtre (*op. cit.* 517). Plutôt que de se demander si le théâtre opère une véritable transformation sur le monde, il nous semble plus convaincant dans notre démarche d'analyser le théâtre en tant qu'espace de débats entre la perception d'un ou plusieurs artistes sur le monde et la perception qu'en ont les apprenants. Par ailleurs, notre démarche tend à inciter les apprenants à se positionner en tant que co-producteurs de sens, permettant l'expérience sensible et l'usage de la réflexion : « mettre en place un théâtre qui tient compte des spectateurs, de la discontinuité, de la nécessité de spectacle et de distance, qui permet l'exercice de la raison, de la réflexion comme du sentiment et de la sensation, afin

⁶⁷ Cf chapitre 2, 2.2.1

de laisser une certaine place, par le dispositif esthétique employé, à la contradiction et à son expression contradictoire » (Biet & Triaud, 2006 : 534). Les auteurs en appellent donc à « l'extension du domaine du débat » (*op. cit.* 535), hors de l'enceinte du théâtre.

2.4 Adaptation de l'école du spectateur au français langue étrangère

En tant qu'enseignante de français langue étrangère, notre positionnement à l'égard du parcours d'école du spectateur vise à l'inscrire comme une expérience plurilingue et transculturelle. Nous n'aurons donc pas la même approche que le parcours pensé pour le français langue première. Quelles inflexions et adaptations devons-nous définir pour nos objectifs, en particulier pour des apprenants de niveau A2 et B1 ? L'école du spectateur permet de travailler trois axes en particulier en didactique du FLE : la diversité de la langue notamment lexicale, les compétences de description et d'argumentation⁶⁸, l'utilisation esthétique et poétique des langages.

Voici les compétences à travailler pour des apprenants de niveau A2/B1 :

	A2	B1
Écouter	Je peux comprendre l'essentiel d'un message simple et clair relatif à un thème familier.	Je peux comprendre les points essentiels d'un message dans un langage clair et standard. Je peux comprendre l'essentiel des émissions de radio ou de télévision.
Prendre part à une conversation	Je peux communiquer lors de tâches simples et habituelles, ne demandant qu'un échange d'information simple. Je peux avoir des échanges très brefs même si je ne comprends pas assez pour poursuivre une conversation.	Je peux me débrouiller dans des situations de voyage. Je peux prendre part à des conversations sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel.
S'exprimer oralement en continu	Je peux décrire en termes simples ma famille, mes conditions de vie, ma formation et mon activité professionnelle.	Je peux raconter des expériences et des événements, mes rêves, mes espoirs et mes buts. Je peux donner brièvement les raisons de mes opinions ou projets. Je peux raconter une histoire ou l'intrigue d'un livre ou d'un film et exprimer mes réactions.

68 Notamment dans l'entretien collectif et l'analyse chorale.

Écrire	Je peux écrire des notes et messages simples et courts.	Je peux écrire un texte simple et cohérent sur des sujets familiers ou qui m'intéressent personnellement. Je peux écrire des lettres personnelles pour décrire expériences et impressions.

En ce qui concerne le niveau A2, la simplicité et la clarté sont les deux aspects de la communication qui sont retenus dans le CECRL, ainsi que le domaine familier. Le théâtre, s'il ne fait pas partie de ce domaine, peut renvoyer pourtant à des thèmes s'en approchant (conditions de vie des personnages, représentation de la famille ou du travail, etc.). En revanche, ces thèmes familiers seront adaptés à des personnages, et non pas à l'apprenant lui-même : nous pensons qu'il pourra ainsi prendre un point de vue différent en observant l'autre vivre sur scène. Les tâches que nous proposons dans le travail de jeu dramatique devront être suffisamment claires et simples pour que l'apprenant de ce niveau puisse les mener à bien. En ce qui concerne l'analyse chorale, l'objectif principal cible la description des éléments scéniques, de la dramaturgie, des personnages, en terme simple, voire en un mot : ces objectifs de communication correspondent à ce qui est demandé au niveau A2.

Quant au niveau supérieur, les supports proposés pour les compétences de compréhension orale comme les émissions de radio ou de télévision peuvent être élargis à la représentation dramatique. La présence des comédiens sur scène, leurs gestes, leurs mimiques rendront sans doute plus facile la compréhension de l'oral. La compétence d'expression continue niveau B1 nous intéresse particulièrement dans la mesure où il s'agit pour l'apprenant de raconter une expérience, ou une intrigue et donner brièvement les raisons de ses opinions, amorce de l'argumentation : l'exercice de l'analyse chorale correspond en partie à ces objectifs de communication en incitant l'apprenant à décrire ses perceptions de la pièce, à résumer des extraits de l'intrigue, à justifier son avis dans le groupe. L'analyse chorale peut également constituer une situation d'interaction et de conversation pour les apprenants : les données nous indiqueront de quelle manière les apprenants ont pu débiter une conversation, en définissant précisément ce que nous entendons par conversation. Cependant, la langue du théâtre n'est pas la langue de l'argumentation, et un travail sur l'utilisation esthétique et poétique de la langue devra également être proposé.

Le cadre de l'atelier semble adapté aux objectifs visés dans notre recherche : « dans l'atelier, contrairement aux autres cours de sa semaine, l'étudiant établirait un autre rapport à la langue et à l'apprentissage, en oubliant le caractère étranger de cette langue » (Dompmartin-Normand & Le Groignec, 2015 : 4). A l'université, ce sont plutôt les discours argumentatifs dans un cadre très académique qui constituent le support des enseignements, en particulier

dans l'objectif pour les apprenants et leurs enseignants de préparer le DELF/DALF : « c'est à l'aune de ces productions académiques, qui privilégient le discours critique et argumentatif, que s'évalue en grande partie la compétence en langue, et ce surtout à l'écrit et de façon croissante au fur et à mesure des niveaux de langue visés » (*op. cit.* 3). Nous proposons dans notre démarche de nous appuyer sur d'autres types de discours pour faire émerger la langue, notamment la description, la narration ainsi que le dialogue de théâtre, chacun de ces discours intégrant une dimension créative qu'il nous faudra analyser. Si nous nous appuyons sur les compétences requises dans l'acquisition des langues et suivant les préconisations du CECRL, notre démarche fondée sur l'expérience de l'œuvre ne saurait s'en tenir exclusivement à ces dimensions. D'autres paramètres entrent en jeu, liés notamment à la créativité.

Conclusion et synthèse du chapitre 1

Au terme de ce premier chapitre, nous avons analysé et interrogé les influences de l'éducation populaire, de la décentralisation théâtrale et de la démocratisation culturelle dans l'émergence de l'école du spectateur. Si les modalités de la démarche diffèrent selon les sensibilités et les formations, la philosophie de la démarche est centrée sur l'accès de tous à la culture, la prise en compte de toutes les paroles et expériences subjectives, la fréquentation tous les répertoires, enfin, la notion de pratique dans le rapport à l'œuvre. Le festival d'Avignon a joué un rôle prépondérant dans la construction de la démarche et sa diffusion. Articulée à de nombreux débats qui sont encore prégnants aujourd'hui, notamment à propos de la place de l'art et de la culture à l'école ainsi que du rôle de l'artiste, l'école du spectateur renvoie principalement au désir de relations plus étroites et plus authentiques avec le public. En outre, la formation à l'art et à la culture apparaît dorénavant comme une dimension reconnue et légitimée dans la formation des jeunes et peut être articulée à l'utilisation esthétique et poétique de la langue promue par le CECRL.

Les différentes étapes proposées dans les démarches d'école du spectateur incitent à réfléchir à la notion au pluriel : il y aurait *des* écoles du spectateur, qui impliquent cependant toutes une forme d'esprit critique sur les arts de la scène et qui engagent à installer la parole sur l'œuvre dans un temps long, considérant la scène comme un texte et comme un outil de communication. L'arrière-plan politique et philosophique dessiné par l'école du spectateur et rappelé par l'ensemble des formateurs se nourrit des théories autour de l'émancipation de l'objet théâtral par rapport à l'analyse littéraire (Dort, 1990) et du travail du spectateur qui achève le poème de l'œuvre (Rancière, 2008). C'est par conséquent la notion d'éducation ou d'apprentissage qu'il s'agit de dépasser, plaçant l'apprenant devant un travail d'interprétation, travail à la fois individuel et collectif. Les théories de la réception portent leur attention sur la relation texte/lecteur et envisagent l'existence du lecteur, et sont rappelées par les formateurs de l'ANRAT, en particulier l'œuvre ouverte d'Umberto Eco. L'école du spectateur est considérée comme une démarche de lecture et de réécriture du texte scénique, dans un travail réalisé à partir des traces de la rencontre subjective avec une œuvre. La représentation dramatique n'est alors plus un objet de deuil mais bien un objet de reconstruction et de variations. La conception d'une école du spectateur en didactique du FLE vue comme une médiation transculturelle incite à considérer la représentation dramatique comme un espace de travail avec l'œuvre en langue étrangère, comme la production d'un nouvel objet questionnant les catégories de l'espace et du temps, du corps, de l'autre et des langages.

Nous proposons de considérer l'école du spectateur comme une pratique multiple des langages à travers la théâtralité : les variétés du français, les différentes modalités de l'énonciation, les genres discursifs, les compétences de la description, de l'argumentation, ainsi que l'utilisation esthétique de la langue sont articulés au travail de la représentation dramatique. Le théâtre permet, en tant qu'art vivant et dans sa dimension spectaculaire, de rendre présent sur scène et de questionner l'ensemble de ces dimensions contenues dans l'apprentissage de la langue étrangère. Son caractère polysémique ainsi que les questionnements récents sur le statut de l'énonciation et de la parole dans la création contemporaine peuvent favoriser une relation différente aux langues. En outre, à travers une approche fondée sur la réception esthétique des participants, dépassant une perspective notionnelle et théorique du théâtre notamment à travers le jeu dramatique, la communication se noue avec l'œuvre dans un travail impliquant l'apprenant dans sa propre langue et favorisant l'action artistique et la recherche créative comme mode d'apprentissage des langues.

Chapitre 2. L'expérience de la représentation et l'apprentissage d'une langue

Dans ce chapitre, nous souhaitons interroger la notion d'expérience dans la mesure où l'école du spectateur incite les élèves à une découverte sensible et émotionnelle de l'œuvre (Charte, 2009 : 2). La représentation théâtrale constitue une expérience esthétique (Schaeffer, 2015 : 11) puisqu'il s'agit d'un événement vécu à travers les sens avec comme support une œuvre d'art (Dewey, [1934] 2014). Comment peut-on définir la notion d'expérience esthétique, en la mettant en relation avec l'expérience de l'œuvre dramatique ? Si nous envisageons le théâtre comme une expérience esthétique spécifique, il nous faut proposer une définition de ce qu'est le théâtre. L'école du spectateur, en offrant la possibilité d'une pratique de la théâtralité, d'une reformulation créative du texte, est-elle une expérience esthétique ou artistique, privilégiant la dimension du faire sur la dimension de la réception ? Nous verrons en quoi ce type d'expérience de la théâtralité peut être considérée comme une expérience pédagogique spécifique, en construisant un rapport différent avec le savoir (Pierra, 1998 : 75) et avec l'apprentissage des langues. Nous analysons également le rôle de l'attention dans l'expérience de la représentation dramatique, dispersée voire « émietée », en particulier dans la création contemporaine (Sermon & Ryngaert, 2012 : 181). Nous questionnons dans un second temps les liens entre la perception et la pensée, ainsi que la place du corps dans l'expérience de la théâtralité.

Si l'expérience esthétique fait émerger des perceptions, l'émotion joue un rôle essentiel dans la confrontation à l'œuvre, en particulier l'œuvre dramatique puisqu'elle met en jeu les corps des comédiens et donc un procédé d'identification. Nous cherchons à comprendre le processus neurologique des émotions (Damasio, 2003) avant de décrire leur rôle dans l'expérience de la représentation dramatique. Dans l'apprentissage des langues, les émotions occupent également une place majeure, au niveau de la motivation, ainsi que de l'engagement dans l'apprentissage (Narcy-Combes & Narcy-Combes, 2019 : 192). Nous faisons l'hypothèse que les émotions qui découlent de la confrontation à l'œuvre dramatique contemporaine peuvent permettre d'impliquer l'apprenant et de l'engager dans une autre vision de la langue, dépassant une dimension purement fonctionnelle, et valorisant l'imaginaire (*op. cit.* 204). Nous abordons alors une émotion en particulier : le plaisir qui découle de l'expérience esthétique, et verrons en quoi cette émotion peut être associée à diverses composantes de l'expérience de la théâtralité (mimésis, catharsis, horizon d'attente, etc.). Si la représentation dramatique est un « objet de mémoire » (Benhamou, 1988 : 18), il nous faudra interroger le rôle de la mémoire dans notre dispositif, en le confrontant également à l'apprentissage des langues : nous postulons que l'école du spectateur peut constituer un

espace de « potentialisation acquisitionnelle » (Aden, 2010 : 26) pour l'apprenant de langue étrangère, dans la mesure où les différentes étapes de réception ainsi que les jeux de variation peuvent permettre de retravailler la langue en la jouant dans des contextes différents.

1. L'expérience du spectacle

Avant de questionner le théâtre et sa représentation comme expérience singulière avec ses caractéristiques propres, il nous faut considérer ce qu'est une expérience esthétique (Schaeffer, 2015), prenant en compte la rencontre avec toutes les formes d'art. L'expérience esthétique est définie tout d'abord comme un processus, nous présentons dans un second temps l'expérience esthétique particulière de la représentation théâtrale en nous interrogeant notamment sur sa dimension esthétique et/ou artistique, nous prenons en compte, enfin, le rôle de l'attention et de la perception.

1.1 L'expérience esthétique comme processus

Jean-Marie Schaeffer propose cinq définitions de l'expérience qui sont complémentaires (2015 : 34) :

- Tout ce qui nous est accessible par le monde des sens, l'expérience relève donc du sensible ;
- Il faut prendre également en considération dans le processus nos représentations, donc l'aspect culturel d'une expérience ;
- Toute expérience implique un événement subjectivement vécu ;
- Les sciences cognitives actuelles montrent l'influence de nos interactions cognitives, affectives et volitives avec le monde, l'expérience n'est donc pas réductible à ce dont on a conscience, une partie des ces aspects n'accèdent même jamais à l'attention ;
- L'ensemble des connaissances que nous avons acquises par habitude et de façon contradictoire, l'expérience peut également désigner un processus cognitif qui contrecarre nos attentes.

L'expérience esthétique implique donc les domaines subjectifs, sensibles et parfois inconscients : comment alors concentrer une démarche pédagogique ainsi qu'une recherche scientifique sur ces aspects ? Il nous faut poursuivre dans la définition de l'expérience. L'*Erfahrung* chez Heidegger est une relation interactive avec le monde alors que l'*Erlebnis* est une expérience vécue. Pour définir l'expérience, l'*Erfahrung* est privilégiée puisque l'expérience est considérée « comme une interaction cognitive et affective avec le monde, avec autrui et avec nous-mêmes » (Schaeffer, 2015 : 40), c'est par conséquent la dimension de l'interaction avec ce qui est vécu et les différents liens que le sujet construit dans cette interaction qui nous intéresse ici. Cette définition rejoint notre approche des sciences du langage dans la mesure où la langue peut être considérée comme une relation avec le monde et avec nous-mêmes, prenant en considération l'autre et soi-même. John Dewey définit de son

côté l'expérience comme étant au cœur de l'existence puisqu'elle se construit dans les interactions d'un être et de son environnement (Dewey, [1934] 2014 : 80). Des conditions sont à remplir pour que cette expérience émerge : elle est le résultat d'une interaction entre un être vivant et le monde dans lequel il vit, cette interaction doit être complètement vécue afin d'aboutir à une clôture permettant une harmonie (Dewey, [1934] (2014 : 94). De même, l'expérience esthétique comme lire un livre ou écouter de la musique peut être vécue à la condition que le spectateur « s'adonne à l'activité en question sans autre but *immédiat* que cette activité elle-même » (Schaeffer, 2015 : 11). Cette dernière définition pose problème dans notre démarche puisque la représentation théâtrale est vécue comme support d'un apprentissage langagier. Ce n'est cependant pas exclusivement l'activité finale du jeu dramatique qui nous intéresse dans notre dispositif mais plutôt tout le processus langagier à l'œuvre dans la rencontre avec la représentation.

Le caractère à la fois banal et singulier de l'expérience esthétique explique qu'elle fasse partie des « modalités de base de l'expérience commune du monde » mais en donnant une inflexion particulière à notre attention, à nos émotions et au plaisir que nous avons à rencontrer l'œuvre (Schaeffer, 2015 : 12). L'expérience esthétique dans sa description phénoménologique peut par conséquent être considérée comme une expérience attentionnelle, émotionnelle et hédonique (*op. cit.* 13). La rencontre avec l'œuvre apparaît à la fois comme « un événement se rattachant au plus profond de notre vie vécue et comme une singularité qui en émerge comme si elle était une réalité autre » (*op. cit.* 18). Ce sont également les relations entre l'action et la conséquence de l'action qui fondent l'expérience, dans la mesure où ces relations créent du sens : « c'est à l'étendue et au contenu des relations que l'on mesure le contenu signifiant d'une expérience » (Dewey, [1934] 2014 : 95). Les références à nos expériences passées nous aident par conséquent à appréhender les relations entre agir et éprouver, d'où l'importance de proposer aux étudiants un parcours complet de spectateur au cours duquel ils seront amenés à croiser les expériences des différents spectacles, parcours considéré comme « autant de passages d'une œuvre à l'autre, d'un lecteur à l'autre, d'une lecture à l'autre qui jamais ne se rigidifient dans des codes savants soit prématurés soit souvent sourds aux suggestions de ces parcours » (Martin, 2005 : 68). En revanche, il vaut mieux éviter de trop multiplier les expériences et de laisser l'action prendre le pas sur la réflexion : en multipliant les expériences, on risque de les contraindre à l'inachèvement, sans parvenir à leur maturité « par excès de réceptivité » (Dewey, [1934] 2014 : 96). John Dewey estime qu'il faut trouver un équilibre entre action et réception dans nos expériences afin que ces expériences trouvent un enracinement dans notre esprit. Dans quelle mesure notre démarche d'école du spectateur s'appuyant sur la réception des œuvres et la pratique artistique permet-elle un ancrage mémoriel ?

Si nous assistons depuis quelques décennies à une intensification de la circulation et à une diversification de la réception des œuvres, dues, notamment, aux ressources numériques (Schaeffer, 2015 : 26), la mise en question des filtres de réception, à travers la critique notamment, mais également à travers le rôle de l'école, n'a jamais été aussi vive. L'art en éducation s'approche du paradoxe à l'époque du développement des sciences et des techniques : dès la philosophie positiviste de Comte, les sciences étaient précédées d'une connaissance esthétique. A présent, il faut « restaurer l'univers des sentiments et des images », « accorder une primauté de fondation à l'éducation affective et esthétique » (Kerlan, 2004 : 3) : partout aujourd'hui en Occident se dégage une volonté d'un développement de l'éducation artistique et culturelle à l'école dans le système éducatif (*ibid.*). De surcroît, la plupart des innovations expérimentées à l'école ont comme repère le champ artistique et culturel accompagné de valeurs « plus proches du paradigme de l'esthétique que du modèle scientifique : l'individu, la subjectivité, la sensibilité, l'imaginaire » (*ibid.*: 6). Nous nous plaçons dans cette perspective de prise en considération du sujet dans son approche singulière de l'œuvre et dans la construction de son langage⁶⁹. Dans l'injonction faite au système scolaire aujourd'hui de privilégier les apprentissages fondamentaux et notamment la maîtrise des langues, l'expérience esthétique renverse la perspective : on ne conçoit plus la maîtrise des langues comme un « préalable à l'accès de la « culture humaniste et artistique » mais comme « le résultat de pratiques culturelles denses et variées » (Chabanne & Villagordo, 2008). Les expériences culturelles deviennent alors des leviers pour l'apprentissage linguistique, au centre du parcours pédagogique et non plus à la marge : « c'est la diversité et la qualité des expériences culturelles qui devraient nourrir et aiguillonner les apprentissages linguistiques » (*ibid.*). Ces conceptions rejoignent notre regard sur l'école du spectateur en langue considérée comme un processus de construction langagière dans l'expérience sensible et subjective des œuvres dramatiques.

1.2 L'expérience théâtrale

L'expérience esthétique engage le spectateur dans la lecture d'un livre, d'un poème, le visionnage d'un film, ou encore l'écoute d'une pièce de musique (Schaeffer, 2015 : 11). Nous pouvons constater que la représentation d'une pièce de théâtre n'apparaît pas dans cette liste, est-ce dû au caractère spécifique de l'expérience théâtrale ? Quels sont les éléments qui concourent à la spécificité de ce genre discursif ?

Si l'expérience esthétique est de nature émotionnelle, les émotions ressenties peuvent progresser et évoluer, elles ne se limitent pas au moment où elles se produisent : l'œuvre poursuit son activité bien après sa réception. Lorsque nous assistons à une représentation théâtrale, l'émotion suit la progression de l'action ou de l'intrigue qui construit l'ensemble de la pièce et la clôture. Pour Aristote, l'intrigue est « le principe et comme l'âme de la

69 Cf nos analyses dans la partie 4 chapitre 8.

tragédie » (Aristote, 1450b), et se définit comme « un assemblage des faits (*sunthésis*) » (1450a). Elle suppose donc une organisation, un ordre spécifique dans les parties du texte, obéissant notamment à des règles d'unité, donnant lieu à ce qu'on appelle « le bel animal ». L'œuvre contemporaine questionne cet agencement conventionnel à travers la « perte du grand récit unificateur » (Ryngaert, 2007 : 66), racontant des choses nouvelles et surtout d'une autre façon. Dans notre répertoire, l'intrigue est complexe et en partie fragmentée dans *Une chambre en Inde*, accompagne de manière mystérieuse les performances des acrobates dans *Barons Perchés*, disparaît dans *Clima(x)* au profit d'une polyphonie de textes : « une des caractéristiques des écritures dans les dernières décennies du XXe siècle a été la mise en question de la fable et parfois son effacement, alors qu'elle avait été un élément capital du drame » (Ryngaert, 2012 : 49). Seul *Vingt Mille lieues sous les mers* obéit aux règles de l'intrigue classique avec un nœud, des rebondissements et la résolution de ce nœud, cette particularité vient sans doute du genre romanesque du texte d'origine. Ce n'est donc pas à travers l'intrigue que nous pouvons considérer la spécificité du genre théâtral.

Rapprocher le genre théâtral de ces questionnements liés à l'esthétique implique de s'accorder sur une définition de ce qu'est le théâtre. Art ambigu, hétérogène, le théâtre a longtemps été considéré sous l'angle du texte ou de la représentation (Naugrette, 2007 : 17), ou a été assumé dans sa totalité. Le discours sur l'esthétique théâtrale dépendra du choix opéré : « il s'insère dans un système normatif, ou relève de la diversité et de la pluralité des paroles contemporaines sur le théâtre » (*ibid.*). Depuis André Antoine à la fin du XIXe siècle, la mise en scène devient un objet artistique : « elle ne concerne plus seulement la prise en charge matérielle du spectacle mais aussi l'interprétation et le sens même de la pièce représentée » (Naugrette, 2006 : 24). La représentation scénique est alors considérée comme une nouvelle œuvre théâtrale et décentrée du texte. Le champ esthétique qui s'ouvre alors est immense, les théories sur le genre littéraire ne suffisent plus : « s'affranchissant de la littérature, le théâtre devient un art indépendant, qui réclame une esthétique spécifique. La naissance de la mise en scène fonde l'autonomie de l'esthétique théâtrale moderne » (*op. cit.* 25). Par ailleurs, tout fait sens sur scène car tout est théâtre : « le texte, le décor, les costumes, la lumière, le jeu de l'acteur, son corps et sa voix, il faut parler de tout, à la fois ou séparément. » (*op. cit.* 27). Le processus de création et de réception est également impliqué : l'écrivain, le metteur en scène, le spectateur (*op. cit.* 39). L'expérience de la représentation dramatique peut être vue comme un « événement » si l'on considère non pas l'aspect fictionnel mais sa réalité de « pratique artistique » (Pavis, 1996 : 127), une des marques de la théâtralité étant de constituer « une présence humaine livrée au regard du public » (*ibid.*). L'ensemble du système dépend donc de l'instauration de cette relation. C'est donc dans la « force communicative » du théâtre (Artaud, dans Pavis, 1996 : 128) que peut se lire l'expérience esthétique théâtrale.

Considérant l'ensemble de ces données sur le théâtre, nous concevons ce genre discursif pour notre travail en prenant en considération et en le plaçant au centre de nos réflexions la dimension du jeu comme pratique artistique. Nous sommes alors amenée à réfléchir aux aspects esthétiques et/ou artistiques de notre école du spectateur.

1.3 Une expérience esthétique et artistique ?

1.3.1 Esthétique/artistique, perception/production

Si le théâtre est considéré comme une « pratique artistique » (Pavis, 1996 : 127), il nous faut analyser ce que les concepts d'esthétique et d'artistique recouvrent pour notre démarche. L'esthétique est conçue au cours de l'histoire de manière paradoxale : le philosophe allemand Baumgarten définit en 1750 la nouvelle science de l'esthétique dans *Aesthetica*. Si, étymologiquement, *aisthêsis* en grec signifie ce que l'on peut percevoir par les sens, Baumgarten conçoit l'esthétique comme la science de l'art qui a pour objet à la fois la théorie sur l'art mais également l'émotion que l'objet d'art produit sur le spectateur. Cette apparition de l'art de l'esthétique opère une révolution en Occident : « pour la première fois, il existe un discours spécifique sur l'art, constitué et affirmé comme tel, doté d'une terminologie précise, d'un domaine conceptuel autonome » (Naugrette, 2007 : 8). Kant, à la suite de Baumgarten, s'intéresse au jugement d'appréciation sur le beau qui ne peut être totalement rationnel :

« Pour distinguer si quelque chose est beau ou non, nous ne rapportons pas la représentation à l'objet par l'entendement en vue d'une connaissance, mais nous la rapportons par l'imagination [...] au sujet et au sentiment de plaisir et de déplaisir de ce dernier. Le jugement de gout n'est donc pas un jugement de connaissance, ce n'est donc pas un jugement logique, mais esthétique, c'est-à-dire un jugement dont le principe déterminant ne peut être rien autre que subjectif » (Kant, [1790] 1985 : 129-130).

Hegel développe les théories kantienne en définissant une philosophie de l'art fondée sur une approche historique de l'art. Aujourd'hui, la création contemporaine cherche à s'émanciper de toutes normes concernant le beau : « ce sont désormais non seulement les conditions d'apparition de l'œuvre, sa nature, sa ou ses significations, mais aussi l'expérience du créateur comme celle du récepteur que l'esthétique doit prendre en charge » (Naugrette, 2007 : 15).

L'esthétique est définie par John Dewey comme « un acte de perception et de plaisir » tandis que le terme artistique renvoie plutôt à un acte de production [1934] 2014 : 98). Mais la distinction entre champ esthétique et champ artistique ne peut être aussi étanche concernant la conception de l'œuvre : « pour être véritablement artistique, une œuvre doit aussi être esthétique, c'est-à-dire, conçue en vue du plaisir qu'elle procurera lors de sa réception » (*op. cit.* 100). L'œuvre unit donc action et réception. Ce n'est pas l'opinion de Jean-Marie Schaeffer qui postule au contraire une séparation stricte des deux champs : la relation esthétique est vue comme « un processus attentionnel » (Schaeffer, 2015 : 41), alors que le

champ artistique rejoint la définition de Dewey comme résultat d'un faire. Les ressources mises en œuvre dans les deux champs sont très différentes : « lorsque nous sommes engagés dans un processus d'attention, nous adaptons nos représentations au monde alors que, lorsque nous sommes engagés dans un faire, nous essayons d'adapter le monde à nos représentations. » (*ibid.*). Le débat rejoint les positionnements de la didactique des langues sur la créativité, opposant logique de production à logique de compréhension/réception⁷⁰ (Huver & Lorilleux, 2018 : 1) : c'est alors davantage vers les langues comme expérience du monde plutôt que vers l'efficacité des dispositifs à mettre en place que se tourne le didacticien (*op. cit.* 6), les énoncés étant eux-mêmes des « expériences du monde » (Narcy-Combes & Narcy-Combes, 2019 : 21), le discours, une fois initié, et l'expérience sont alors à considérer comme indissociables » (*ibid.*). Ces conceptions rejoignent la dimension de processus plutôt que de produit que nous articulons à notre école du spectateur.

1.3.2 La pédagogie de l'expérience artistique

Appuyer sa pédagogie sur l'expérience artistique de l'apprenant n'est pas une démarche anodine : elle met en question l'apprentissage exclusivement tourné vers l'assimilation du savoir (Pierra, 1998 : 75) ou vers « une mise en moule de futurs citoyens » (Aden, 2009 : 176). L'apprenant peut ainsi trouver un sens à son apprentissage en construisant un rapport singulier avec le savoir (Pierra, 1998 : 75), le sens étant une des conditions pour que la créativité puisse produire un apprentissage (Aden, 2009 : 174) : « il est nécessaire que l'objet du discours ait un enjeu authentique. Cet enjeu est l'ancrage des élèves dans leur monde présent, les langues qu'ils apprennent doivent leur parler d'eux et de leur environnement par la médiation de l'imaginaire » (*ibid.*). Cette conception des langues et de l'apprentissage rejoint la problématique de l'expérience esthétique qui renvoie à une interaction entre le sujet et le monde : comment la représentation théâtrale en tant qu'« expérience relationnelle » (Benhamou, 1988 : 18) peut-elle permettre aux apprenants de construire des sens et créer des liens ? Quel type de relation sera alors créée ? Par ailleurs, et dans la mesure où chaque expérience est unique, la pédagogie de l'expérience ne peut appliquer des schémas connus, c'est à l'enseignant d'accorder sa démarche en fonction de l'œuvre et des objectifs d'apprentissage : c'est pourquoi notre démarche d'école du spectateur ne suit aucun protocole mais plutôt des étapes dans un parcours. Le contact direct avec la matière mais également la possibilité d'agir implique l'apprenant dans toutes ses dimensions : cognitives, affectives et comportementales (Pierra, 1998 : 76), « Ce n'est plus seulement l'enseignant qui constitue l'intermédiaire avec les connaissances nouvelles, mais l'action par la matière et sur la matière de celui qui réalise *un faire*, une expérience donc » (*ibid.*). En outre, ce n'est pas exclusivement le vécu de l'expérience qui conditionne la formation expérientielle : « elle suscite une activité intellectuelle qui rationalise l'expérience en lui donnant un sens pour

⁷⁰ Cf chapitre 3 de cette partie.

l'intégrer et la réinvestir » (*op. cit.* 77). Comment réinvestir l'expérience de la représentation, dans la mesure où elle se construit essentiellement à travers l'émotion et dans la mémoire ? Comment parvenir à « un projet esthétique global » (Benhamou, 1988 : 18) permettant de l'envisager, de mettre à distance ses émotions tout en réfléchissant à ce qui a composé l'ineffable dans la réception (*ibid.*) ?

En outre, la rupture avec les habitudes et les modèles des apprenants constitue l'approche pédagogique induite par l'expérience théâtrale : « pour être porteuse d'apprentissages divers, l'expérience doit consister en un contact avec une réalité venue rompre la réalité habituelle de l'apprenant, afin de déstabiliser son identité pour qu'il puisse se restructurer en intégrant les différents éléments, dans un mode de pensée et d'action toujours en changement » (Pierra, 1998 : 80), ce qui rejoint notre démarche conçue comme une construction. La recherche de résolution de problème entraîne l'implication de l'apprenant dans sa relation au monde et aux autres, ainsi qu'une prise de conscience des écarts entre ses représentations et celles des autres (*ibid.*), l'autonomisation de l'apprenant pourra ainsi se construire, développant ainsi une forme d'« intelligence divergente », puisque l'expérience artistique vient « perturber l'ordre établi » (Aden, 2009 : 176) à travers la confrontation à l'œuvre d'art. Le genre théâtral est traditionnellement considéré comme une perturbation de l'ordre : confronter les apprenants à la théâtralité, c'est les engager à changer de point de vue, « en prenant l'habitude d'associer des choses qui sont habituellement distantes, et en portant un regard critique sur les effets de ces essais, les enseignants en collaboration avec les artistes peuvent développer une créativité réflexive⁷¹ » (*ibid.*).

1.4 L'attention au cours de la réception

L'attention est le mécanisme à travers lequel nous nous intéressons à quelque chose, nous nous focalisons sur cet objet. Quel type d'attention une expérience esthétique requiert-elle, est-elle spécifique à l'objet ou bien est-elle la même que d'ordinaire ? En quoi comprendre le mécanisme attentionnel peut-il nous aider à construire notre démarche pour nos apprenants ? Reprenant la distinction que fait Roland Barthes entre texte comme objet de savoir et texte comme objet d'expérience, Jean-Marie Schaeffer conçoit l'attention comme une manière d'aborder l'œuvre différente de l'attention ordinaire (2015 : 48). En nous y intéressant comme objet de savoir, nous intégrons un texte par exemple dans l'histoire littéraire, dans celle de l'auteur, dans la relation entre le projet et son résultat, etc. En revanche, en nous y intéressant comme support d'expérience esthétique, on l'aborde « comme le promeneur aborde le

71 Nous n'avons pas pu mettre en place une collaboration entre artistes et apprenants, mais un projet de ce type est envisageable dans la démarche de l'école du spectateur en inversant les rôles : les comédiens deviennent alors le public et les spectateurs leur délivrent alors un retour sur leur proposition artistique. Ce type d'incarnation de la réception à travers le jeu est souvent proposé dans les formations de l'ANRAT et permet de dépasser les rencontres de type « bord de plateau » qui prennent souvent la forme d'une demande de justification d'intention pour les artistes. L'école du spectateur telle que nous la pratiquons pourrait en revanche mettre les artistes face à la manière dont le public a reçu leur œuvre.

paysage dans lequel il se promène » (*ibid.*). Le promeneur capte tout ce qui peut attirer son attention sur son chemin. Cette opposition rejoint la conception que nous envisageons de l'école du spectateur : dépassant une approche notionnelle ou de type histoire de l'art de l'œuvre dramatique, nous préférons nous y intéresser pour son usage esthétique, c'est-à-dire, une expérience directe de l'œuvre en activant non pas l'écriture littéraire par exemple comme dans les ateliers d'écriture littéraire (Domp martin-Normand & Le Groignec , 2015) mais l'analyse chorale et le jeu dramatique. Or, le type d'attention requise dans l'expérience de l'œuvre littéraire n'est pas liée exclusivement à l'expérience esthétique du texte mais à tout type d'expérience relevant d'un profil attentionnel spécifique (*op. cit.* 49). Cette forme d'attention implique trois caractéristiques :

- elle est exacerbée ;
- elle est ouverte : elle accueille tout ce qui se présente sans se hâter vers une conclusion ;
- elle se déroule dans un temps qui lui est propre et n'est pas contemplation mettant en suspens la temporalité humaine : au contraire, pour comprendre l'expérience esthétique, nous devons la réintégrer dans la vie humaine et donc dans la vie attentionnelle (*op. cit.* 51).

Par ailleurs, Jean-Marie Schaeffer propose trois « symptômes » de l'attention esthétique :

- la densité, qui tend à discriminer de manière continue les différents éléments qui composent un objet d'art ;
- la saturation attentionnelle : les différenciations perceptuelles sont plus nombreuses que lors d'une expérience non esthétique ;
- l'exemplification : un objet réfère aux propriétés qu'il possède (*op. cit.* 60).

Ce qui ressort de ces trois traits est l'importance de l'investissement affectif et le rôle des émotions dans les phénomènes attentionnels liés à l'expérience esthétique.

C'est à travers les émotions que l'apprenant pourra donc construire une relation à l'œuvre et à la langue, d'où l'intérêt de les faire émerger : à travers quels dispositifs ? Comment faire apparaître les émotions tout en prenant de la distance ? Deux types d'attention doivent être définies pour comprendre le régime attentionnel de l'expérience esthétique : l'attention focalisée qui privilégie une zone pour fixer l'attention et l'attention distribuée qui « balaie le champ perceptuel » (*op. cit.* 72). Dans l'expérience esthétique, l'attention distribuée est plus importante que dans l'attention commune. Par ailleurs, les préfocalisations jouent également un rôle important dans la mesure où nous fixons notre attention sur une zone dans laquelle on s'attend à ce que la cible apparaisse : dans le cadre du théâtre par exemple, nous pré-

sélectionnons ce qui va faire l'objet de notre attention (*op. cit.* 74). Lorsque dans l'expérience esthétique, l'attention focalisée est dirigée vers l'attention distribuée, un surinvestissement émotionnel est à l'œuvre.

Dans le cas de l'expérience théâtrale de réception, l'attention est démultipliée puisqu'elle est incitée à prendre en compte les multiples signes scéniques (comédiens, intrigue, jeux espace/temps, décor, lumière, musique, etc.), et, dans le cas d'un apprenant de langue étrangère, la compréhension de la langue. La difficulté est accrue par le phénomène de bifocalisation : une focalisation de l'attention sur l'objet de la communication et une focalisation périphérique sur les éventuelles difficultés liées à la communication (Bange, 1992), d'où une difficulté supplémentaire pour l'apprenant de langue étrangère qui doit à la fois focaliser son attention sur l'objet du discours mais également ses erreurs éventuelles de langue. L'attention peut même être transformée dans le cadre de la scène intermedia en devenant « hypertextuelle » (Sermon & Ryngaert, 2012 : 177) : la scène apparaît comme une interface, donc un lieu d'échange entre deux modèles, et engage un regard et une écoute « beaucoup moins linéaires que réticulaires », c'est-à-dire, formant un réseau (*ibid.*).

Cette transformation de l'attention à travers la création contemporaine pourrait constituer un obstacle majeur pour l'apprenant, il faut rappeler cependant que le spectateur au théâtre est d'abord un spectateur de télévision et de cinéma ainsi qu'un utilisateur des nouvelles technologies, il est donc un habitué des écrans (*ibid.*). Il faut par conséquent relativiser le choc de la rencontre avec la scène contemporaine : « le spectateur est familier des technologies mobilisées, il a l'habitude de diviser simultanément son attention entre plusieurs champs de réalités, et de naviguer entre eux » (*ibid.*). En revanche, l'œuvre contemporaine tend à individualiser la réception puisque son interprétation dépend du spectateur : « le théâtre tend à volatiliser l'expérience collective et semble renoncer à (la possibilité de) l'élaboration d'un sens commun » (*op. cit.* 180). A contrario, notre démarche tend à renforcer la dimension collective de la réception à travers l'analyse chorale ou à travers le jeu.

1.5 Le rôle de la perception

Si la pensée est indissociable de la perception, comme le pensent les phénoménologues (Narcy-Combes & Narcy-Combes, 2019 : 32), le rôle des sensations est central dans la construction de la pensée et le langage « ne peut être réduit à un moyen d'expression des représentations mentales » : ce sont les mots qui rendent la pensée consciente (*ibid.*). Chez les neuro-scientifiques, la perception peut être définie comme « la simulation d'une action sur l'objet ou l'environnement visé, grâce à l'émulation des relations du corps et du monde dans le cerveau » (Berthoz, 2002 : 196), corps et pensée sont donc indissociables. Merleau-Ponty⁷²

⁷² De son côté, le neurobiologiste et philosophe Francisco Varela considère la cognition comme une « action incarnée » : « la cognition dépend des types d'expérience qui découlent du fait d'avoir un corps doté de diverses capacités sensori-motrices », et ces capacités « s'inscrivent elles-mêmes dans un contexte

réhabilite le corps et nos perceptions comme voie d'accès au monde et à la conscience dans sa phénoménologie. S'opposant à toute une tradition philosophique antérieure qui considère les sens et notre perception comme trompeurs, Merleau-Ponty les place au centre de sa philosophie. S'appuyant sur les travaux de Husserl qui souligne l'importance de l'expérience, Merleau-Ponty considère le corps comme central dans notre expérience du monde et par conséquent dans nos perceptions : « le corps est le véhicule de l'être au monde, et avoir un corps c'est pour un vivant se joindre à un milieu défini, se confondre avec certains projets et s'y engager continuellement » [1947] (2016) : 111). Comment fonctionne la perception dans l'expérience artistique de la théâtralité ?

Si l'on admet que l'attention stimulée par l'expérience esthétique privilégie les focalisations multiples et le traitement parallèle (Schaeffer, 2015 : 76), il nous faut alors comprendre les phénomènes liés à la perception visuelle. La perception visuelle réside dans un traitement ascendant (« bottom-up ») guidé par le stimulus, traitant hiérarchiquement les informations du plus simple au plus complexe. Il peut arriver que ce type de traitement ascendant échoue lorsque les stimuli sont trop différents de ceux dont on a l'habitude : le processus descendant prend alors la relève, s'il est mis en œuvre régulièrement, ce type de processus affine l'apprentissage perceptif et notre capacité de discrimination (*op. cit.* 79). Nous pouvons en conclure que l'exposition régulière à des stimuli non familiers peut améliorer les capacités discriminatoires des apprenants, d'où, une fois encore, l'importance de l'idée de parcours.

De plus, tout au long de la vie, les individus modèlent leurs capacités cognitives à partir des expériences vécues qui leur permettent de façonner des théories sur le monde (Narcy-Combes & Narcy-Combes, 2019 : 192) : c'est dans la diversité des expériences que notre relation au monde s'élargit (Trocmé-Fabre, 2013 : 36). Or, l'information émerge de nos interactions avec l'environnement, avec les autres, et avec nous-mêmes (*ibid.*). La connaissance se restructure à chaque interaction et l'être apprend toute sa vie grâce à « une auto-organisation et une réorganisation incessante, dans la durée et dans l'espace, grâce à ses capacités de connexion, mémorisation et de réactivation » (*op. cit.* 39). Si le cerveau est considéré comme la structure apprenante par excellence, celle-ci n'est pas cloisonnée « tout y est reliance, connectivité, régénérescence, adaptation, réparation » (*op. cit.* 41). Par ailleurs, aspects émotionnels et cognitifs sont liés, le cerveau relie la mémoire, l'apprentissage, l'attention, l'imaginaire dans la durée, aucun processus cognitif n'est autonome (*op. cit.* 46). Dans quelle mesure notre

biologique, psychologique et culturel plus large ». (Varela et al., 1993 : 285). Ainsi, perception et action sont inséparables dans la cognition. Les auteurs proposent une perspective nouvelle pour les sciences cognitives qu'ils englobent sous le terme d'enaction, du verbe anglais to enact : susciter, faire émerger. Selon cette perspective, les auteurs questionnent l'idée que la cognition « consisterait en la représentation d'un monde indépendant de nos capacités perceptives et cognitives » (*op. cit.* 27), elle serait donc « l'avènement conjoint d'un monde et d'un esprit à partir de l'histoire des diverses actions qu'accomplit un être dans le monde. » (*op. cit.* 41). Ce sont les relations entre action/ perception du sujet et de son environnement qui créent le monde. Des recherches en sciences du langage proposent de prendre en compte cette dimension enactive dans l'apprentissage/enseignement des langues (cf Aden, 2017).

démarche d'école du spectateur permettra à l'apprenant de travailler sur ses perceptions et d'activer la « connaissance sensorielle du monde » (Aden, 2014 : 1) ? Comment la langue qu'il emploiera pour parler de son expérience sera-t-elle influencée par ses perceptions ?

L'acte de percevoir n'est pas l'acte de recevoir, mais c'est projeter sur le monde ses interprétations, ses hypothèses (Berthoz, 1997 : 15). Percevoir c'est aussi une action simulée, donc, dans le cas du sujet comme spectateur d'une pièce, c'est agir avec le comédien : « la perception n'est pas seulement une interprétation des messages sensoriels : elle est contrainte par l'action, elle est simulation interne de l'action, elle est jugement et prise de décision, elle est anticipation des conséquences de l'action » (*op. cit.* 15). A l'inverse de l'acte de reconnaissance qui n'entraîne aucune émotion, un acte de perception « procède par vagues qui se propagent en série dans tout l'organisme » (Dewey [1934] (2014) : 109). L'émotion ne vient pas se rajouter à l'acte de voir et d'entendre, « l'objet ou la scène perçus sont empreints d'émotion de bout en bout » (*ibid.*). Les sens ne sont pas des capteurs passifs mais participent à l'anticipation voire à la simulation interne du mouvement (Berthoz, 1997 : 31).

Par ailleurs, la perception n'agit pas sur un seul sens à la fois mais est multisensorielle (*op. cit.* 125), elle est également prédictive grâce à la mémoire. En outre, pour vivre une expérience pleine et entière, le spectateur doit l'accompagner d'un acte de perception au cours duquel l'émotion imprègne complètement l'objet (Dewey [1934] (2014) : 109) et qui doit « inclure des relations comparables à celles qui ont été éprouvées par l'auteur de l'œuvre » (*op. cit.* 110). le récepteur de l'œuvre expérimente les mêmes relations qui ont été éprouvées par le créateur⁷³ : « chez l'un et chez l'autre se produit un acte d'abstraction, c'est-à-dire d'extraction de la signification » (*op. cit.* 111), cela nécessite un travail de la part du récepteur car son appréciation peut être bridée par la norme et « une excitation émotionnelle confuse ». Pour l'artiste comme pour le spectateur, le même processus d'organisation est en jeu dans le rapport à l'œuvre ainsi que le même acte d'abstraction de la signification : « un regroupement de détails éparpillées physiquement visant à former un tout qui est vécu comme une expérience » (*op. cit.* 111). L'acte de perception est donc un travail actif, et implique le fait d'organiser sa perception en ciblant les détails de l'œuvre. Comment, alors, organiser la perception de l'apprenant sur la représentation ? Quels détails cibler pour quels objectifs, ces objectifs sont-ils exclusivement langagiers ?

Si la confrontation à l'œuvre implique la perception qui convoque les émotions, il nous faut comprendre leur rôle au cours de la confrontation à l'œuvre et dans la construction de la langue.

73 Cette affirmation est à relativiser dans la mesure où les artistes de la scène contemporaine évoquent rarement leurs intentions dans leurs créations, il n'est donc pas sûr que le récepteur éprouve les mêmes relations que l'artiste dans la confrontation à l'œuvre.

2. Émotions, travail de la mémoire, apprentissage des langues

2.1 Enjeux des émotions dans l'apprentissage des langues

Nous présentons tout d'abord le processus neurologique des émotions, puis, leurs enjeux pour la didactique des langues.

2.1.1 Le processus neurologique des émotions

Les émotions peuvent être définies comme des états affectifs (comme le plaisir ou la douleur) nettement prononcés. Parfois regroupées sous le terme d'affects (émotions, sentiments, humeurs, préférences, capacités), les émotions « déterminent la façon dont nous gérons les données et prenons nos décisions » (Narcy-Combes & Narcy-Combes, 2019 : 196) : elles joueront par conséquent un rôle majeur dans la gestion des informations issues des spectacles. Pour comprendre le processus neurologique des émotions et leur rôle dans l'apprentissage des langues, il faut rappeler que le cerveau est organisé en trois strates :

- le cerveau primitif ou reptilien, siège des réflexes et des réactions instinctives ;
- le cerveau limbique ou émotionnel, siège de l'agressivité et de l'imagination, des émotions ;
- le néocortex, siège de la volonté et de l'argumentation (Cuq & Gruca, 2005 : 107).

Certains chercheurs ajoutent les lobes frontaux comme quatrième cerveau, siège de l'attention, de la réflexion, qui jouerait un rôle fondamental dans le développement de l'empathie (*op. cit.* 108). L'humain entretient avec le monde extérieur des relations différentes selon la perception qu'il en a, les émotions doivent être prises en compte pour expliquer ces relations (Berthoz, 2002 : 45). De même, l'émotion joue un rôle fondamental pour la mémoire. En outre, l'implication des émotions dans les décisions que nous prenons est centrale puisqu'elles constituent une préparation à agir, elles sont donc une anticipation du futur et pas seulement une évaluation du passé (*op. cit.* 72).

Pour la neuropsychologie, le terme émotion est une catégorie générique qui regroupe en réalité plusieurs concepts : les états émotionnels, l'humeur et les caractéristiques émotionnelles individuelles (Lubart, 2015 : 66). Les émotions colorent en permanence nos perceptions, nos décisions, notre mémoire des personnes, des situations vécues et des objets utilisés (*op. cit.* 78). Les émotions seraient liées à la créativité dans la mesure où les aspects émotionnels des expériences passées contribueraient à l'association créative de concepts

(*ibid.*) : dans quelle mesure les expériences de la théâtralité vécues par les apprenants vont-elles contribuer à la construction d'un langage ? Quelles formes prendra ce langage ? La mémoire joue en outre un rôle important dans ce processus : les émotions sont attachées à des concepts que nous gardons en mémoire, chaque concept est associé à des traces appelées « endocepts » : ces traces « encodent les émotions idiosyncrasiques liées à des concepts ou images représentant des objets, personnes ou situations » (*ibid.*). Deux conséquences découlent de ce phénomène pour notre démarche :

1. Dans la mesure où les caractéristiques émotionnelles d'une même expérience varie en fonction de chacun (*op. cit.* 80), comment faire de l'école du spectateur une expérience relationnelle commune ?
2. Ces traces pourront-elles émerger dans les données et sous quelles formes ? Quelles associations seront développées à partir de ces traces ?

Tous les humains ressentent des émotions dont les causes sont très variées, ces émotions proviennent de sentiments, intérieurs et privés, qui engendrent ces émotions, extérieures et publiques (Damasio, 1999 : 44). Les émotions permettent en outre d'évaluer l'environnement et de répondre de façon adaptée (Damasio, 2003 : 59), de traiter un objet dans sa relation aux autres et sa connexion avec le passé (*ibid.*). Les sentiments sont des événements mentaux, ils nous aident à résoudre des problèmes « impliquant créativité, jugement et prise de décision, lesquels exigent la manifestation et la manipulation de grandes quantités de connaissances » (*op. cit.* 180). Par ailleurs, ils incitent le cerveau « à traiter de façon privilégiée les objets et les situations liés à l'émotion » (*op. cit.* 181) puisqu'ils attirent l'attention sur les émotions qui les ont engendrés et sur les objets qui ont déclenché ces émotions.

Pour que les sentiments exercent un impact durable, il faut néanmoins qu'ils passent par la conscience « c'est seulement quand advient un sentiment de soi que l'individu qui a des sentiments en prend finalement conscience. » (*ibid.*). C'est donc par la prise de conscience que les sentiments produisent leur aspects durables (*op. cit.* 45), d'où l'importance de les faire émerger. Damasio reprend l'analyse historique de Vygotski concernant l'émotion en montrant que celle-ci a été longtemps rejetée car trop subjective, trop vague et évanescence (*op. cit.* 6). L'émotion était considérée comme l'extrême opposé de la raison. Contrairement à ces postulats, notamment ceux de Descartes, la recherche montre que l'émotion fait partie intégrante du raisonnement, de nos choix et de la prise de décision (Damasio, 2010 : 48). L'auteur définit trois types d'émotions : primaires ou universelles comme le bonheur, la tristesse, la joie, les émotions secondaires ou sociales comme la jalousie, la culpabilité, l'orgueil, et les émotions d'arrière-plan, telles que le bien-être, le malaise, le calme ou la tension, et indique qu'un fonds biologique commun les sous-tend (*op. cit.* 59). Elles sont des ensembles de réponses chimiques et neuronales qui ont trait au corps d'un organisme et qui ont pour fonction de le maintenir en vie (*ibid.*). Même si les variations individuelles sont

immenses et que la culture joue un rôle dans leur expression et leur signification, les émotions « sont des processus biologiquement déterminés, qui dépendent de dispositifs cérébraux établis de façon innée » et fonctionnent de manière stéréotypée et automatique. Ainsi, même si le groupe d'apprenants est composé d'individus venant de cultures différentes, le mécanisme des émotions fonctionne selon des processus biologiques communs, en revanche, il existe de grandes différences dans l'attention que chacun accorde à ses émotions (Lubart, 2015 : 80).

Les émotions font donc partie intégrante de nos raisonnements, de nos prises de décisions et ont un impact sur notre mémoire. Elles influencent également la réception d'une œuvre d'art dans la mesure où elles ont un impact sur la perception et l'attention. Quels liens ont-elles avec l'apprentissage des langues ?

2.1.2 Enjeux des émotions en didactique des langues

Ce sont les travaux de Piaget et de Vygotski qui ont opéré un bouleversement dans le monde éducatif en prenant en compte les recherches sur le cognitivisme en éducation. Chez Lev Vygotski, l'émotion joue un rôle central dans la notion d'intellect : les émotions sont causées par des « actes réflexes » survenant sous l'influence d'objets extérieurs, c'est la raison pour laquelle les variations d'émotions sont si importantes puisque les actes réflexes qui les produisent sont eux-mêmes très différents selon les individus (Vygotski, 1998 : 115). Les émotions sont des phénomènes physiques qui se déclenchent en réaction à des situations et dont « le rôle initial était probablement d'assurer la survie de l'espèce » (Narcy-Combes & Narcy-Combes, 2019 : 193). Les anciennes théories psychologiques tenaient les émotions rejetées à la périphérie, le reste de la conscience concentrée dans le cerveau (Vygotski, 1998 : 181). La nouvelle théorie postule au contraire une interaction complexe entre les centres sous-corticaux et corticaux dans les processus de l'émotion. Le mécanisme des émotions est à rattacher au centre du cerveau et à la structure de tous les autres processus psychiques (Vygotski, 2003 : 149).

En didactique des langues-cultures, les émotions ont un lien avec le développement langagier et les interactions sociales (Narcy-Combes & Narcy-Combes, 2019 : 192). L'anxiété, par exemple, qui est un sentiment souvent présent lors de l'apprentissage d'une langue étrangère (Arnold, 2006 : 21), peut perturber le fonctionnement de la mémoire de travail (Narcy-Combes & Narcy-Combes, 2019 : 194). Dans notre démarche, l'anxiété peut être présente à double titre : en tant qu'émotion liée à la situation inconfortable dans laquelle l'apprenant se trouve, et, d'un autre côté, à la pratique du jeu dramatique qui demande à l'apprenant de jouer un rôle devant les autres. L'atmosphère du groupe et l'attitude de l'enseignant peuvent contribuer à diminuer cette anxiété en créant, par exemple « une atmosphère de coopération au lieu de concurrence » (Arnold, 2006 : 27). L'estime de soi ou la confiance est un autre

facteur conditionnant l'apprentissage des langues : si l'anxiété est un obstacle à l'apprentissage, l'estime de soi tend à le favoriser (*op. cit.* 28), il s'agit alors de réfléchir à notre posture en tant qu'enseignante dans notre démarche pour permettre aux apprenants de dépasser leurs peurs.

Dans un second temps, la motivation est un facteur clé de l'apprentissage des langues (Narcy-Combes & Narcy-Combes, 2019 : 198), il s'agit d'un « construit symbolique dont les seules composantes accessibles sont les objectifs et les motifs en amont et l'investissement en aval » (*op. cit.* 204). Les activités qui tendent à favoriser une collaboration entre pairs sont à privilégier, ainsi que l'approche par projets qui « déclenche la motivation de l'apprenant et fait aller au-delà d'une vision purement instrumentale de la langue » (*op. cit.* 204). En se rapprochant de la pédagogie actionnelle et en travaillant sur une œuvre, dans quelle mesure notre démarche peut-elle engager l'implication et la motivation de l'apprenant ?

Une des émotions qui joue un rôle majeur dans le phénomène de réception est le plaisir, que nous articulons au genre spécifique du théâtre.

2.2 Place du plaisir dans l'expérience de la représentation

2.2.1 Un plaisir lié à la mimésis et à la catharsis

« L'attitude de jouissance » que l'art rend possible est le « fondement même de l'expérience esthétique » (Jauss, 1978 : 137). Une expérience esthétique, si elle est réussie, comporterait toujours une composante de satisfaction (Schaeffer, 2015 : 164). De même, chez Dewey, l'esthétique renvoie non seulement à la perception mais également au plaisir : « l'esthétique se rapporte à l'acte de perception et de plaisir » (2014 : 98). En quoi le théâtre en tant qu'art peut-il faire naître une telle émotion ? Au théâtre, le plaisir du spectateur serait lié à l'effet de mimésis, c'est-à-dire au charme de l'imitation de ce qui se joue sur scène : le spectateur sait que ce n'est pas la réalité mais lui donne de façon éphémère le statut de réel (Ubersfeld, [1977] (1996) : 260). La libération qui s'effectue par l'expérience esthétique s'accomplit sur trois plans : la conscience en tant qu'activité productrice crée un monde qui est son œuvre propre, en tant qu'activité réceptrice elle saisit la possibilité de renouveler sa perception du monde, la réflexion esthétique adhère enfin à un jugement requis par l'œuvre (Jauss, 1978 : 143). Pour expliquer l'efficacité propre à l'expérience esthétique à laquelle « nous ramènent aussi bien la jouissance du beau que le plaisir produit par les objets tragiques et comiques » (*ibid.*), l'auteur reprend les concepts aristotéliens de poïesis, aïsthêsis⁷⁴ et catharsis qu'il relie. La poïesis est considérée comme un savoir-faire poïétique qui satisfait le besoin de l'homme de se sentir dans le monde, l'aïsthêsis renouvelle la perception sur l'œuvre et la catharsis dégage l'homme des liens qui l'enchaînent aux intérêts de la vie pratique (*op. cit.*

74 Étymologiquement : ce que l'on peut percevoir par les sens.

144). Le plaisir du spectateur est lié chez Aristote à la catharsis, ce qui peut paraître paradoxal puisque la catharsis naît de l'émergence de la pitié et de la crainte, deux émotions négatives. La catharsis peut renvoyer à une valeur positive de libération. C'est grâce au bon agencement des faits que le plaisir apparaît dans la tragédie : « puisque le poète doit susciter le plaisir (édoné) qui vient de la crainte et de la pitié par le biais de l'imitation, il est clair qu'il doit produire cela au moyen des faits » (Aristote, 1453b).

Jean-Marie Schaeffer évoque le paradoxe tragique : comment une représentation qui renvoie des sentiments négatifs produit également un plaisir esthétique ? (2015 : 164). Le plaisir lié à la catharsis ne vient pas uniquement de la purgation des passions, il est indissociable de la mimésis et de la passion des hommes pour l'imitation : « dès l'enfance, les hommes sont naturellement enclins à imiter (et l'homme diffère des autres animaux en ceci qu'il est plus enclin qu'eux et qu'il acquiert ses premières connaissances par le biais de l'imitation) et tous les hommes trouvent du plaisir aux imitations » (Aristote, 1445b). Non seulement la mimésis est un plaisir d'ordre esthétique mais elle aide également à la connaissance⁷⁵ : nous prenons plaisir à contempler les images des choses, même des pires monstres, « et la raison en est qu'apprendre n'est pas seulement agréable aux philosophes, mais également aux autres hommes [...] » (*ibid.*). Ce sont ces processus cognitifs qui sont convoqués pour expliquer le paradoxe tragique : « la raison pour laquelle même des représentations ou imitations d'événements déplaisants donnent naissance à du plaisir tient au fait que la connaissance est en elle-même source de plaisir » (Schaeffer, 2015 : 169).

Un autre paradoxe apparaît : si le coût cognitif d'une activité attentionnelle et émotionnelle telle que l'expérience esthétique est très lourd, pourquoi nous engager dans une expérience de ce type ? Dans toutes les cultures humaines, la satisfaction est une composante constitutive de la réussite d'une œuvre d'art (*op. cit.* 186). Si l'expérience esthétique engage nos ressources attentionnelles avec comme finalité le seul exercice de cette attention, nous désinvestissons partiellement l'évaluation de l'objet pour investir le processus attentionnel lui-même (*op. cit.* 247). Deux sentiments peuvent alors naître de cet investissement : le découragement qui est lié à une difficulté de traitement trop grande ou l'ennui qui à l'inverse « naît d'un manque de sollicitation des ressources attentionnelles » (*op. cit.* 248).

A l'inverse de la position aristotélicienne d'identification, Brecht met en garde contre cette tendance à la jouissance qu'appelle l'art et exhorte au contraire le spectateur à une attitude de réflexion critique et de distanciation, qui doit permettre une posture active du spectateur. Bernard Dort évoque sa relation ambivalente au théâtre : souvent il s'y ennue davantage qu'au cinéma, mais le théâtre lui donne parfois « un plaisir profond, incomparable. Presque jubilatoire » (1988 : 167). Il tente d'expliquer ce sentiment intense en réfléchissant à la nature

⁷⁵ Conception totalement opposée aux idées de Platon pour qui l'imitation écarte de la connaissance, ce qui explique son rejet du théâtre (cf. 2.3.4).

même de la représentation : la séparation scène/salle, la présence des comédiens, « ils parlent avec les mots d'un autre, mais leurs gestes, leurs corps, pour maquillés qu'ils puissent être, restent les leurs » (*op. cit.* 168), le paradoxe du temps théâtral : « la fiction (l'action représentée) et la réalité (de la représentation) sont étroitement imbriquées » (*ibid.*). L'univers scénique figure le monde mais le spectateur est placé dans une démarche de sélection des univers auxquels la scène le renvoie : dans la pièce *Barons Perchés* par exemple, le dispositif scénique renvoie-t-il à l'intérieur d'une maison ? D'une caravane ? D'un cirque ? D'un dispositif mental imaginé par les deux acrobates ? Libre choix au spectateur d'en décider, à condition qu'il ait envie de prendre part au spectacle, de mettre en pratique son expérience de la théâtralité, et c'est tout l'enjeu de notre école du spectateur.

Chez Diderot, le plaisir du spectateur tient à la mise en œuvre du « quatrième mur » et de son paradoxe : la scène s'enferme sur elle-même et agit comme un monde clos, le spectateur, tenu à distance par ce procédé, peut alors se transporter à l'intérieur de ce cadre et y être absorbé (Naugrette, 2006 : 157). Le quatrième mur permet ainsi la mise en œuvre de l'illusion théâtrale ainsi que l'attachement du spectateur. La distanciation chez Diderot, contrairement à Brecht, est « mise au service de l'identification et de l'illusion du spectateur » (*op. cit.* 158). En revanche, dans la création contemporaine, le dispositif du quatrième mur est remis en question « on avoue la scène pour un pur lieu de théâtre. Un espace de fantaisie » (Dort, 1988 : 168). Tout peut donc arriver, avec le risque de laisser le spectateur de côté. *Une chambre en Inde*, par exemple, et la profusion scénique qui l'accompagne (nombre très élevé de personnages, diverses langues et cultures convoquées, intrigue éparpillée au profit de multiples saynètes convoquant un espace/temps différent, etc.), peut perdre les apprenants, étant donné la démultiplication de l'attention que la pièce requiert. De même, la forme de scène intermédia qui est convoquée sur scène (utilisations d'écrans multiples et d'appareils de télécommunication), en donnant beaucoup à voir et à entendre, prend le risque d'exclure le spectateur, en saturant son attention (Sermon & Ryngaert, 2012 : 181). Or, c'est justement en confrontant le spectateur à cette « polyphonie signifiante » (Dort, 1988 : 178) qui naît du texte scénique et qui s'oppose à une conception aristotélicienne du théâtre comme un art unifié que le théâtre permet une forme de libération (*ibid.*). En devenant un lieu « polyvalent, transformable à volonté » (*op. cit.* 179), l'espace scénique s'émancipe, ainsi que tout élément de la représentation. Le plaisir du spectateur naît de la valeur sémantique de l'objet scénique et « de l'incessante transgression de son sens tel que le jeu le fait et le défait » (*op. cit.* 183). L'émancipation de la représentation par rapport au texte, ainsi que la relative indépendance des éléments qui composent le texte scénique, permettent une forme de libération et d'émancipation du spectateur. A travers « l'interrogation de sens » que porte la théâtralité (*op. cit.* 184), le spectateur peut dépasser la saturation de la polyphonie qu'est la scène pour mieux « armer (?) son œil, son oreille, et son esprit » (*op. cit.* 181) : nous faisons l'hypothèse que l'école du spectateur peut être une étape dans le processus d'émancipation du spectateur.

De ces théories sur l'émotion découlent nos questions de recherche : qu'est-ce qui, dans les formes de théâtralité très diverses auxquelles sont confrontés les apprenants, déclenche l'émotion ? Quelle est sa nature ? Quel est le rôle de la mimésis et de l'identification dans le plaisir déclenché par la représentation ? Quel rôle joue ce principe de plaisir né de l'émancipation du spectateur dans l'apprentissage de la langue ? Une forme d'émancipation pourra-t-elle également se lire dans la fabrique du sens que demande la scène contemporaine ?

2.2.2 Un plaisir lié à la curiosité et à l'horizon d'attente

Outre la mimésis et la polysémie propre à la création contemporaine, d'autres éléments sont à considérer pour expliquer le plaisir qui découle d'une expérience esthétique : la curiosité et l'horizon d'attente. Schaeffer définit la curiosité comme « un biais en faveur de la continuation ou de l'approfondissement de l'activité attentionnelle » (2015 : 239), elle est une entreprise d'acquisition de la connaissance sans autre but ultérieur. Citant Berlyne, l'auteur indique que deux traits essentiels d'un stimulus sont évoqués pour provoquer la curiosité : la complexité ou la nouveauté, auxquels George Loewenstein ajoute l'incertitude d'anticipation, la violation des attentes, l'écart entre réussites passées et réussites présentes, ainsi que le fait de savoir que quelqu'un d'autre possède une information (*op. cit.* 241). Si la curiosité naît souvent d'une rencontre fortuite avec quelque chose qui me frappe, je peux également me rendre à une représentation théâtrale ou à une exposition avec l'intention d'être frappé par quelque chose et donc d'exercer ma curiosité (*op. cit.* 242), ainsi, dans l'expérience esthétique « la curiosité volontaire y joue un rôle central en tant que déclencheur de l'attitude esthétique, mais la curiosité induite par des constellations imprévues constitue une motivation positive importante pour la continuation de cette expérience » (*op. cit.* 243).

Si la curiosité peut pousser l'apprenant à vouloir poursuivre l'expérience esthétique, l'écart avec l'horizon d'attente constitue également un motif de questionnement voire de satisfaction. L'écart esthétique est « la distance entre l'horizon d'attente préexistant et l'œuvre nouvelle dont la réception peut entraîner un « changement d'horizon » en allant à l'encontre d'expériences familières ou en faisant que d'autres expériences, exprimées pour la première fois, accèdent à la conscience » (Jauss, 1978 : 58). La valeur artistique d'une œuvre est évaluée à l'aune de cet écart : plus il diminue, plus l'œuvre se rapproche du divertissement (*ibid.*). Si au contraire, l'œuvre est très éloignée des normes de son premier public, l'écart produit une source de plaisir et d'étonnement pour le premier public (*op. cit.* 59), écart qui tend à s'évanouir pour les lecteurs ultérieurs. La fusion des horizons du texte et du lecteur peut venir de la jouissance des attentes satisfaites, de la libération des contraintes et de la monotonie quotidiennes, de l'identification, de l'adhésion au supplément d'expérience apporté par l'œuvre (*op. cit.* 284), mais elle peut également venir d'une forme réflexive : « distance critique dans l'examen, constatation d'un dépaysement, découverte du procédé

artistique, réponse à une incitation intellectuelle » (*ibid.*). Notre démarche d'école du spectateur cherche à construire cette esprit réflexif sur l'œuvre dramatique⁷⁶. L'expérience esthétique peut occuper trois fonctions dans l'activité communicationnelle de la société : la transmission de la norme, la création de la norme, la rupture de la norme, cette dernière étant la plus intéressante « pour le rôle émancipateur de l'art » (*op. cit.* 286), rejoignant l'émancipation du spectateur (Dort, 1988) qui, par l'émancipation des différentes composantes de la représentation, peut exercer son esprit critique. Il s'avère que la rupture avec les normes et l'horizon d'attente semble la plus féconde dans l'expérience esthétique puisque créatrice de nouveauté (Jauss, 1978 : 286). C'est alors dans la prise en considération des représentations que les apprenants se font des spectacles qu'ils ont choisis et du théâtre ou de la théâtralité en règle générale, que va se jouer une partie de l'analyse de la réception⁷⁷.

Nous analysons à présent le rôle de la mémoire à double titre : la mémoire de la pièce pour une recherche de sens chez le spectateur, et la mémoire propre à l'apprentissage d'une langue chez l'apprenant : comment s'articulent ces deux formes mémorielles ? Quel est l'intérêt d'articuler travail sur la mémoire d'un spectacle et travail sur la mémorisation et la réactivation de formes linguistiques ?

2.3 Le rôle de la mémoire

2.3.1 Fonctionnement cognitif

Il est aujourd'hui possible de travailler la représentation avec des extraits vidéos sur lesquels l'enseignant peut revenir, s'arrêter à des moments qu'il juge importants, zoomer sur des éléments qui ont été éventuellement mal perçus pendant le spectacle, revenir sur des moments qui font débat parmi les élèves, etc⁷⁸. Nous avons choisi de ne pas utiliser d'extraits vidéos des spectacles, et de centrer notre démarche sur la mémoire des apprenants puisqu'il nous semblait que cela les impliquait davantage dans le processus de réception. C'est donc à partir d'« une collection de mémoires » (Benhamou, 1988 : 21) que nous souhaitons travailler. Si la représentation est un objet de mémoire, plusieurs questions découlent de ce constat pour notre démarche : quel est le fonctionnement de la mémoire, existe-t-il un ou plusieurs mémoires ? Quel est la place de la mémoire individuelle et de la mémoire collective ? Quelles reconstructions seront à l'œuvre dans la mémoire de chaque spectateur ? Quelles transformations sont à l'œuvre dans le texte scénique, si celui-ci est reconstruit par la mémoire des apprenants ?

76 Rappelons que le but de cette démarche est la formation d'un esprit critique sur l'œuvre.

77 Cf chapitre 5 pour les représentations des apprenants.

78 Cf le site du réseau Canopé Théâtre en acte : <https://www.reseau-canope.fr/edutheque-theatre-en-acte/>

Les processus de la mémoire sont ceux d'une mosaïque, selon Georges Chapouthier (dans Dortier, 2014 : 224). Il s'agit d'un ensemble juxtaposé de mémoires acquises au fur et à mesure de notre évolution :

- une mémoire transitoire, de courte durée, « la mémoire de travail » ;
- les mémoires primitives de durée plus longue qui construisent les phénomènes d'habitude face à un stimulus, ou les phénomènes de conditionnement ;
- les mémoires déclaratives : plus complexes (sémantique comme la mémoire spatiale ou épisodique qui porte sur des épisodes de la vie).

Par ailleurs, on peut dire que la mémoire fait référence à trois processus chronologiques essentiels : « apprendre des informations nouvelles, les conserver le plus longtemps possible, les récupérer au moment opportun » (Croisile, 2009 : 12). Toute la difficulté dans l'apprentissage des langues se situe dans la dernière phase de réactivation du langage. Quelles informations mémorisons-nous ? Celles qui concernent des épisodes vécus, des savoirs, des gestes, des sons ou des images (*ibid.*). On peut distinguer trois mémoires différentes : sensorielle, à court terme appelée aussi mémoire de travail, ou à long terme. Les traces éphémères contenues dans les mémoires sensorielles (visuelle ou auditive par exemple) peuvent être dirigées vers la mémoire de travail qui peut elle-même les rediriger vers la mémoire à long-terme. Dans la mémoire à court-terme, on distingue la mémoire déclarative qui « correspond au rappel conscient et volontaire d'informations anciennes qui s'expriment au moyen du langage » (*op. cit.* 15), elle est subdivisée en deux sous-systèmes : la mémoire épisodique et la mémoire sémantique. La mémoire non-déclarative ou implicite correspond à « la répercussion inconsciente d'expériences qui ne sont pas consciemment verbalisées : elle s'exprime par l'amélioration continue des performances » (*ibid.*), ce type de mémoire nous rappelle que dans le flot des informations qui nous parviennent, nous retenons de façon involontaire certains faits plutôt que d'autres : dans quelle mesure la réception des spectacles sera-t-elle différente selon les apprenants ? Quelles différences pourront être relevées ? Comment le langage pourra-t-il moduler ces différences ?

D'autre part, la mémoire à long terme est constituée des mémoires perceptives, de la mémoire procédurale, de la mémoire sémantique des faits culturels et de la mémoire épisodique des souvenirs personnels. La mémoire procédurale permet l'apprentissage de procédures motrices, perceptives et cognitives comme l'apprentissage des langues (*op. cit.* 16). Grâce à la mémoire sémantique, nous retenons des informations sans nous souvenir du contexte émotionnel de leur apprentissage, contrairement à la mémoire épisodique qui est celle des souvenirs personnels, souvent vécus dans un contexte émotionnel et affectif particulier. La mémoire sémantique « est une mémoire collective composée des faits appris et partagés au sein de notre groupe social et culturel » (*op. cit.* 17), ils correspondent au langage et au savoir

encyclopédique. Un souvenir personnel n'est pas un enregistrement figé de ce qui a été vécu : « se rappeler un souvenir c'est, à chaque fois, lancer une reconstruction dont la qualité est déterminée par le passé, le présent et le futur de l'individu » (*op. cit.*), il s'agit donc d'une reconstruction⁷⁹ dans un présent qui n'est pas neutre, « tout en étant inspiré par nos objectifs, nos espoirs, nos perspectives » (*op. cit.* 21). En outre, les sentiments et les émotions sont liés à l'apprentissage et à la remémoration sur le plan cognitif : en effet, les sentiments sont l'expression au niveau mental des émotions et c'est au niveau mental qu'intervient l'intégration du temps (passé, présent et avenir) (Damasio, 2003 : 182). Certains sentiments conscients optimisent l'apprentissage et la remémoration, d'autres, très négatifs, les perturbent (*ibid.*).

Par ailleurs, nos souvenirs participent à la construction de notre identité (Croisile, 2009 : 27), grâce à la mémoire autobiographique épisodique et à la sélectivité : « au fil de la vie, notre mémoire édifie des domaines privilégiés qui font la richesse, la pertinence et l'originalité de notre personnalité » (*ibid.*). Les émotions jouent un rôle fondamental dans l'activité de mémorisation : « lorsqu'une activité de mémorisation est liée à une évaluation émotive, l'efficacité de la mémorisation augmente : des contenus associés à une émotions sont moins vite oubliés que des contenus neutres » (Schaeffer, 2015 : 142). Nos souvenirs, surtout s'ils sont positifs, « seront plus riches et plus durables » (Croisile, 2009 : 25). Ainsi, au cours du spectacle, « restent gravés dans la mémoire du spectateur un schéma, une saveur, une ombre, une odeur, une image » (Brook, 1977 : 175). L'image centrale de la pièce subsiste : « cette forme sera l'essence de ce que la pièce a voulu dire » (*op. cit.* 176). La pièce a atteint son but lorsque cette image centrale subsiste⁸⁰. En outre, la mémoire se joue également au niveau de l'attention : « le niveau d'attention porté à une expérience et la façon dont l'individu la juge influenceront la façon dont elle sera mémorisée et retrouvée » (Narcy-Combes & Narcy-Combes, 2019 : 180).

Alain Berthoz postule la perception comme prédictive et la relie à la mémoire : « la mémoire sert d'abord à prédire les conséquences de l'action future en évoquant celles de l'action passée » (1997 : 125). Les multiples facettes de la mémoire impliquent un fonctionnement très complexe que les neuropsychologues et les neurophysiologistes tentent de comprendre, or, « la mémoire est une propriété fondamentale du cerveau qui se trouve exprimée à tous les niveaux de son fonctionnement » (*op. cit.* 126). L'auteur s'intéresse en particulier à la mémoire spatiale pour expliquer les relations entre perception et mouvement. Le cerveau dispose de mécanismes pour mémoriser non seulement les lieux, mais également les déplacements (*op. cit.* 134), par ailleurs, le cerveau est capable de mettre en œuvre des mécanismes d'anticipation de ces déplacements (*op. cit.* 136). La mémoire est un support

79 Ces concepts impliquent donc une recherche sur le temps long et en plusieurs étapes pour comprendre les mécanismes de la reconstruction des souvenirs de la représentation (cf partie méthodologie).

80 La question pour le chercheur est donc de chercher à tracer les frontières de cette image et à la faire émerger dans les discours.

pour la perception qui agit en tant que projection sur le monde : par exemple, un peintre ne représente pas une scène sur une toile mais la scène qu'il a perçue. Le tableau est « une action perceptive du peintre » (*op. cit.* 147) qu'il stocke dans sa mémoire et qu'il projette ensuite sur la toile. En tant que spectateur, « je regarde le tableau à la place du peintre qui y a projeté son activité mentale. » (*ibid.*), en ce qui concerne, le théâtre, la représentation est faite de mouvements que le spectateur perçoit et qu'il peut anticiper grâce à sa mémoire prédictive et en utilisant des souvenirs. Piaget, quant à lui, dépasse l'apparente contradiction entre perception « qui est une prise de possession de données immédiates et présentes » et mémoire en tant qu' « appréhension à peu près directe de ce qui a été acquis ou vécu dans le passé » (Piaget & Inhelder, 1968) : la perception ne comporte pas qu'un seul plan de structuration et elle se prolonge en interprétations par assimilation (*op. cit.* 1). Chez Vygotski, on distingue deux types de mémoire : la mémoire naturelle liée à l'influence des stimuli externes sur l'être humain, et la mémoire culturelle. Au cours du développement la mémoire naturelle se transforme en mémoire culturelle. L'école peut fournir à l'individu des méthodes diverses de mémorisation.

2.3.2 Mémoire du spectateur et apprentissage des langues

Au théâtre, la représentation est « mise en œuvre des signes dans leur dimension diachronique » (Ubersfeld, [1977] (1996) : 220). Ainsi, la réapparition d'un signe peut susciter angoisse et/ou comique, ou alors, ce signe sera repris mais de façon différente pour des significations diverses. Dans la mesure où le metteur en scène organise la mémoire de la perception des signes de la représentation à travers la réapparition et la transformation de ces signes, au même titre que l'éducation au regard, « l'éducation la plus importante pour le spectateur est celle de la mémoire » (*op. cit.* 267). Le spectateur est donc incité à fournir un double travail : la mémorisation des signes et l'attention à leur changement. Le décor, par exemple, constitue un élément susceptible d'inciter le spectateur à un travail de mémoire : le décor est d'abord perçu au début du spectacle puis oublié sauf si un changement le rappelle à la mémoire. Dans *Une chambre en Inde*, les lumières qui viennent de « l'extérieur » de la chambre de Cornélia changent notre perception de la scène et indiquent à quel moment de la journée nous sommes, les jeux de lumière participent aux sens de la pièce, notamment en accompagnant les actions des personnages. Le procédé de sur-titrage, projeté sur des éléments du décor à chaque fois différents, produit le même effet. Dans *Barons Perchés*, les fermetures et ouvertures de portes et de fenêtres dans le décor à certains moments de la pièce procèdent de la même intention : « à cet instant, le décor est à *nouveau perçu* et le travail de la mémoire a pour résultat que cette reviviscence, par superposition, de deux perceptions légèrement différentes, mais de toute manière diverses du fait que la seconde recouvre la première, donne au décor un « relief » et un sens nouveau. » (*op. cit.* 268). Si cette double perception a lieu pendant la représentation, qu'en est-il du travail de réception qui peut être considéré ici

comme une superposition de la perception passée de la pièce à la perception présente à travers la parole ? En outre, la mémoire « à la fois affective et théorique crée une sorte de deuxième spectacle, qui est le spectacle du spectateur, enrichi de l'apport de tous les autres spectateurs » (Mancel, 2010).

Cette mémoire de la représentation est de surcroît mouvante et évolutive, et permet de construire le rapport aux autres représentations, dans la construction d'une « *culture théâtrale* » (Ubersfeld, [1977] (1996) : 268). L'apprenant est ainsi en mesure de bâtir des « parcours d'œuvre en œuvre » (Martin, 2005 : 68) sur le modèle des collections, en élaborant une forme de « tissage », de réseaux entre les œuvres. Nous faisons l'hypothèse que c'est en favorisant les connexions entre les œuvres à travers la reformulation créative du texte scénique que le travail de la mémoire linguistique sera facilité. Si par ailleurs, le discours est constitué d'autres discours et d'autres voix qui le traversent et que l'autre est présent dans tout discours à travers différentes formes (Bakhtine, 1977), quelle sera l'influence des différentes instances énonciatrices dans les spectacles du corpus sur la langue des apprenants ? Comment ces traces vont-elles émerger ? Quelles transformations vont être à l'œuvre ?

Le jeu joue un rôle important dans l'apprentissage des langues en permettant « un ancrage corporel et visuel à l'apprentissage d'une langue », le travail sur l'espace permettant :

« d'associer la production orale ou l'écoute et la compréhension écrite ou orale d'un texte à des gestes, des postures et des déplacements dans l'espace qui, touchant les sens, servent à la mémoire sensorielle (nécessaire à la mémoire à court terme) et, par leur répétition ou les jeux de variation, sont propices pour développer une mémoire procédurale » (Rollinat-Levasseur, 2015 : 249).

Mémoire procédurale, qui, comme nous l'avons vu, touche à la maîtrise de savoir-faire, notamment d'habiletés langagières, à travers une « automatisation inconsciente du processus » (Croisile, 2009 : 16). En outre, si l'apprentissage par cœur peut être bénéfique dans l'apprentissage d'une langue, c'est surtout dans le traitement du sens et la technique de mémorisation que se situe l'efficacité de la répétition (Narcy-Combes & Narcy-Combes, 2019 : 189). Un souvenir n'est, d'autre part, pas dissocié de son contexte : « l'évocation des souvenirs a pour fonction d'intégrer l'expérience à notre vision du monde, quitte à lui faire subir une déformation » (*op. cit.* 191), et dépend des interactions avec l'environnement social et culturel (*ibid.*). Si le secret de la mémoire repose dans « la répétition des apprentissages » (*op. cit.* 22), dans quelle mesure les jeux de variation proposés par notre démarche de l'école du spectateur peuvent-ils permettre aux apprenants une mémorisation des formes linguistiques ? Quelles formes prendra cette mémorisation ?

*L'école du spectateur en français langue étrangère.
Pratiques créatives du langage dans le rapport à la théâtralité.*

Conclusion et synthèse du chapitre 2

Le second chapitre présente une définition de l'expérience esthétique : au cœur de l'existence, elle se construit dans les interactions d'un être et de son environnement, et relève des domaines sensibles, subjectifs et culturels. Elle est à la fois attentionnelle, émotive et hédonique. Dans l'apprentissage des langues, envisager l'expérience esthétique comme centrale revient à prendre en considération le paradigme de la subjectivité, de la sensibilité et de l'imaginaire, paradigme qui n'est pas sans faire débat. La spécificité de l'expérience théâtrale et de ce genre discursif réside non pas dans l'intrigue ou dans la construction des dialogues et des personnages, mais plutôt dans son émancipation du texte à travers l'émergence de la mise en scène et dans ses dimensions de jeu et de pratique artistique. Si la pratique artistique se définit comme l'acte de production d'un objet, et comme représentation du monde, la définition peut s'articuler à une conception de la langue considérée comme une expérience du monde plutôt que comme un produit : en envisageant l'œuvre d'art dans l'apprentissage des langues, les apprenants sont amenés à créer un lien avec leur environnement, un réseau de sens, tout en opérant une rupture avec les habitudes et l'ordre établi. L'œuvre dramatique est alors envisagée non comme un objet de savoir mais comme un support d'expérience, et l'attention portée à cette œuvre prendra une forme différente. De même, les perceptions, primordiales pour avoir accès au monde et jouant un rôle dans l'action, peuvent être développées par une exposition régulière aux œuvres.

Enfin, l'articulation entre émotions, mémoire et apprentissage des langues est questionnée pour clore le chapitre. Si les émotions constituent des processus neurologiques complexes et participent à notre raisonnement et à nos choix, elles sont également fortement impliquées dans l'apprentissage des langues, notamment au niveau de l'anxiété, de l'estime de soi et de la motivation, d'où l'intérêt de la collaboration entre pairs. Au théâtre, le plaisir, lié à la mimésis, ou bien au contraire à la distanciation ou au phénomène du quatrième mur, constitue l'une des émotions les plus fortes. Dans la création contemporaine qui remet en cause ces principes, le plaisir du spectateur vient plutôt de la polysémie de la proposition artistique. L'écart entre horizon d'attente et représentation influence également le plaisir éprouvé par le spectateur. Dans la mesure où la représentation est un objet de mémoire, et que l'apprentissage des langues s'appuie sur un travail mémoriel, l'articulation entre les deux champs se joue au niveau des procédés de variations du texte scénique proposés par l'école du spectateur et présentés dans la suite de ce travail.

*L'école du spectateur en français langue étrangère.
Pratiques créatives du langage dans le rapport à la théâtralité.*

Chapitre 3. Théâtre et pratiques créatives de la variation en langue étrangère

Dans la mesure où l'école du spectateur que nous proposons est considérée comme une variation en langue étrangère du texte scénique, le troisième et dernier chapitre de notre cadre théorique s'ouvre sur la notion de création en langue étrangère. Nous réfléchissons notamment à la conception de la langue que cette perspective comporte ainsi qu'à d'autres dimensions liées au théâtre comme jeu : prise en compte du corps, prise en compte de l'altérité, etc.

Nous souhaitons dans un premier temps aborder la notion de jeu dramatique que nous plaçons au cœur de notre pratique. Cette notion faisant l'objet de tensions (Page, 2005 : 78) et induisant des notions philosophiques diverses, il est nécessaire de situer notre démarche. La charte de l'école du spectateur évoque des mises en lecture et en espace de passages avec des consignes (2009 : 4), et, un peu plus loin, de variations, improvisations autour d'un personnage, d'une situation, etc. (*op. cit.* 5). Après un rapide panorama des pratiques théâtrales dans l'enseignement et en didactique des langues (Rollinat-Levasseur, 2013 ; Aden, 2014), nous présentons le jeu dramatique considéré comme une action dramatique simple permettant une liberté d'expression (Page, 2005 : 80).

Enfin, nous présentons le rapport « poïétique » (Huver & Lorilleux, 2018) en abordant tout d'abord la notion de créativité, objet de débats actuels, et envisageons ensuite le rôle de la norme et de l'institution dans cette perspective créative : quelle langue enseigner, quelle variété du français travailler avec les apprenants (Chiss, 2010) ? Cette question est à mettre en lien avec les perspectives plurilingues qui cherchent à prendre en considération l'hétérogénéité des répertoires des apprenants (Coste, Moore & Zarate, 2009) en tentant de proposer un cadre de travail où les langues seraient réellement en contact. Nous nous demanderons comment les spectacles de notre corpus pourraient tendre à cet objectif en plaçant au premier plan la variabilité. Nous abordons pour finir l'aspect poïétique de la langue dans le dialogue jamais achevé avec l'œuvre en nous demandant de quelle manière notre démarche peut « faire œuvre avec l'œuvre » (Martin, 2010).

1. Quelles pratiques de jeu dramatique ?

1.1 Repères historiques des pratiques théâtrales en FLE

L'ancienneté de la place des pratiques théâtrales à l'école tient à son intérêt pour le développement des compétences orales : « depuis l'antiquité, le théâtre a toujours été lié à l'enseignement des langues parce que les dialogues dramatiques ont semblé offrir des modèles d'usage oral de la langue propice à son enseignement » (Rollinat-Levasseur, 2013 : 32). Considérée comme une « spécificité » de l'enseignement chez les jésuites, la pratique théâtrale permettait la pratique du latin aux élèves ainsi qu'un exercice d'élocution (*ibid.*). Comparant l'art de l'orateur et l'art de l'acteur, la pratique théâtrale était déterminée par le modèle de l'*actio*, un modèle qui exigeait l'imitation de gestes normés, « ce n'était pas l'imagination, ni l'observation du réel, ni la créativité spontanée des élèves comédiens qui étaient recherchées », mais l'imitation d'une gestuelle corporelle identifiable par les spectateurs (*op. cit.* 34). Cette activité visait donc non seulement l'acquisition du latin mais était également considérée comme un exercice de maîtrise de soi (*ibid.*). Aujourd'hui, l'école accorde aux pratiques théâtrales le rôle de transformation des relations maître/élève afin de « pallier la sclérose des études littéraires, de mettre à distance les textes pour partir de l'expérience des élèves et de construire une éducation esthétique véritable » (Mongenot & De Peretti, 2013 : 4), dans le sillage des transformations de l'école issues de mai 1968.

Dans le domaine des langues, le BELC crée des formations dans les années 1970 à destination des enseignants afin de prendre en compte l'aspect créatif de la langue, notamment à travers le théâtre et sa pratique, conçue comme une « activité d'invention et de liberté » (Rollinat-Levasseur, 2013 : 36). Ces formations ne se contentaient pas d'aborder le texte théâtral en cours de langue mais s'intéressaient également à la création de textes, au jeu et à l'improvisation : « les techniques d'inspiration théâtrale ont bouleversé l'enseignement du Français Langue Étrangère en introduisant dans la classe les activités d'improvisation, de jeu de rôle et de simulation » (*ibid.*). Ce type de démarche entérine la rupture méthodologique apportée par l'approche actionnelle, en sortant l'enseignement des langues de l'approche grammaire ou lecture-traduction. La pratique théâtrale en FLE dépasse donc la dimension de l'imitation et de l'apprentissage par cœur calquée sur des modèles à imiter pour offrir à l'apprenant un espace de création et de liberté dans la langue-cible. Intégrant la langue à travers la fiction, ces activités permettent de communiquer dans la langue-cible et introduisent « la communication en ce qu'elle implique le verbal et le non verbal, la parole et le corps. » (*op. cit.* 37), elles considèrent également que « parler une langue étrangère n'est pas

seulement prononcer une suite de mots ou de phrases mais suppose que la parole soit incarnée » (*op. cit.* 39).

Aujourd'hui, le théâtre en FLE est associé à une pratique de la langue, une « littérature en acte » (Rollinat-Levasseur, 2015 : 220), et de multiples activités de travail de la langue à partir du théâtre sont expérimentées (lecture expressive, lecture chorale, mises en voix et en espace de textes) (*ibid.*). Les pratiques sont multiples (Aden, 2014 : 423), et liées aux courants qui empruntent aux arts de la scène. Ainsi, le « drama », qui recoupe de nombreuses pratiques, regroupe le plus souvent des techniques très diverses (*op. cit.* 424) : « le *drama* (du verbe grec « drao » agir, faire, accomplir) renvoie à l'expression du corps et à la mise en acte de situations fictives que les comédiens utilisent pour s'entraîner et développer leur jeu d'acteur » (*ibid.*). Dans les années 1980, un mouvement de valorisation de l'accès à l'art voit le jour dans lequel l'ANRAT joue un rôle majeur (*op. cit.* 425) en inscrivant l'éducation au théâtre dans l'école. Mais ce mouvement n'intègre pas les langues vivantes et ne vise pas à l'éducation par le théâtre. Pourtant, en FLE, Le théâtre offre les avantages ordinaires du théâtre dans l'apprentissage (mémorisation, élocution, prononciation, expressions de sentiments, expérience de la scène et du groupe, etc.), et permet en outre de faire découvrir une culture (Cuq, 2003 : 237). L'apprentissage de la langue étrangère place l'apprenant dans une confrontation à l'autre et à sa propre identité qui peut être douloureuse pour certains : « la pratique du théâtre permet d'aborder de façon ludique et créative la question du masque et du rôle dans la vie personnelle ou professionnelle [...] » (*ibid.*). Le théâtre fait partie des activités en didactique du FLE qui permettent d'intégrer aux compétences communicatives la dimension du plaisir dans l'apprentissage, et qui permettent de sensibiliser, en particulier « aux possibilités infinies de la langue et de mettre en valeur des aspects particulièrement importants comme la connotation ou la polysémie des mots » (*op. cit.* 456). Nous retenons cet aspect de l'enseignement/apprentissage des langues par le théâtre dans notre travail de recherche : quel est notre positionnement dans la multiplicité des pratiques théâtrales en didactique du FLE et quelles conceptions de la langue sont associées ?

1.2 Quelles pratiques théâtrales dans notre démarche ?

Nous avons présenté les deux phases du travail de réception de notre école du spectateur⁸¹, la charte propose une troisième étape qui n'est pas toujours travaillée dans les différentes démarches, mais que nous avons expérimentée et qui nous semble primordiale dans notre travail. Limiter la posture de l'apprenant à celle de spectateur dans l'analyse chorale ne suffit pas à nos yeux, nous avons donc cherché à l'engager davantage dans sa réception de l'œuvre en le plaçant dans une posture de joueur à travers le jeu dramatique :

81 Cf chapitre 1.

« Mais une fois qu'on a fait ça on n'a rien dit sur l'objet [...] ce qu'on n'a pas dit c'est la manière dont ça nous engage [...] ça nous met en danger, et c'est ça qu'il faut accepter, c'est cette mise en danger qu'il faut accepter, parce que c'est à partir du moment où on arrive à être en relation avec soi-même qu'on peut produire quelque chose d'intéressant sur ce qu'on a vu. » (R. Jolivet-Pignon, *extrait de l'entretien*)

L'école du spectateur telle que nous l'envisageons s'écarte du concept élaboré dans l'institution scolaire « évinçant la pratique artistique au profit d'un programme d'Histoire des arts essentiellement notionnel » (Dulibine & Grosjean, 2013 : 3). A contrario, nous nous situons dans une approche du théâtre résolument tournée vers la pratique du jeu, et vers l'expérience de l'atelier d'écriture créative en FLE, qui permettrait d'établir un autre rapport à la langue et à l'apprentissage (Domp martin-Normand & Le Groignec, 2015 : 4). Puisque le concept de jeu dramatique recoupe de nombreuses pratiques et qu'elles reposent sur des conceptions de l'éducation, du théâtre, voire des conceptions philosophiques différentes (Page, 2005 : 79), quels types de jeu dramatique proposons-nous et pour quels objectifs dans l'apprentissage des langues ? Comment nos ateliers d'école du spectateur vont-ils articuler réception de la représentation et pratique du jeu dramatique (Ryngaert, 1996) ?

La question n'est pas de savoir s'il est pertinent ou non de faire du théâtre mais plutôt « comment on le fait avec ses élèves, si on veut en tirer des vertus émancipatrices et épanouissantes » (Dulibine & Grosjean, 2013 : 4). Le jeu dramatique telle que nous le concevons propose une confrontation de formes théâtrales différentes, qui s'appuient sur notre répertoire d'œuvres. Il s'agit d'un « espace où la symbolisation des problématiques humaines est au travail. Pratique d'éducation, il se différencie du théâtre (art), dans la mesure où il exclut tout jugement artistique » (Page, 2005 : 83). Dans notre dispositif, le jeu dramatique est également considéré comme une pratique de variation du texte scénique, un espace de réécriture (Le Goff) Dans notre démarche d'école du spectateur, deux activités théâtrales de variation sont proposées : le jeu et l'improvisation.

Le jeu est un exercice qui relève de la pédagogie de Jacques Lecoq, qui considère l'acte de mimer comme un acte fondamental dans la pratique du théâtre. La technique de mime que nous envisageons se situe après l'analyse chorale, lorsque le procédé de mémoire collective a reconstruit les traces du spectacle. Le point de départ du mime dans notre démarche propose à l'apprenant de s'approprier dans son corps les traces mémorielles du spectacle en les rendant conscientes d'abord par la parole dans l'analyse chorale, puis à travers le corps et les gestes par ce mime particulier que nous appelons jeu⁸². Si notre démarche fait essentiellement appel au langage notamment dans les étapes de réception, nous cherchons cependant à placer les dimensions non-verbales au cœur de notre dispositif, en incitant les apprenants à les

82 L'analyse chorale peut cependant faire déjà émerger cette réappropriation par le corps chez les apprenants de façon spontanée, en amont ou accompagnant la parole.

explorer et en orientant notre regard sur ces dimensions en tant que chercheuse⁸³. Le rejeu dans notre approche se rapproche également d'une préparation à l'action dramatique qui s'ouvre dans le travail d'improvisation que nous allons aborder à présent.

L'improvisation qui fait suite au travail de rejeu dans nos ateliers incite les apprenants à créer une variation de la proposition artistique. Cette activité relève de la pédagogie active puisque les exercices proposés reposent sur une recherche active de l'apprenant qui, en groupe, propose une saynète respectant la contrainte. Ce type de travail se rapproche de la pédagogie actionnelle du CECRL dans la mesure où la tâche parvient à un résultat en fonction d'un problème à résoudre (2005 : 16), tout en s'en démarquant dans ses dimensions créatives et donc imprévues. La contrainte proposée dans ces ateliers d'improvisation articule travail de la dramaturgie et objectifs communicatifs en langue étrangère. La dramaturgie peut être vue comme « l'art de composer une œuvre théâtrale » (Bernanoce, 2013a : 7), nous verrons comment nos contraintes de jeu s'appuient sur la composition de l'œuvre théâtrale dans les ateliers.

Les pratiques de jeu dramatique sont multiples en langue étrangère (Pierra, 2013 : 51), puisqu'elles ont été théorisées à partir de nombreux praticiens et théoriciens du théâtre (Jacques Lecoq, Peter Brook, Augusto Boal, Constantin Stanislavski, etc.). Le regard porté sur la pratique théâtrale diffère avec des objectifs spécifiques d'ordre expressif, corporel, politique, etc. Le jeu dramatique, comme le théâtre en général, s'appuie « sur des conceptions philosophiques parfois complètement opposées » (Page, 2005 : 79). La charte de l'école du spectateur reste floue lorsque les pratiques théâtrales sont évoquées : les lectures des œuvres sont proposées, ainsi que des « variations » sur un personnage, une situation, une réplique, mais les théories théâtrales autour du jeu n'apparaissent pas.

Les formateurs de l'ANRAT convoquent dans leurs entretiens des chercheurs et dramaturges comme Jean-Pierre Sarrazac qui place la dramaturgie au centre de ses réflexions, et en fait « une utopie d'un langage commun non seulement à l'artiste mais aussi au spectateur » (1997 : 3). Des pédagogues comme Jacques Lecoq, ainsi que des artistes et dramaturges comme Michel Vinaver, Jacques Lassalle et Joël Jouanneau, impliqués dans la valorisation du théâtre à l'école, sont également évoqués. Jean-Claude Lallias emprunte aux démarches d'éducation populaire du TNP et à Diderot une démarche de travail en commun entre le maître et l'élève dans la pratique (*extrait de l'entretien*). La pédagogie de Jacques Lecoq, dont il a préfacé *Le Corps poétique*, constitue un soubassement théorique important partant du principe que, dans la transmission du théâtre, « on ne part pas du texte, on VA vers le texte. On ne part pas du texte ou du corps, on part de la présence de soi à soi et de l'autre » (*extrait de l'entretien*). A travers le jeu dramatique, les participants s'engagent dans une forme

83 Nous nous sommes aidée des recherches de Marion Tellier (2014) notamment et de Jean-Rémi Lapaire (2013) (cf partie 2 méthodologie).

d'expérience esthétique, l'élève peut alors travailler à « donner une forme à ce qui est important pour lui, à transmettre une chose qu'il a à dire. Ce faisant, il s'engage, prend un risque et devient responsable de son projet d'expression [...] » (Page, 2005 : 81). Pour la dramaturge et actrice Rafaëlle Jolivet-Pignon⁸⁴, il faut dépasser l'étape de l'analyse chorale pour s'engager, se mettre en danger dans le jeu pour parvenir à « être en relation avec soi-même » (*R. Jolivet-Pignon, extrait de l'entretien*). C'est d'abord à travers le travail de plateau et les artistes de la scène contemporaine que son propre travail de chercheurs, d'actrice et de formatrice est modelé: François Tanguy, par exemple, qui évoque le théâtre non pas comme un lieu de culture mais comme un lieu de rencontre, dans un écart avec les codes : « dans une rencontre, tu risques d'être déplacé d'être dérangé dans ce que tu pensais savoir déstabilisé par rapport aux codes que tu as tu es arrivé avec une valise et tout à coup ça correspond à rien de ce que tu as reçu de l'école » (*ibid.*). Le rôle du corps est essentiel dans le travail qu'elle propose ainsi que celui de la perception, comme dans *Hey Girl* de Castellucci, spectacle qui l'a fascinée, voire sidérée, dans l'explosion de sensations ressenties : « ça a été en fait une rencontre physique plastique émotionnelle et aussi d'actrice » (*ibid.*). Dans son entretien, Claire Rannou évoque également la découverte de ce metteur en scène au cours des stages de l'ANRAT à Avignon en parlant de l'importance du renouvellement des formes et des nouvelles écritures pour les enseignants : « ce n'était pas un stage figé pour enseignants de lettres cherchant désespérément une illustration du cours de littérature, c'était une première ouverture magique, avec une audace dans les choix » (*extrait de l'entretien*).

Nous développons à présent les deux étapes de jeu dramatique que nous proposons : le rejeu et l'improvisation.

1.2.1 Le rejeu ou variation

Le rejeu n'apparaît pas comme entrée dans le *Dictionnaire du théâtre* de Patrice Pavis (Pavis, 2002). Il nous semble pourtant constituer un élément de la pratique du jeu dramatique et constitue une étape fondamentale dans notre démarche d'école du spectateur. Pour Jacques Lecoq, le rejeu consiste en un mime restituant des situations de la vie quotidienne : le métro, un hôpital, un marché, etc. : « le jeu 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 » (Lecoq, [1997] (2016) : 47). Le rejeu silencieux permet aux élèves de se remettre « dès le départ, en situation de naïveté première, d'innocence et de curiosité » (*op. cit.* 48), par conséquent, dans la situation de l'enfant découvrant le monde par l'imitation. Ces situations silencieuses permettent d'explorer les moments où la parole

⁸⁴ Dans la mesure où la direction de l'ANRAT a beaucoup changé ces dernières années et que les méthodes, pratiques et formations ont évolué au cours de son histoire, nous prenons comme soubassements théoriques les pratiques des formateurs qui nous ont initiée à l'école du spectateur. Rafaëlle Jolivet-Pignon a beaucoup participé à cette formation, nous nous appuyons par conséquent majoritairement sur son travail.

n'existe pas encore ; pour nos apprenants de langue étrangère, ce type de procédé facilite l'entrée dans la pratique théâtrale sans l'obstacle de la langue, et constitue une entrée dans le jeu de façon très ludique et visuelle. Dans les ateliers, des formes courtes de jeu et notamment des formes de théâtre-image peuvent être privilégiées « pour engager corporellement l'ensemble des participants en très peu de temps » (Dulibine & Grosjean, 2013 : 7). Le jeu participe du travail du spectateur : « il ne s'agit plus seulement d'aller au théâtre pour *voir* le monde, mais, dans une sorte d'échange entre la salle et la scène, d'y aller pour *jouer* le monde. Pour le jouer et peut-être aussi pour le rejouer. Pour le refaire, au moins en imagination » (Sarrazac, 2008 : 78). Ce jeu imaginaire que la scène implique par résonance kinesthésique⁸⁵ est rendu visible et transformé dans le travail collectif à travers le jeu.

Pour Florence Chantriaux et Jean-Noël Le Chapelain, le jeu se travaille d'abord corporellement, et dans la mise en relation avec les autres. Cette démarche complète l'analyse chorale dans le sens où les exercices proposés tendent à réinvestir la mémoire du spectateur mais de manière intentionnellement⁸⁶ corporelle. On peut ainsi demander aux élèves de sélectionner une image forte du spectacle, qui les a frappés, intéressés ou inquiétés, etc. et de la représenter corporellement, en silence. Ce type de jeu présente l'avantage de construire une mémoire corporelle collective de la représentation d'une part, et pour chaque apprenant, de rejouer des éléments de la dramaturgie auxquels il n'aurait pas pensé ou qu'il n'a peut-être pas vus, mais que les autres ont gardés en mémoire. En outre, le jeu permet une appropriation de la représentation, on sort de l'imitation pour tester dans son corps ce qu'on a vu par les sens, pour parfois proposer d'autres solutions dans les variations, afin de mieux comprendre ce qu'on a perçu. Pour la didactique des langues étrangères, le jeu permet d'amorcer une forme de parole sur le spectacle.

Dans notre démarche d'école du spectateur, le jeu consiste en une contrainte qui pousse les apprenants à s'approprier par le corps et en silence la plupart du temps des éléments de la représentation qu'ils ont vue, ces exercices peuvent prendre plusieurs formes comme :

- les statues ou théâtre-image, c'est-à-dire la présentation sous forme de postures immobiles et silencieuses des personnages, de leurs gestes, de leurs relations, d'un moment particulier de la dramaturgie, comme dans l'atelier sur *Clima(x)* où les apprenants devaient reproduire un instant de la représentation en s'accompagnant uniquement de musique. Citant Christiane Page, Ève-Marie Rollinat-Levasseur indique que le théâtre-image permet de donner à voir ce qui a été lu ou ce qui a été vu et perçu dans notre cas : « un tel exercice de dramatisation conduit à mettre en

85 La kinesthésie du grec *kinésis* : mouvement et *aisthêsis* : sensation est une sensation interne du mouvement des parties du corps assurée par le sens musculaire (sensibilité profonde des muscles) et les excitations de l'oreille interne.

86 Nous verrons qu'au cours de l'analyse chorale, les apprenants tendent à utiliser les multiples modalités de la gestuelle en accompagnement de leur parole sur le spectacle sans que cela soit explicitement demandé dans les consignes.

évidence le sens du texte, sa signification essentielle, mais aussi ses enjeux à travers les images créées » (2015 : 249). Par ailleurs, ce genre d'exercice incite à la verbalisation : en effet, pour proposer une statue en groupe, les apprenants doivent communiquer entre eux et négocier pour trouver la meilleure représentation de leur réception du spectacle. Nous aurions pu demander au public de poser des questions sur le choix de chaque groupe afin d'ouvrir un débat sur les sens de la pièce à travers le théâtre-image, démarche que nous solliciterons dorénavant dans nos ateliers du spectateur ;

- des moments marquants de la représentation mimés en silence, en prenant l'espace de la salle par exemple pour amorcer le travail du corps et de l'espace ;
- une gestuelle particulière d'un personnage ou d'un élément de la dramaturgie, comme les marionnettes dans *Vingt Mille Lieues sous les mers* par exemple ou la chute dans *Barons Perchés*, permettant d'incarner l'altérité ;
- un rejeu à partir du texte ou des mots, pour débiter le travail créatif de la langue qui sera développé dans la phase d'improvisation ;
- une variation à partir du texte ou des personnages afin de multiplier les situations d'énonciation ;
- le changement de régime de jeu ou d'intention d'un personnage pourrait également être pris en compte, nous n'avons pas souhaité travailler cette modalité de jeu dans la mesure où elle demande une pratique théâtrale que nous n'avons pas personnellement.

Ces différentes formes de rejeu sont à envisager comme une préparation à l'action dramatique, permettant ensuite aux apprenants de créer une nouvelle proposition dans leurs improvisations. Elles sont également le lieu de l'ouverture de l'imaginaire dans le processus d'imitation et d'appropriation. Chez Diderot, que citent Jean-Claude Lallias et Rafaëlle Jolivet-Pignon, l'observation de la nature et son imitation constituent l'art du comédien : la connaissance et l'imitation de la nature humaine sont la base du travail du grand comédien, et s'acquièrent à force d'observation et de répétitions (Diderot, [1830] (2000) : 83). Par ailleurs, la relation entre le comédien et le public doit être prise en compte dans l'art de l'imitation : pour Diderot, l'imitation produit l'illusion théâtrale, propice à développer l'esprit critique du spectateur. Même si nos objectifs dans les ateliers de pratiques théâtrales ne visent pas à un apprentissage de l'art du comédien pour nos apprenants, nous pensons néanmoins que l'étape de l'observation et de l'imitation contenue dans le rejeu est nécessaire pour ensuite improviser. Nous nous sommes rapidement rendu compte lors de nos ateliers d'école du spectateur que cette étape de rejeu était essentielle pour que les apprenants investissent ensuite plus facilement l'ultime étape de l'improvisation. Passer par l'imitation et le jeu de variation

nous paraît à présent fondamental dans notre dispositif pour plusieurs raisons : l'imitation facilite la remémoration de la représentation, elle permet d'incorporer la gestuelle du comédien pour ensuite inventer sa propre gestuelle, elle rend possible l'entrée dans le jeu théâtral et par la suite, dans l'improvisation, elle implique l'autre et les multiples relations à l'autre dans un phénomène d'empathie et de résonance kinesthésique (Aden, 2010).

Cette démarche peut être rapprochée de la pédagogie *mimodynamique* de Jacques Lecoq : le silence et le corps constituent les deux points de départ de ce type de pédagogie, et le mime est considéré comme l'acte fondateur de la création dramatique : « je mets l'acte de mimer au centre, comme si c'était le corps même du théâtre : pouvoir jouer à être un autre, pouvoir donner l'illusion de toute chose » (Lecoq, [1997] (2016) : 39). Pour Jacques Lecoq, l'acte de mimer relève d'un acte primordial, que l'enfant utilise pour connaître le monde (*ibid.*). L'auteur du *Corps poétique* définit l'acte de mimer en distinguant le *mimisme* de Marcel Jousse du *mimétisme* : « le mimétisme est une représentation de la forme, le mimisme est la recherche de la dynamique interne du sens » (*ibid.*). Nous souscrivons à cette deuxième interprétation de l'acte de mimer dans le sens où le jeu n'est pas exclusivement contenu dans l'acte d'imiter mais dans la recherche corporelle et la réappropriation de ce qui a fait sens dans la perception du spectacle. Le mime est un acte de connaissance, et non pas un acte automatique, c'est une « identification aux choses, pour les faire vivre » (*op. cit.* 40). Au théâtre, tout geste doit être un geste justifié (par une indication, une action, ou un événement extérieur qui sont les trois manières pour Lecoq de justifier un mouvement), l'acteur par le geste construit une relation à l'espace particulière : « l'espace du dehors se reflète dans l'espace du dedans. Le monde se « mime » en moi et me nomme ! » (*op. cit.* 98).

Nous faisons l'hypothèse que l'apprenant de langue étrangère nomme le monde en le mimant, dans une forme de pédagogie qui s'intéresse à ce qui se passe avant la parole (Aden, 2013 : 102), puisque « l'imitation est notre premier canal de communication » (*ibid.*). Cette traduction par le corps aide l'apprenant étranger à mieux comprendre notre langue et à se l'approprier : le corps mimeur est engagé pour la reconnaissance du réel et permet à chacun d'incorporer le monde qui l'entoure. Si cette étape ne permet pas d'apprendre une langue étrangère, elle favorise néanmoins des attitudes propices à la communication : tolérance à l'incertitude, utilisation de la multimodalité langagière, prise de conscience de ses propres freins ou levier émotionnels, attitude d'empathie (*ibid.*). En outre, cette étape, en didactique des langues, permet de rendre l'apprenant disponible pour « accueillir le nouveau » et lever une partie des inhibitions (*ibid.*). Le théâtre de Jacques Lecoq ne s'appuie sur aucun texte ou théâtre référentiel mais sur l'expérience de la vie que l'on reconnaît à travers le mime ou le jeu, « à partir duquel l'imagination propulse l'élève vers d'autres dimensions et d'autres régions » (Lecoq, [1997] (2016) : 70). Le mime doit nous amener à la rencontre de ce qui est essentiel en nous et forgé de nos expériences sensibles : ce que Lecoq appelle « Le fonds

poétique commun » : « il s'agit d'une dimension abstraite, faite d'espaces, de lumières, de couleurs, de matières, de sons, qui se retrouvent en chacun de nous. » (*op. cit.* 70). Ce fonds commun permet de faire surgir élans et désirs de création personnelle : nous faisons l'hypothèse que multiplier les expériences sensibles à partir de la représentation permettra d'enrichir ce fonds poétique et d'engager un rapport plus créatif aux langues.

Suite à ces perspectives, des questions émergent : quelle forme prendra cet acte préparatoire à la parole ? En quoi l'étape de rejeu peut-elle être considérée comme créative ? Quels sont les liens qui apparaîtront entre l'étape de réception et le rejeu ? Les apprenants vont-ils s'appuyer sur cette étape dans leurs improvisations ultérieures ? Avec quelles transformations ?

1.2.2 Le travail de l'improvisation

Si Patrice Pavis ne prévoit pas d'entrée dans son dictionnaire du théâtre (2002) pour « rejeu », en revanche, l'entrée « improvisation » apparaît, définie comme « technique de l'acteur qui joue quelque chose d'imprévu, non préparé à l'avance et « inventé » dans le feu de l'action » (2002 : 171). La Commedia dell'arte a joué un rôle important dans la construction de cette pratique théâtrale, Ariane Mnouchkine s'est beaucoup inspirée de cette forme fondée sur les canevas connus à l'avance et précédant l'improvisation (Ryngaert, 2002 : 113). Par ailleurs, l'improvisation ouvre le théâtre à ceux qui n'y ont habituellement pas accès, et peut devenir un outil pour les luttes sociales et politiques, comme on peut le constater chez Augusto Boal ou chez Ariane Mnouchkine. Initié par les mouvements d'éducation populaire, bénéficiant notamment du travail de Jacques Copeau, de Célestin Freinet et des CEMEA⁸⁷, l'improvisation a croisé les milieux scolaires qui se méfient du théâtre officiel et s'intéressent aux créations collectives (*op. cit.* 116) : « l'improvisation leur apparaît comme un outil malléable, débarrassé des oripeaux du vieux théâtre, utile pour donner la parole aux enfants et à tous ceux qui ne parlent pas, ou pas encore ». Elle s'inscrit dans les conceptions du théâtre défendue par les formateurs de l'ANRAT, même si leurs pratiques diffèrent selon leur sensibilité (pratiques liées à l'œuvre d'art pour Florence Chantriaux et Jean-Noël Le Chapelain, pratiques liées à l'écriture de plateau pour Rafaëlle Jolivet-Pignon). Dans le système scolaire, c'est l'improvisation à canevas ou jeu dramatique qui a été la plus répandue (*ibid.*) : les participants décident à l'avance ce qu'ils vont jouer, définissent des personnages, décident d'un début et d'une fin, puis les participants et les spectateurs font un compte-rendu de ce qui a été proposé, « du point de vue éducatif, cette dimension « d'expérience de jeu », de « vécu » sur lequel il s'agit de réfléchir ensuite, prend autant d'importance que le résultat

⁸⁷ Les CEMEA, Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active, sont nés en 1937 pour accueillir les jeunes pendant les vacances à la campagne, en lien avec les théories de l'éducation nouvelle. Composé de militants issus des corps enseignant, médical et artistique, les CEMEA militent pour « améliorer la condition et la qualité humaine » (Bordat, 1976 : 10) en conduisant diverses activités dont le théâtre. Dans les années 1970, le spectacle de théâtre devient une invitation au jeu et à l'improvisation avec le jeune public (Ferrier, 2013).

spectaculaire proprement dit » (*op. cit.* 117). Yannic Mancel évoque l'importance de sa rencontre avec Alain Knapp, professeur d'improvisation, qui invitait ses élèves à élaborer des improvisations muettes à partir de thèmes.

Dans notre démarche, les apprenants disposent d'une trentaine de minutes pour préparer leurs improvisations avant de les présenter aux autres groupes : toutes les modalités de travail sont autorisées (exclusivement orales, à partir d'un texte écrit⁸⁸, à partir de mime, etc.). L'improvisation consiste à « composer sur-le-champ et sans préparation, donc à créer à mesure, à inventer sans préméditation » (Ryngaert, 2002 : 112). Nous devons analyser dans quelle mesure les apprenants se détachent de ce travail préparatoire et créent à mesure de leurs improvisations. L'improvisation comporte plusieurs types : la création à partir d'un canevas, comme dans la Commedia dell'arte, le *jeu dramatique* à partir d'une consigne, l'invention gestuelle et verbale totale sans modèle dans l'*expression corporelle* (Pavis, 2002 : 171). La tendance à l'improvisation de la scène contemporaine serait due à l'influence de Grotowski et du travail du Théâtre du Soleil (*ibid.*), tendance qui est visible dans le travail des quatre spectacles de notre corpus, en particulier dans *Une chambre en Inde*, dans la mesure où la troupe du Théâtre du Soleil compose ses créations à partir des improvisations de ses comédiens.

Le jeu dramatique est une pratique collective rassemblant joueurs et spectateurs selon un thème choisi d'avance (Pavis, 2002 : 171 186) et qui ne fait pas l'objet d'une présentation. Notre pratique s'en démarque dans la mesure où le jeu est présenté aux autres apprenants et que cette consigne est connue à l'avance par les groupes. La présentation de la proposition ne fait cependant pas l'objet d'une représentation programmée et travaillée dans la durée, les groupes présentent leur création devant les autres à la fin de l'atelier, le même jour. La représentation devant un public du travail mené en atelier est primordiale, dans la mesure où elle instaure une forme de contrat moral pour maintenir la cohérence et la cohésion de l'interaction (Aden, 2009b : 7) et représente une « étape cruciale dans la progression des situations d'apprentissage » : la situation n'est plus celle de l'improvisation et de l'expérimentation où on peut rechercher et tester des variantes, tout doit se dérouler dans un flot continu « la représentation devant un public est en somme un moment d'évaluation du travail fait en amont » (*ibid.*). Notre pratique de l'improvisation se rapproche du jeu dramatique à trois niveaux :

- faire découvrir aux apprenants les mécanismes fondamentaux du théâtre et du jeu (personnages, conventions, dialogues, dynamique des groupes (*op. cit.* 186), à quoi nous ajoutons les relations avec le public) ;

88 Il aurait été intéressant d'étudier les transformations à l'aune des brouillons écrits par les apprenants, pour une analyse du processus de jeu. Nous n'avons malheureusement pas recueilli ces notes, qui pourraient faire l'objet de recherches ultérieures.

- travailler à partir d'une contrainte de jeu⁸⁹ ;
- provoquer une libération corporelle et émotive dans le jeu.

Nous travaillons par conséquent sur un modèle de jeu dramatique, mais où la part d'invention, de non-préméditation occupe une place importante. Ce modèle peut se rapprocher du théâtre-forum (Boal [1977] (1996) : 38) où le joueur intervient dans l'action et la modifie. Même si l'objectif du théâtre-forum est plutôt l'expérimentation d'idées politiques par la pratique théâtrale, la forme de participation à un jeu extérieur qu'on modifie nous intéresse dans notre école du spectateur.

Nous distinguons à partir de ces définitions la phase de mime ou rejeu de la phase de jeu dramatique. Quant à l'expression corporelle, méthode de travail utilisée notamment par Peter Brook et le Living theater (Pavis, 2002 : 130), il s'agit d' « activer l'expressivité du comédien, notamment en développant ses moyens vocaux et gestuels, sa faculté d'improviser » (*ibid.*). En tant qu'activité d'éveil et d'entraînement, elle se rapproche davantage dans notre dispositif des exercices de rejeu. Nous utilisons l'expression « improvisation » au même titre que « jeu dramatique » dans la suite de notre travail, puisque les deux pratiques se rejoignent et que nous en avons détaillé les emprunts respectifs.

En ce qui concerne le champ des langues étrangères, Joëlle Aden propose de considérer les improvisations comme « des espaces de potentialisation de stratégies langagières en cours d'appropriation » (Aden, 2009b : 3), dans la mesure où les imprévus du jeu permettent de développer des stratégies langagières pour y faire face. L'improvisation débouche sur deux enjeux majeurs en didactique des langues : « elle ouvre les portes d'une liberté dont les limites ne sont pas susceptibles d'être contrôlée » et d'autre part, elle facilite « une appropriation de la parole et du discours sur le monde par les individus et le collectif auquel il appartient » (Ryngaert, 2002 : 112). La place du corps est également centrale dans l'intérêt porté à l'improvisation : « le langage du corps, non socialisé et non rationalisé, supérieur en cela au langage verbal, assure la coïncidence du sujet avec lui-même » (*op. cit.* 114). C'est par conséquent le processus au même titre que le résultat de l'improvisation qu'il convient d'interroger⁹⁰. Cette pratique théâtrale, quoique répondant aux préconisations du CECRL, notamment en ce qui concerne la spontanéité dans la communication, n'est pas habituelle chez les enseignants qui ne se sentent pas assez formés ou pas assez convaincus de son utilité (Cocton, 2015 : 3). C'est plutôt la pratique du jeu de rôle qui l'emporte dans les classes de langue étrangère, mais qui, à nos yeux, renferme un objectif exclusivement communicatif et de réactivation de formes enseignées. Pour Ève-Marie Rollinat-Levasseur, le jeu de rôle peut être plus ou moins approfondi, plus ou moins enrichi, et court parfois le risque de « devenir

⁸⁹ Les contraintes seront présentées en détail dans la seconde partie de ce travail.

⁹⁰ Il aurait également fallu interroger les groupes sur les présentations de leurs pairs : cet aspect devra être exploré dans nos recherches ultérieures sur l'école du spectateur en FLE.

squelettique, réduit à la production de situations et de rôles stéréotypés avec des échanges dialogiques fonctionnels, reposant sur la seule mémorisation de la leçon » (2013 : 37). Notre démarche ne s'appuiera donc pas sur les jeux de rôle dans la mesure où nous ne cherchons pas à vérifier la mémorisation de points de langue mais où nous visons un développement de l'expression créative de l'apprenant à partir de sa réception de la représentation.

L'improvisation ne devrait pas se placer à la marge des pratiques pédagogiques mais être au centre d'une progression⁹¹ incluant un échauffement, des bases théâtrales qui nécessitent une inscription dans le temps (*op. cit.* 7). L'improvisation met en jeu de surcroît la notion de « création collective » (Pavis, 2002 : 74) et tous les enjeux liés à cette notion : une création improvisée par un groupe, un texte fixé après les improvisations, un travail qui débute par une recherche gestuelle, la créativité de chaque participant encouragée, ainsi « la mise en scène n'est plus la parole d'un auteur [...], mais la trace plus ou moins visible et assumée d'une parole collective » (*op. cit.* 75). Cette dimension de recherche active qui fait naître une création collective et sa représentation constitue « ce qui atteste sur le plan théorique d'un point de rencontre entre la didactique du Français Langue Étrangère et le champ des études théâtrales » (Rollinat-Levasseur, 2013 : 41). Nous analysons à présent la notion de jeu et son rôle dans l'apprentissage. Nous articulons cette notion notamment avec celle de créativité, opérante dans notre démarche.

1.3 Importance du jeu dans l'apprentissage

Chez l'enfant⁹² comme chez l'artiste, la créativité ne naît pas du néant, elle est le résultat d'un travail « sur des matériaux tirés du réel extérieur, qu'elle organise, agence et transforme en vue de la réalisation d'un projet personnel, expression du monde extérieur » (Gloton & Cléro, 1971 : 45). C'est dans la dialectique entre observation motivée et imagination spontanée que naît la création chez l'enfant et chez l'artiste (*ibid.*). Par ailleurs, l'enfant ne devient réellement créateur que dans le jeu expressif « ce qui est expressif se cherche nécessairement un témoin, un spectateur » (*op. cit.* 47). Citant Henri Wallon, les auteurs indiquent que les jeux d'expression impliquant le geste, la parole, le dessin, reçoivent une objectivité indispensable à l'acte de création (*ibid.*). Les jeux expressifs incitent donc à la création puisqu'ils « impliquent immédiatement la contribution d'autrui et qu'ils en reçoivent l'objectivité indispensable » (*ibid.*). C'est ainsi que toute expression doit posséder un inducteur d'origine, une motivation interne (*op. cit.* 50). Le rapport à l'altérité que nous préciserons ensuite joue également un rôle majeur.

91 Nous interrogeons cette notions de progression dans les pratiques d'improvisation dans la partie 2 méthodologie.

92 Les étudiants du DUFLES sont de jeunes adultes entre 20 et 30 ans, nous considérons cependant important de revenir sur le rôle du jeu et de l'imitation pour comprendre leur influence sur l'apprentissage et puisque le jeu occupe une place centrale dans notre démarche.

En outre, dans le développement de l'enfant, l'imitation est essentielle : l'imitation lui permet de s'adapter au monde par assimilation progressive des données du réel à sa propre organisation et par accommodation de son moi intérieur aux conditions objectives du monde extérieur, reprenant le début de La Poétique d'Aristote : « l'enfant est naturellement imitateur » (*op. cit.* 39). Or, l'imitation chez l'enfant n'est pas reproduction passive d'un modèle mais plutôt reconstruction de ce modèle, « interprétation personnelle, captation plus ou moins consciente, plus ou moins intentionnelle des éléments du réel extérieur et structuration nouvelle de ces éléments par la construction de relations originales » (*op. cit.* 41). La pensée fonctionne suivant le même mécanisme d'adaptation au milieu, articulant assimilation et accommodation : « l'adaptation intellectuelle est donc mise en équilibre entre l'assimilation de l'expérience aux structures déductives et l'accommodation de ces structures aux données de l'expérience » (Piaget, 1969 : 225). L'adaptation suppose donc une « interaction entre le sujet et l'objet », et la caractéristique du développement de l'enfant est d'avoir à trouver cet équilibre par des exercices (*ibid.*). Deux tendances non équilibrées constituent le développement de l'enfant : il doit accommoder ses organes sensorimoteurs ou intellectuels à la réalité extérieure et, pour accommoder son activité aux propriétés des choses, « l'enfant a besoin de les assimiler à elle et de se les incorporer véritablement » (*op. cit.* 226). La forme de l'assimilation que l'école devrait privilégier, lorsqu'elle n'est pas encore équilibrée avec l'accommodation au réel, est le jeu, activité qu'il faut articuler à l'ensemble de la vie mentale et de l'adaptation intellectuelle (*ibid.*).

Le jeu est relégué par l'école traditionnelle aux marges de la pédagogie, considéré comme un loisir, il est pourtant un « levier d'apprentissage puissant chez les petits » (Piaget, 1969 : 227). L'auteur distingue l'origine purement sensorimotrice du jeu et le jeu symbolique, qui s'expliquent sous leurs deux formes par l'assimilation du réel au moi (*op. cit.* 229), par conséquent, par la transformation du réel en fonction des besoins multiples du moi. L'intelligence de l'enfant se développe par une activité structurante « impliquant à la fois des formes élaborées par le sujet et un ajustement perpétuel de ces formes aux données de l'expérience » (*op. cit.* 231), autrement dit un équilibre en assimilation et accommodation. Progressivement, l'union des deux « devient cette relation indissociable entre la déduction et l'expérience, relation qui caractérise la raison. » (*op. cit.* 232). Pour que ce processus soit engagé de manière efficace, le moi doit être engagé dans sa relation à l'objet, qui devient objet d'expression ou aliment nécessaire à l'activité (*ibid.*) : l'effort de l'enfant devrait venir de lui-même, construisant lui-même ses connaissances qui ne lui sont pas imposées de l'extérieur. Dans le processus de socialisation, ce sont les interactions et la coopération des enfants entre eux que cherche à privilégier la pédagogie nouvelle à travers le jeu. Dans ce type de pédagogie, la coopération entre les enfants est aussi importante que l'action des adultes et la

contrainte qui vient de l'enseignant ne tend pas à disparaître mais à se transformer en « coopération supérieure » (*op. cit.* 264).

Au cours de sa réflexion sur les phénomènes transitionnels, le psychanalyste D.W. Winnicott présente l'importance du jeu chez l'enfant en postulant un « espace potentiel entre le bébé et la mère » (1975 : 90). L'auteur s'intéresse non pas au contenu du jeu mais au comportement de l'enfant qui joue, montrant que le jeu est universel et « conduit à établir des relations de groupe » (*ibid.*). Le jeu constitue une expérience créative essentielle pour l'enfant (*op. cit.* 103) : en jouant, l'enfant manipule les phénomènes extérieurs en « les mettant au service de ce qu'il a pu prélever de la réalité interne ou personnelle » (*op. cit.* 105). Par ailleurs, c'est à travers le jeu que l'enfant et également l'adulte peuvent se montrer créatifs (*op. cit.* 108) et utiliser leur personnalité entière dans une découverte du soi (*op. cit.* 110). Le jeu est également considéré comme une « expérience culturelle », la culture étant définie comme « la tradition dont on hérite [...] le lot commun de l'humanité auquel des individus et des groupes peuvent contribuer et d'où chacun de nous pourra tirer quelque chose, *si nous avons un lieu où mettre ce que nous trouvons* » (*op. cit.* 184). La capacité d'invention est définie dans son mode de relation entre respect de la tradition et capacité à innover par rapport à cette tradition. Si le jeu ne relève ni de la réalité intérieure ni du monde extérieur, il faut postuler une troisième aire dans l'espace potentiel entre l'individu et l'environnement (*op. cit.* 190). Le jeu permet d'accéder à l'expérience culturelle dont il constitue même la fondation (*op. cit.* 196) et est considéré comme le « produit des expériences de la personne individuelle » (*op. cit.* 197), non pas de l'héritage culturel.

La recherche en didactique propose une articulation avec les théories de la psychanalyse : le jeu dramatique et l'acte de création à l'école est considéré comme une prise de risque, au même titre que l'apprentissage (Page, 2000 : 133). Ce type d'activité permet à l'élève de s'impliquer de manière authentique dans son apprentissage (*ibid.*) et affirme le droit à la liberté d'expression de l'enfant qui « parce qu'il est libre d'agir, de dire et d'inventer, déploie ses forces pour atteindre son but, allant jusqu'à faire des efforts qu'il ne fait qu'avec difficulté lorsqu'il s'agit de répondre à une injonction adulte » (Page, 2005 : 80). Même si le jeu constitue une prise de risque, il permet aussi à l'individu d'expérimenter différentes réalités sans danger, de reconnaître le réel pour assurer son développement (Ryngaert, 1996 : 12). L'absence de risque est notamment permise par la possibilité de recommencer une improvisation et par l'aspect non figé du jeu dramatique (*op. cit.* 13). Outil de connaissance du réel, le jeu doit cependant maintenir l'équilibre entre l'imaginaire et la réalité et préserver le rapport métaphorique avec le monde sous peine de basculer dans le psychodrame ou « la saynète complaisante ou esthétisante » (*op. cit.* 18).

Reprenant les théories de Winnicott sur la troisième aire imaginaire, Christiane Page rappelle comment l'enfant construit une représentation du monde qui l'entoure dans l'élaboration

d'une réalité externe à lui, à travers l'espace potentiel (2005 : 134). Cette élaboration qui fait passer le bébé de l'illusion à la désillusion, nécessite un cadre sécurisant et une confiance dans l'adulte. L'expérience du jeu en tant qu'adulte permet de vivre « une expérience similaire à celle du bébé » et nécessite le même cadre sécurisant (*ibid.*) afin de lui garantir « la certitude de ne pas s'y perdre ». Pour l'apprenant de langue étrangère, ce cadre est d'autant plus important que la prise de risque s'intensifie dans l'utilisation de la langue étrangère. Christiane Page questionne alors les conditions nécessaires pour permettre au jeu d'exister ainsi que la position de l'enseignant dans la conduite de cette activité. Comment maintenir un cadre sécurisant pour le bon déroulement de cette activité ? Quelle est la place de l'enseignant pour maintenir ce cadre ? Quel rôle jouent les consignes pour maintenir ce cadre ? Quel regard porter en tant qu'enseignant sur les risques et débordements qui peuvent surgir de ce type de démarche, n'est-ce pas une conséquence logique de la forme de liberté donnée aux apprenants dans les ateliers ? Ces points sont discutés de manière détaillée dans la partie méthodologie. Une autre dimension apparaît en outre dans l'intégration du jeu dans l'apprentissage, dimension déjà soulevée dans cette partie théorique, notamment en ce qui concerne la réception de l'œuvre. Nous aimerions à présent discuter la place du corps de l'apprenant dans notre école du spectateur.

1.4 Le corps de l'apprenant

Nous envisageons dans cette sous-partie de traiter dans un premier temps de la théâtralité du corps avant d'aborder la place du corps de l'apprenant dans l'apprentissage des langues étrangères, en particulier à travers le théâtre et le jeu. Après Stanislavski, influencé par la Commedia dell'arte et en particulier Meyerhold, qui fonde le jeu de l'acteur sur l'approche physique de la biomécanique, le monde du théâtre s'intéresse à la théâtralité du corps, qui devient un véritable enjeu esthétique (Marc, 2002 : 124). En France, ce sont Etienne Decroux et Jacques Lecoq qui ont privilégié un travail sur le mouvement corporel théâtral (*op. cit.* 125). Ainsi, le rapport au texte et au mot s'en trouve bouleversé : « le corps ne va plus être porte-voix ou porte-texte, il va devoir trouver la bonne distance, le juste écart avec la parole, n'entretenant plus un rapport de soutien, de motivation, de redondance ni de rapport comique de dénégation. Le corps n'illustre plus le texte ou ne joue plus contre lui mais le dé-joue » (*op. cit.* 126). A travers le jeu dramatique, le geste est conçu comme outil d'expression : « opposé au principe d'imitation, il apparaît comme une création, favorisant l'inventivité des élèves et leur libre expression » (*ibid.*). Le geste peut être défini au théâtre comme un « mouvement corporel, le plus souvent volontaire et contrôlé par l'acteur, produit en vue d'une signification plus ou moins dépendante du texte dit ou tout à fait autonome » (Pavis, 2002 : 150). Si le geste acquiert des significations différentes selon les époques, il est le signe d'une expression dans la doctrine classique (*ibid.*). Refusant de voir dans le geste un simple

accord avec l'expression, Grotowski en fait un producteur de signes, il est pour lui l'objet d'une recherche (*op. cit.* 151). Puisque rien n'est laissé au hasard dans le travail des gestes au théâtre, il nous faudra leur accorder une attention particulière afin d'analyser comment les apprenants les expérimentent et les représentent (tension/relâchement, perception de leur finalité, processus esthétique de stylisation, lien geste/parole (*op. cit.* 152) et quels liens sont établis avec la production langagière. « Le premier mot du vocabulaire théâtre, c'est le corps humain, principale source de son et de mouvement » (Boal, [1977] (1996) : 23). Pour rendre son corps expressif, l'homme doit le connaître : « il sera d'autant plus capable de pratiquer diverses formes théâtrales qu'il se sera progressivement libéré de sa condition de « spectateur » pour devenir « acteur », qu'il aura cessé d'être objet pour devenir sujet, qu'il se sera transformé, de témoin qu'il était en acteur principal. » (*ibid.*). Si le geste occupe une telle place dans l'art théâtral, quel rôle joue-t-il dans l'apprentissage des langues ? Quel est son rôle dans l'acte de communication ?

Dans le domaine de la communication, l'école de Palo Alto fait de tous nos gestes des tentatives pour communiquer et « assigne à tout comportement une valeur communicative » (Bertocchini & Costanzo, 2011 : 24). L'analyse des interactions devra par conséquent prendre en compte l'aspect verbal et non verbal de la communication. En ce qui concerne le non-dit, différents aspects sont évoqués : kinésiques (la gestualité), proxémiques (organisation de l'espace interpersonnel), ainsi que les aspects concernant le toucher (*op. cit.* 25). La proxémique et la kinésique font l'objet d'études autonomes en prenant en compte des traits comme l'amplitude, la direction, le mouvement, etc. C'est dans l'articulation entre le discursif, véhiculant le contenu informatif, et le pragmatique, censé en assurer la régulation, que se joue le sens de ces langages. Deux catégories émergent : les gestes communicatifs, qui participent volontairement à l'interaction et « extracommunicatifs » qui ne sont pas intentionnels (Cosnier & Brossard, 1984 : 13).

Les usages complexes du langage ne sont pas toujours pris en compte par l'enseignement des langues. Si « toute parole engage l'entier du corps » (Lapaire, 2013 : 1), l'enseignant de langue devrait être en mesure de susciter l'engagement corporel des apprenants dans leur apprentissage, afin de prendre conscience des « champs sémantiques du signe gestuel » (Calbris, & Porcher [19 89] (2009). Le travail du mime peut alors occuper une place importante en tant que prise de conscience de l'homme sur l'homme (Jousse, [1974] 2008 : 35) et peut prendre une dimension nouvelle pour l'apprentissage des langues en incitant le locuteur à développer une « oralité pleinement incarnée et assumée » et en concevant la parole comme une « conduite corporelle⁹³ » (Lapaire, 2014 : 2). Si « nous n'avons pas d'autre

93 L'atelier que nous avons suivi proposé par Jean-Rémi Lapaire durant le 47^e congrès de l'UPLEGESS en mai 2019 à Albi invitait à appréhender la lecture de poème de William Somerset de manière esthétique, plurilingue et en sollicitant travail du corps et de la voix : chaque groupe de participants était invité à lire un extrait du texte de manière à articuler sens, musicalité et corporalité en faisant varier les intonations, en jouant sur les mots et les langues etc. Ce travail a donné lieu à une forme de lecture chorale en amphithéâtre

alternative que d'apprendre par corps » (Aden, 2013 : 1) puisque « nos corps sont nos fenêtres sur le monde, ils médient tout ce que nous apprenons et permettent à nos cerveaux de cartographier le réel », les pratiques artistiques peuvent s'inscrire dans cette perspective en offrant « une des voies vers cette connaissance sensorielle du monde » (*ibid.*). Cette prise en compte des conduites corporelles implique non seulement la voix ainsi que la prosodie, mais également l'occupation de l'espace, les mises en relation entre participants, les mouvements du visage⁹⁴ etc., dimensions particulièrement présentes au théâtre.

Dans les pratiques d'improvisation, le joueur engage son corps dans les paroles qu'il prononce et qui lui sont propres (Ryngaert, 2002 : 112). Ces techniques d'improvisations théâtrales et de jeu impliquent que l'apprenant ne soit pas seulement un locuteur en langue étrangère mais supposent aussi que « la parole soit incarnée » (Rollinat-Levasseur, 2013 : 39) : « Ces activités impliquent l'apprenant en tant que personne dotée d'un corps et non pas seulement comme locuteur : elles considèrent ainsi que parler une langue étrangère n'est pas seulement prononcer une suite de mots ou de phrases mais suppose que la parole soit incarnée ». Gisèle Pierra postule la théâtralité du langage dans son rapport au corps et à la voix dans les pratiques théâtrales en langue étrangère : « la langue étrangère est ici *vécue* comme un corps, une matière sonore étrange, déclencheurs d'affects, de fantasmes, de créations gestuelles singulières soutenant des dictionnaires nouvelles » (Pierra, 2013 : 50). Par ailleurs, la théâtralité vient également de l'impact du joueur sur un public : « créer de la théâtralité ne tient qu'au fil des regards et de la sensation des uns et des autres » (*op. cit.* 51), c'est donc également dans la prise en compte de l'altérité que se joue le rôle du corps. En terme de progression pédagogique, quelles priorités doit-on donner dans l'articulation des pratiques théâtrales et de l'apprentissage de la langue ?

Gisèle Pierra suggère de donner la priorité au « *travail du corps et de ses actions physiques* dans l'espace » (*op. cit.* 52), d'où l'importance de passer par les phases de jeu dans nos ateliers. Devenir acteur en langue étrangère est rendu possible à travers le travail sensoriel du corps et la prise de conscience de soi en tant qu'acteur naviguant entre les langues et les cultures. Parlant d'une « poétique corporelle scénique », l'auteure invite à s'appuyer sur l'aspect à la fois esthétique et quotidien du langage théâtral pour articuler travail de pratique théâtrale et apprentissage de la langue (*op. cit.* 53). Notre pratique théâtrale, qui donne une importance prépondérante au corps, notamment dans la pratique du jeu, s'appuie sur le mouvement comme « champ créatif du langage et de dramaturgie » (Page, 1998 : 60). Il s'agira par conséquent de prendre en considération dans nos données la valeur esthétique et théâtrale du corps, « lieu d'impression et d'expression, plastique et musical, organique et

proche d'une proposition artistique.

94 Si nous avons dû écarter les phénomènes liés à la voix, au rythme, au souffle ainsi qu'à la prosodie dans nos analyses même si ces dimensions font partie de la création d'un langage, une recherche ultérieure pourrait être envisagée prenant en compte ces aspects.

support formel d'image, lieu croisement du sens, de l'imagination, des pensées, du mouvement, de l'émotion, lieu d'histoire et de mémoire, d'interface avec les autres et le monde environnant » (*ibid.*). Apprendre à maîtriser les différents sens donnés aux mouvements est un des objectifs du jeu dramatique, et permet de découvrir toute la richesse expressive et créative du corps (*op. cit.* 74). De même, le travail sur le mouvement corporel développe une mise en relation avec autrui et par conséquent un travail sur l'empathie (*op. cit.* 78) : « l'empathie est une des manières possibles de découvrir comment, par le jeu théâtral, on peut devenir autre et sentir naître le début de cette métamorphose de l'acteur ». C'est cette mise en relation avec l'altérité que nous souhaitons à présent interroger.

1.5 Une pratique de la relation : place de l'altérité

Dans une approche telle que la nôtre qui confronte les apprenants à une œuvre d'art d'une part, et qui d'autre part, travaille sur la construction d'un personnage dans le jeu, la notion d'altérité occupe une place centrale. Le rapport à l'autre est également un rapport central dans la théâtralité, puisque le jeu consiste à endosser un autre rôle que le sien et à interagir avec d'autres personnages. En outre, l'apprentissage d'une langue étrangère implique également un rapport à l'altérité, dans l'utilisation d'une langue nouvelle, on devient autre à travers le langage et le rapport à l'autre exerce une influence forte sur le développement langagier, notamment au niveau des représentations. Comment amener l'apprenant à entrer en relation avec cette altérité ? Dans quelle mesure le théâtre peut constituer un support pertinent ? Qu'est-ce qui, dans la spécificité du langage théâtral, peut aider l'apprenant à entrer en relation avec l'altérité, dans un cadre sécurisant ? Comment la démarche de l'école du spectateur peut apporter plusieurs réponses à ces questionnements ?

La notion d'étranger « commence lorsque surgit la conscience de ma différence et s'achève lorsque nous nous reconnaissons tous étrangers, rebelles aux liens et aux communautés » (Kristeva, 1998 : 9). Si aujourd'hui, la violence des rapports à l'altérité peut se lire dans les crises des constructions religieuses et morales (*op. cit.* 10), elle est également due à l'individualisme de l'homme moderne. Nous postulons que le rapport au théâtre peut inverser les rapports en conduisant l'individu à cesser de se considérer comme « uni et glorieux » en découvrant ses « étrangetés » (*op. cit.* 11) à travers le rapport à l'œuvre artistique. Dans une perspective interculturelle et plurilingue, ouverte aux aspects composites des compétences en langue, le théâtre trouve toute sa place, en apportant une « forme de connaissance du monde », au même titre que les textes littéraires (Godard, 2015 : 49). A travers l'approche interprétative que nous proposons, le texte scénique peut être considéré comme un apprentissage de l'altérité puisque la lecture interprétative induite par l'école du spectateur implique le dialogue entre plusieurs subjectivités (*op. cit.* 52), celle du spectateur, celle de l'artiste/dramaturge et celle du comédien. Nous abordons le rapport à l'autre à travers trois dimensions : le rapport au langage, l'empathie et dans la pratique théâtrale.

1.5.1 L'autre dans le rapport à la langue

Dans le rapport à la langue que propose Véronique Castellotti et qui rejoint les approches poétiques, s'approprier une langue signifie comprendre que « les autres ont une expérience de l'humanité, du monde, différente de la sienne, et donc font sens autrement » (2017 : 41) il ne s'agit pas de « se mettre à la place des autres », mais bien d'entrer en relation avec eux, de se confronter à cette altérité » (*ibid.*). Le regard se déplace alors des dimensions intellectuelles ou communicatives aux dimensions « plus perceptives, culturelles ou existentielles et relationnelles », « le projet est d'approcher les autres et leur monde notamment et significativement à travers l'expérience langagière, lire (dans tous les sens du terme) les œuvres, se transformer/transformer les autres dans la rencontre, donc « (s')alter(is)er » (*op. cit.* 42). L'œuvre d'art et l'approche interprétative occupent une place prépondérante dans cette perspective, l'œuvre est le support de la rencontre avec l'autre. Dans cette approche, l'accent se déplace du produit vers le processus puisque c'est davantage la construction d'une expérience en langue qui intéresse le chercheur. Si notre connaissance des langues vient des interactions avec nos proches dès le stade intra-utérin comme tendent à le montrer les neurosciences (*ibid.*), alors la place du corps et des affects est primordiale dans la construction du langage. Joëlle Aden propose une pédagogie des langues fondée sur l'interaction : « l'échange émotionnel et sensoriel », plutôt que sur des approches fonctionnelles (*ibid.*). Ce type d'approches s'avère en effet très réducteur pour la prise en compte de l'interaction humaine et de sa complexité, ces modèles d'enseignement/apprentissage « ne sont pas suffisants pour accompagner les jeunes vers l'autonomie et la créativité langagière » (*ibid.*).

1.5.2 L'empathie

Les œuvres peuvent être des médiatrices de la relation à l'autre dans la mesure où elles reposent sur des phénomènes d'identification comme la sympathie et l'empathie. Citant Carl Rogers qui écrivait : « la sympathie a trait essentiellement aux émotions, son champ est plus réduit que celui de l'empathie qui, elle, se réfère à l'appréciation des aspects tant cognitifs qu'émotionnels de l'expérience d'autrui », Joëlle Aden définit la contagion émotionnelle comme un phénomène qui nous pousse à attribuer à nous-mêmes ce que nous observons dans l'autre : « un tel procédé d'attribution peut impliquer que nous localisons ou simulons l'autre dans nous-mêmes et nous identifions à lui » (Aden, 2010 : 25). Cette capacité d'être en sympathie est due d'une part au fonctionnement du cerveau des émotions, et d'autre part aux neurones miroirs (*op. cit.* 146) : « ce n'est pas autrui comme remplaçant de moi mais autrui « comme moi-même » ».

L'empathie, est une capacité qui permet de ressentir les émotions de l'autre à sa place, tout en les inhibant en nous-mêmes : « pour entrer dans le corps de l'autre, il faut voir le monde de son point de vue, c'est-à-dire adopter vraiment sa perspective. » (*op. cit.* 148). Par rapport à la

sympathie, l'empathie « exige un changement de perspective, et une certaine forme de « sortie du corps » ». Dans la relation intersubjective, quatre processus sont nécessaires pour que la relation à l'autre soit considérée comme de l'empathie :

- Construire une perception unique et cohérente de notre corps et de son rapport avec l'environnement spatial ;
- Inclure, dans le processus de sortie du corps propre à l'empathie les mécanismes de la sympathie liés à la capacité de résonner avec autrui ;
- Changer notre propre perspective et « entrer mentalement dans le corps et le cerveau d'autrui » ;
- Inhiber l'émotion que nous avons ressentie à la place d'autrui, donc, supprimer la contagion émotionnelle.

« L'empathie exige donc d'être en même temps soi et quelqu'un d'autre » (*op. cit.* 150). Dans l'apprentissage des langues, le théâtre peut introduire une relation esthétique au monde et aux autres (Aden, 2014 : 436) en développant les compétences d'empathie. Grâce à la simulation qu'offre le théâtre, nous sommes en mesure de reconfigurer nos espaces mentaux et de comprendre mieux des situations dans des langues et des cultures qui ne sont pas les nôtres (Aden, 2014b : 4), les pratiques artistiques permettent de travailler la distance inter et intra personnelle (Aden, 2010 : 26).

Si l'on considère la langue comme un acte de relation au monde, à soi, aux autres (Aden, 2014 : 2), plutôt qu'une somme de compétences utiles pour communiquer, le théâtre peut, à travers l'exploration du corps et des perceptions, nous permettre d'explorer des formes d'action qui donnent accès aux intentions de l'autre et donc à d'autres formes d'action (*ibid.*). Dans le domaine de l'apprentissage, le fait d'apprendre modifie le cerveau et la pratique d'un exercice particulier peut activer les neurones miroirs, qui sont des neurones qui permettent d'activer un geste lorsqu'on le voit faire (Berthoz, 1997 : 27). Quand nous sommes spectateurs ou acteurs, nous déclenchons une forme de compréhension directe de l'action par le corps. Les recherches sur les neurosciences et les arts dans une perspective enactive⁹⁵ établissent des liens entre théâtre, mémoire, attention ou identité, les pratiques artistiques contribuent à un acte de reliance et peuvent permettre le déploiement de la capacité d'empathie (Aden, 2014 : 6), capacité centrale dans l'apprentissage d'une langue étrangère, dans la mesure où elle peut être considérée comme « une compétence dans le développement de l'intercompréhension langagière et de la relation interculturelle » (Aden, 2010 : 24).

95 Le master Art'enact de l'UPEC propose une formation transdisciplinaire s'appuyant sur des ateliers de création artistique pour développer une pédagogie éactive reliant les connaissances abstraites à l'action et à la perception sensible du monde.

La lecture et, c'est notre postulat, la pratique de la théâtralité, dépassent la dimension de l'expression linguistique appliquée, et impliquent le développement de l'empathie, notamment dans la recherche d'interprétation : « les interactions mettent alors en relation les sujets dans leurs échanges sociaux à travers une action commune, les faisant entrer dans une démarche d'empathie, c'est-à-dire de capacité à comprendre autrui en tant qu'autrui » (Rollinat-Levasseur, 2015 : 221). Nous considérons l'école du spectateur comme un lieu d'exploration de différents types de relation aux autres : le théâtre peut être considéré comme un lieu pour l'exploration de la relation au monde, aux autres et à soi-même (Aden, 2014 : 2). Le procédé d'imitation permet d'avoir accès à une forme de connaissance de l'autre, de ses actions et de ses intentions (*ibid.*), et donc à des formes d'empathie. Ainsi, notre cerveau peut simuler certains états émotionnels du corps et nous pousser à nous sentir à la place d'une personne : ce mécanisme est appelé par Damasio « boucle quasi-corporelle » (2003 : 120). En didactique des langues, l'empathie peut être considérée comme une « supra-compétence communicative » (Aden, 2014) qu'il importe de développer et où les pratiques théâtrales constituent « une interface où peuvent s'entraîner l'interaction située et la découverte expérientielle des patrimoines culturels et littéraires de ces autres qui sont nos alter-ego » (Aden, 2010 : 39).

1.5.3 L'autre dans le théâtre et dans le jeu

Si *Je* est un autre au théâtre (Übersfeld [1977] (1996) : 280), c'est à la fois dans les procédés d'identification qui se mettent en place et dans le jeu. Quel est le rapport à l'autre dans le jeu dramatique pour un apprenant de langue étrangère ? Quels seront les enjeux d'une telle démarche au niveau de la construction identitaire en langue étrangère ? Enfin, quelles conceptions de la langue en découlent ?

Le jeu dramatique est une pratique collective, qui affirme « la confrontation aux autres imaginaires » (Page, 2005 : 80). Fondé sur les échanges, il constitue un lieu où « la pensée personnelle s'expose au collectif, un lieu d'échange et de construction des représentations où les discours peuvent s'élaborer à partir d'essais, de heurts, de conflits et de tâtonnements » (*ibid.*). Le discours en langue étrangère sera par conséquent co-construit dans le jeu et influencé par chaque participant. Dans notre démarche d'école du spectateur, l'autre est également l'auteur, le metteur en scène et le comédien que l'on voit et que l'on entend sur scène, le rapport à l'altérité se joue donc à plusieurs niveaux : l'autre en tant qu'acteur qui incarne un personnage, l'autre en tant que partenaire de jeu. La relation à la langue devra être interprétée en prenant en compte les voix plurielles qui viennent construire le discours de l'apprenant dans le jeu. En outre, jouer un personnage dans une langue étrangère n'est pas sans risque au niveau identitaire, puisque « jouer, parler à la place d'un autre, parler et agir comme un autre, se mettre dans la peau d'un personnage, c'est aussi s'exposer à perdre son

identité, à se perdre dans l'altérité, à s'aliéner » (Rollinat-Levasseur, 2013 : 44). Improviser ne semble pas forcément à la portée de tous, en particulier en langue étrangère, et les difficultés sont nombreuses : affronter les regards, mettre son corps en scène, utiliser une autre langue que la sienne, etc. Aristote évoque la tendance de l'homme au plaisir de la représentation (Aristote, 1448b), mais l'imitation peut, dans l'apprentissage d'une langue, être considérée comme un frein aux progrès (Rollinat-Levasseur, 2013 : 45), dans la mesure où l'apprenant, en imitant la parole de l'autre, peut faire disparaître la sienne. Or, la fiction théâtrale peut être considérée comme un lieu « d'exploration de l'altérité avec les rôles fictifs incarnés par des personnes réelles qui peuvent s'investir tout en gardant une distance avec leur personnage » (*ibid.*). Une autre difficulté émerge de notre démarche : s'il faut improviser à partir des souvenirs de la pièce, quel souvenir choisir ? Comment les exprimer à partir de ses propres habiletés physiques, comment les transcrire dans son propre corps et sa voix ?

Le masque de la comédie peut aider l'apprenant à « sauver la face » et à oser prendre la parole sous la protection d'une autre identité, sous la protection du masque de Dionysos, dieu incarnant le théâtre mais également la figure de l'étranger. Dionysos est caractérisé comme le dieu de l'Autre dans son rapport au sauvage, à la nature, à la mort (Ildefonse, 2014 : 39). Il représente l'altérité dans la cité. Considéré comme un dieu voyageur, caractérisé par ses apparitions protéiformes, il est celui qui subvertit l'identité et l'autorité (*ibid.*). Mais si l'altérité de Dionysos est ce qui ébranle l'identité, elle est également ce qui en retour la garantit (*op. cit.* 63). Le personnage joue comme un masque sur scène pour le comédien qui peut alors se mettre à distance de son rôle en se protégeant, il peut permettre à l'apprenant de « s'exposer, l'autorisant à explorer des situations de communication et des échanges langagiers dans lesquels il n'est pas engagé lui-même réellement et qu'il pourrait s'interdire dans sa propre langue et sa culture, voulant préserver l'image qu'il donne de lui » (Rollinat-Levasseur, 2013 : 45). C'est justement grâce à l'interprétation d'un personnage que l'apprenant préserve son image : « il se trouve, de facto, libéré du poids de l'image personnelle, ou de l'engagement moral qui amènent les locuteurs à se donner une image pour préserver leur rôle social » (Aden, 2009b).

Par ailleurs, la démarche de l'école du spectateur qui permet de s'appuyer sur un personnage ou sur un jeu vu dans le spectacle peut sécuriser l'apprenant. Un paradoxe apparaît alors puisque, en portant le masque du rôle théâtral, l'apprenant n'engage pas complètement son identité dans le jeu. Investi dans le projet fictif, son engagement dans la langue se renforce, et l'image qu'il donne de lui-même sur scène peut entrer en contradiction avec l'image qu'il présente habituellement dans le groupe classe : « le théâtre rend possible de s'aventurer sur des territoires inconnus, de s'exposer à travers le personnage représenté tout en se dissimulant soi-même derrière le rôle joué: le jeu conduit à se décentrer, à explorer ce qui est étranger à

soi-même, à figurer l'altérité » (Rollinat-Levasseur, 2013 : 45). Il s'agira alors d'explorer, dans le jeu, quels rapports à l'altérité et à la subjectivité se construisent.

Les pratiques théâtrales induisent en outre un rapport spécifique aux langues que nous aimerions à présent parcourir.

2. Un rapport poïétique et créatif à la langue

2.1 La notion de créativité

La créativité est reconnue récemment comme une des compétences de l'espèce humaine (Lubart, 2015 : 7), et l'« homo-creativus » est considéré comme celui qui possède une « capacité à imaginer, inventer, construire, mettre en œuvre un concept inhabituel, un nouvel objet ou à découvrir une solution originale à un problème » (*ibid.*). Concept suscitant aujourd'hui un intérêt croissant⁹⁶, la créativité est considérée comme une des compétences clés du XXI^e siècle (*ibid.*), et fait l'objet de nombreuses recherches. Certains chercheurs s'attachent à analyser les facteurs qui favorisent la créativité, par exemple, les traits de personnalité ou les styles cognitifs, ou encore, la motivation (*op. cit.* 47). Même si une telle conception de ce concept pose de nombreux problèmes, notamment dans la technicisation du processus et la « logique de production » que ce regard implique (Huver & Lorilleux, 2018 : 1), le fait de réfléchir à cette notion et de proposer une théorie du travail créateur permet de s'écarter « de la conception mystique de la création réservée à une élite aux capacités innées » (Houdart-Mérot, 2018 : 61). Définir ce concept relève cependant de la gageure, une définition « consensuelle » est néanmoins proposée : il s'agit de la capacité « à réaliser une production qui soit à la fois nouvelle et adaptée au contexte dans lequel elle se manifeste » (Lubart : 2015 : 23). C'est donc par son caractère inédit et à travers l'idée d'adaptation aux contraintes du milieu que se définit cette capacité. Or, que peut signifier « adaptation au contexte » ? S'agit-il d'une mise en conformité des productions avec les désirs et les besoins d'une époque, ou ses normes ? D'une utilisation des outils ou supports propres à une époque ? Dans ce cas, où se trouve le caractère inédit de la proposition ?

Si, depuis l'Antiquité, le concept de créativité comporte l'idée d'un génie créateur inspiré par une divinité, cette vision théologique sera remplacée à la Renaissance et à travers le courant humaniste par l'idée de l'artiste créateur, qui accède lui aussi au statut de divinité (Castelloti, Debono & Huver, 2017 : 115). En littérature, la notion de création est fortement associée au « mouvement romantique et à l'idéologie de l'écrivain de génie et du créateur incréé »

⁹⁶ Comme l'attestent par exemple le dernier congrès de l'UPLEGESS de mai 2019 à Albi intitulé « L'art et l'apprentissage des langues-cultures dans la formation de l'ingénieur-manager : enjeux d'interdisciplinarité, d'interculturalité et de transversalité », ou bien le numéro 57 de la revue LIDIL (juin 2018) « Démarches créatives, détours artistiques et appropriation des langues ».

(Houdart-Mérot, 2018 : 59), et articulée au débat qui l'oppose à l'imitation. La notion est ensuite démocratisée dans la deuxième moitié du XIX^e siècle, on trouve alors une « revendication anti-élitiste, aussi bien dans le domaine de l'art que dans le domaine politique » (*ibid.*). Récemment, les neurosciences ont ouvert d'autres perspectives en montrant que tous les êtres humains avaient des capacités créatives : « le Vivant, en s'adaptant à son environnement est créatif. La créativité proprement humaine est artistique car elle vise le dépassement de soi » (Aden, 2009a : 173). On retrouve dans cette définition la notion d'adaptation au contexte développée par la neuropsychologie (Lubart, 2015 : 23). Doit-on conclure de cette définition que tout être vivant qui doit s'adapter à son environnement est en mesure de développer des réponses originales pour vivre, et que, donc, toute production humaine est créative ?

Dans le cas des langues, l'adaptation de l'apprenant au milieu le pousse à trouver de nouvelles réponses en terme langagier pour répondre au contexte nouveau dans lequel il est amené à vivre. Nous pouvons par conséquent faire l'hypothèse que toute nouvelle production langagière est en soi créative : « parler est en soi un acte créatif puisque nous varions à l'infini notre discours au moyen d'un nombre fini de mots et de structures dans des situations jamais identiques » (Aden, 2009a : 174). La créativité à l'œuvre dans notre démarche prendra appui sur la notion de processus et de construction langagière en lien avec l'œuvre mais également dans le procédé de transformation (de son propre langage et du langage de l'autre). En outre, si la créativité devient un attribut de la citoyenneté et du progrès, comme dans la vision du XIX^e siècle, il est alors possible de développer une ingénierie pour la rendre maitrisable (Castelloti, Debono & Huver, 2017 : 116), ce qui pose problème dans la mesure où elle deviendrait programmable ⁹⁷ (*op. cit.* 117). Comment dépasser cette vision de la créativité dans la mesure où nous concevons la rencontre avec l'œuvre d'art comme une construction qui intègre pleinement l'imprévisible et l'inconnu ? En outre, la créativité se joue dans l'idée que toute création artistique est « en elle-même, *de facto*, une recherche (Houdart-Mérot, 2018 : 104). Dans cette conception, quel est le rapport entre la norme linguistique et la créativité et quelles normes enseigner (Bertrand & Schaffner, 2010) ? Qu'apporte la dimension créative à l'apprentissage de la langue pour un apprenant, en particulier un étudiant inscrit dans une formation qui doit le conduire à un niveau de maîtrise de la langue suffisant pour lui permettre de poursuivre ses études en France⁹⁸ ? Quel regard nouveau sur la langue apporte cette dimension créative ?

97 De ces différents aspects découle la notion d'innovation qui a aujourd'hui le vent en poupe dans la didactique des langues. Corrélié à la créativité, la notion d'innovation peut mettre en avant des objectifs d'efficacité et de contrôle, où la recherche d'efficacité prime (Castelloti, Debono & Huver, 2017 : 119).

98 Le niveau B2 dans le cadre du DUFLES.

2.2 Tensions entre compétences, normes et créativité

Notre démarche de confrontation à une œuvre en langue étrangère implique de considérer l'articulation entre compétences, normes et créativité, dans la mesure où l'approche subjective que nous proposons ne peut être planifiée à l'avance. Comment concevoir alors l'approche en langue et comment prendre en compte les compétences des apprenants ? Quelle conception de la langue peut porter notre école du spectateur ?

L'approche communicative envisagée par le CECRL implique de considérer la langue comme « un ensemble d'éléments qu'il est possible de distinguer et d'identifier en tant que tels et qui constituent des composantes de la compétence de communication » (Beacco, 2007 : 10). Ce type de conception permet une variété de méthodologies d'enseignement et non plus une méthodologie unique et englobante (*op. cit.* 7). Comment peut-on articuler l'exigence de communication dans l'enseignement/apprentissage de la langue d'une part, et, d'autre part, la confrontation à un langage théâtral qui interroge les situations de communication et les codes de la langue ? En outre, comment relier cette exigence avec le foisonnement et la richesse des cultures francophones contemporaines (Bertrand & Schaffner, 2010 : 7) ? Peut-on parler de l'école du spectateur en terme de méthodologie d'enseignement ? Quels objectifs langagiers peut-on lui attribuer, dans quelle mesure peut-on parler de compétences dans ce contexte ? L'approche actionnelle prônée par le cadre et qui conçoit l'apprenant comme un acteur et l'apprentissage comme une action peut rejoindre une approche des langues par la pratique théâtrale à travers, notamment, la notion d'interprétation (Rollinat-Levasseur, 2015 : 220). Cependant, la diffusion très large de la notion de compétences en DDL implique que la langue soit un « ensemble différencié de compétences, solidaires mais relativement indépendantes les unes des autres et donc chaque élément est susceptible de relever d'un traitement méthodologique particulier » (Beacco, 2007 : 54). Cette notion renvoie à des échelles d'évaluation de maîtrise de la langue, sur lesquelles le CECRL est construit : comment articuler ces idées avec la conception de la créativité que nous venons de proposer ? Quelle est la place pour d'autres pratiques qui considèrent la langue non plus prioritairement comme « un moyen de communiquer » mais comme un instrument de compréhension du monde (Huver & Lorilleux, 2019 : 7) ? Dans cette conception de la langue, peut-on encore parler de compétences langagières et d'évaluation de ces compétences ? Si nous écartons l'idée que la créativité peut être mesurable et donc maîtrisable, comment évaluer notre dispositif du point de vue langagier, et une telle évaluation est-elle pertinente ? L'action d'interpréter peut-elle être évaluée ?

En faisant l'expérience d'une œuvre, les apprenants font davantage que d'apposer un son sur un référent qui lui préexiste, mais font surgir un monde, dans un dialogue avec l'œuvre : « les langues sont ainsi à la fois interprétantes (en ce qu'elles découpent le monde en catégories et

l'articulent à une syntaxe) et interprétées (en ce qu'elles ne se rencontrent qu'à travers les discours, par le biais donc de leur incarnation) » (Huver & Lorilleux, 2018 : 9). Si la conception de la langue vue comme une interprétation du monde et comme une pratique peut ressortir d'une pédagogie de projet, l'objectif reste d'une part la pratique de la langue et d'autre part l'action de l'apprenant (Rollinat-Levasseur, 2015 : 224), en fonction de son niveau. Nous chercherons par conséquent à comprendre de quelle manière les apprenants utilisent la langue dans notre dispositif et de quelle manière ils agissent dans cette langue. Les compétences et les niveaux seront pris en considération dans l'établissement des questionnaires d'analyse chorale et dans la construction des contraintes de jeu, nous verrons également comment une évaluation du développement langagier pourra être menée (réutilisations variées et transformations, retours personnels sur les éventuels progrès effectués par l'apprenant mais aussi par le groupe, regards que nous apporterons en tant qu'enseignante, etc.).

Notre démarche pose la question de la norme à enseigner dans la langue : quel français enseigner aujourd'hui (Chiss, 2010 : 11) ? Puisque la langue contient « autant de diversités que de locuteurs » (Bertrand & Schaffner, 2010 : 7) dans un monde globalisé, quels choix retenir pour quels objectifs ? Quelles sont les conséquences de ce type de questionnements pour l'enseignant dans les dispositifs pédagogiques qu'il construit (*ibid.*) ? Le problème de l'intégration de la variation dans la langue est posé par certains didacticiens (Chiss, 2010 : 15) qui proposent de mettre l'accent sur la compréhension plutôt que la production, ce qui permettrait de diversifier les modèles « plutôt que de pousser les apprenants à (re)produire la variation » (*ibid.*). Dans notre démarche, le théâtre contemporain est considéré comme une approche de la diversité linguistique, dans la mesure où il permet à l'apprenant d'être en contact avec un modèle de dialogue questionnant le modèle traditionnel en laissant une large place à l'implicite et en variant les contextes d'énonciation (Ryngaert, 2013 : 236), avec des formes de plurilinguismes, de procédés d'épiciation⁹⁹, d'extraits de textes de genres divers adaptés à la scène, de formes d'argot, etc. C'est par conséquent à travers les dimensions créatives de la langue dramaturgique contemporaine que nous proposons d'envisager la diversité de la langue française dans le dispositif, sa compréhension par les apprenants, et son appropriation à travers les diverses variations que notre dispositif propose.

2.3 Diverses conceptions de la créativité en didactique des langues

Rapportée au concept d'innovation (Piccardo, 2009), la créativité serait associée à une logique « productiviste et techniciste » dans la mesure où l'injonction à l'innovation qui traverse aujourd'hui la didactique des langues promeut une vision de l'enseignement des langues axée sur la rentabilité (Castellotti, Debono & Huver, 2017 : 121). La conception de la langue est

⁹⁹ Intégration de l'épique dans le drame, procédé caractéristique des écritures jeunesse contemporaines.

alors étroitement imbriquée à la conception psychologique de la créativité (*ibid.*). En effet, si la langue est considérée comme essentiellement communicative, et l'apprenant un acteur social qui doit effectuer des tâches, les démarches créatives peuvent se conformer à ces objectifs (*ibid.*). Certains chercheurs proposent d'aborder l'enseignement de la langue en s'appuyant sur un autre univers de référence. La créativité est alors comprise autrement et à travers le concept de « poïesis », emprunté à René Passeron¹⁰⁰.

2.3.1 Une conception poïétique de la langue

Dans *Le Bruissement de la langue*, Roland Barthes définit le poéticien comme celui qui se demande devant une œuvre « comme est-ce que c'est fait ? », question posée par Aristote, par Valéry et par Jakobson (Houdart-Mérot, 2018 : 109). Cette question intéresse autant le domaine des lettres que celui des sciences du langage. Paul Valéry souhaitait orienter l'histoire de la littérature vers la « poïétique » (du grec *poiein* faire), s'opposant au concept de *praxis* chez Aristote dont la finalité interne est l'action, contrairement à la *poïesis* qui est extérieure à l'action (Aristote, *Ethique à Nicomaque*). Ce sont les processus de création d'une œuvre qui l'intéressent, en analysant par exemple, les manuscrits d'écrivains (*op. cit.* 114). Certains didacticiens proposent de prendre en considération cette démarche en regardant vers la réception et la compréhension d'une œuvre plutôt que vers une logique de production (Huver & Lorilleux, 2018 : 1). L'expérience artistique est placée au cœur de leur démarche en didactique des langues, comme « mode d'appropriation » des langues (*op. cit.* 2). Dépasant les injonctions aux approches technicistes, utilitaires et cognitivistes qui peuvent être de mise en DDL, la poïesis est proposée comme axe central dans l'apprentissage des langues. Il s'agit d'une approche fondée sur la perception, donc sur le caractère incarné de l'expérience. L'objectif est alors de dépasser la perspective actionnelle du faire et de l'évaluable pour envisager les démarches artistiques comme un chemin pour « favoriser cette appropriation (poïétique), en ce qu'elles offrent la possibilité d'une véritable rencontre altéritaire » (*op. cit.* 9), et où le sens n'est pas donné une fois pour toute mais est à rechercher dans la langue nouvelle. Cette orientation modifie les questionnements en les portant vers l'expérience du monde plutôt que vers la production (*op. cit.* 6).

Dans cette conception des langues, le langage n'est plus exclusivement considéré comme un moyen de communiquer mais comme « le mode par lequel nous pensons le monde » (*op. cit.* 7). Cette direction donnée à la didactique des langues envisage moins d'« apprendre une langue » plutôt que d'« être en langue avec » (*ibid.*). La langue, considérée comme essentiellement poétique et expérientielle, laisse alors la place à la réception avant de s'intéresser au produit et à l'action (*ibid.*), réception qui n'est ni maîtrisable ni contrôlable. Cette conception pose problème dans l'apprentissage des langues, dans le sens où elle

¹⁰⁰ La poïétique chez René Passeron est l'étude des conduites créatrices, dans la conduite individuelle ou collective en amont de toute œuvre. Elle s'intéresse au rapport qui existe entre une œuvre et son auteur.

questionne la norme et l'évaluation de la norme. La créativité touche alors à l'être plutôt qu'au faire. C'est dans la compréhension et la réception de l'œuvre d'art, à travers son aspect subjectif, expérientiel et jamais réitéré à l'identique, que la démarche de l'école du spectateur porte cette dimension poïétique. C'est le rapport intime de l'individu à l'œuvre que nous souhaitons analyser, un rapport créatif qui interroge la construction de la langue dans les relations à l'œuvre.

La didactique des langues peut s'appuyer sur les compétences plurilingues de l'apprenant pour développer la créativité en langue. Les ateliers d'école du spectateur peuvent permettre de les faire émerger.

2.3.2 Les compétences plurilingues dans le travail de la variation

L'expérience de l'œuvre peut passer par l'expérience plurilingue de l'apprenant. La didactique du plurilinguisme (Coste, 2010) met en avant le répertoire langagier composite et diversifié de l'apprenant dans son apprentissage d'une nouvelle langue. Il s'agit de faire émerger ce répertoire et de travailler à partir de ce qui existe déjà chez l'apprenant. Dépasant le concept du multilinguisme en mettant en valeur l'idée que les locuteurs plurilingues n'ont pas des compétences égales dans l'ensemble de leur répertoire langagier, la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle, développée dans les travaux du conseil de l'Europe et clé de voûte du CECRL, peut être définie comme :

« la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un locuteur qui maîtrise à des degrés divers, plusieurs langues et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel » (Coste, Moore & Zarate, 2009 : 5)

Il s'agira alors de conduire les sujets à percevoir la pluralité linguistique de leur environnement tout en prenant conscience de leur propre répertoire composite. La notion convoque également l'idée du contact des langues qui ne sont pas cloisonnées dans le répertoire du sujet et l'idée qu'elles « ne progresseraient pas séparément les unes des autres » (Domp martin-Normand & Le Groignec, 2015 : 2).

Dans cet objectif, le travail à partir d'une œuvre d'art et des créations artistiques peut être un moyen privilégié puisque peut être envisagées par exemple une médiation inter ou transculturelle, la mobilisation des émotions et l'expérience subjective. En outre, les pratiques théâtrales impliquent un rapport spécifique à la langue-cible privilégiant les échanges entre les langues, elles peuvent en ce sens relever d'une approche axée sur le plurilinguisme. Dans notre démarche, nous envisageons la prise en considération du répertoire plurilingue de l'apprenant à travers un travail de variations et de réécriture à partir de la lecture de la représentation. Les étapes de réception que nous envisageons se rapprochent des écritures de

la réception (Le Goff, 2020 : 240) qui permettent un accompagnement de la lecture, doublée d'une pratique d'écriture. L'attention est alors portée vers le développement de la compétence esthétique, et le lecteur joue un rôle central dans ce type d'enseignement (*ibid.*). Dans l'école du spectateur, la réception du spectacle s'accompagne et se double de pratiques de variations et de réécriture à travers le jeu (*op. cit.* 315) : la reconstruction du spectacle dans l'analyse chorale puis sa reformulation dans le jeu ouvrent des espaces de transformation du texte scénique à des degrés très divers. Même s'il ne s'agit pas à proprement parler d'un texte écrit par l'apprenant (quoique les carnets du spectateur peuvent être considérés comme des écritures de la réception), la démarche de l'école du spectateur envisage la réécriture comme un procédé qui prolonge, détourne ou revisite des formes antérieures (*ibid.*). La réécriture envisage certes la praxis comme centrale dans la relation à l'œuvre, mais c'est avant tout le processus de transformation qui intéresse l'enseignant. Dans notre champ de l'enseignement/apprentissage des langues, nous postulons que ces activités de variation à partir d'un langage artistique vont favoriser une appropriation et un jeu sur les langues. En cela, l'école du spectateur peut être considérée en FLE comme un dispositif centré sur la construction du sujet plurilingue, en particulier à travers un répertoire d'œuvres contemporaines qui questionnent les identités et les normes.

Le dispositif tel que nous le proposons prend en compte l'expérience vécue du sujet face à l'œuvre et dans la construction de ses langues. Une mise à distance de cette expérience est opérée dans les entretiens réflexifs mais également dans les pratiques de réécriture qui peuvent permettre de prendre conscience de son répertoire composite. La dimension esthétique et artistique encourage l'apprenant à sortir d'une approche uniquement fonctionnelle et communicative avec ses langues. Elle l'invite également à se considérer lui-même comme sujet scripteur plurilingue et auteur de propositions nouvelles. L'expérience plurilingue du sujet est à envisager dans la démarche de l'école du spectateur comme une construction langagière composite à travers les transformations des langages de l'œuvre scénique. Les procédés de dialogisme, d'intertextualité et de polyphonie jouent un rôle primordial dans cette construction.

2.4 Faire œuvre avec les œuvres : dialogisme, intertextualité, polyphonie

De nouvelles approches de la littérature se dessinent aujourd'hui à l'université, rompant avec les pratiques traditionnelles qui avaient pour vocation de « transmettre un savoir littéraire étayé sur l'histoire littéraire, les théories littéraires et l'aptitude à lire et à interpréter les œuvres » (Houdart-Mérot, 2018 : 6). Si l'art dramatique échappe en partie à ces injonctions en plaçant souvent la pratique au cœur de son apprentissage, dans les conservatoires par exemple, ce n'est pas le cas dans le milieu universitaire, et encore moins en didactique du

FLE. Comme nous l'avons vu dans les manuels étudiés, le théâtre est rarement considéré comme un jeu et encore moins comme un support potentiel de réécriture. Il apparaît d'une part dans sa dimension d'improvisation¹⁰¹, ou bien, à l'instar des manuels de langue première, comme un texte à analyser¹⁰². A contrario, à travers les ateliers d'écriture créative, les enseignants de lettres à l'université approchent la littérature par des pratiques d'écriture avec le constat que « faire écrire les étudiants à partir d'inducteurs qui sont majoritairement des textes littéraires permet une réelle interaction entre lecture et écriture et rend la lecture beaucoup plus féconde » (*op. cit.* 38).

La mémoire agit également pour dessiner le parcours du spectateur entre les œuvres en mêlant les voix des auteurs (écrivains, artistes) et les voix des apprenants. Dans la démarche de variation du texte scénique que nous proposons, le temps joue un rôle primordial. Les notions d'intertextualité et de polyphonie ou « ensemble de voix orchestrées dans le langage » (Perrin, 2004 : 266) sont alors à considérer. Inspirée des théories de Mikhaïl Bakhtine sur les énoncés dans les textes romanesques, la notion de polyphonie recoupe celle de dialogisme (*ibid.*), et correspond à des formes de « feuilletages énonciatifs » (*op. cit.* 269-270). Le discours est constitué d'autres discours et d'autres voix qui le traversent. Si la polyphonie peut être considérée comme une propriété générale de la langue (*op. cit.* 279), elle peut également être vue comme « un effet de sens particulier lié à diverses formes d'échos, d'intégrations mimétique du discours ou du point de vue d'autrui dans un discours de premier niveau » (*ibid.*). La notion d'intertextualité (Kristeva, 1969 ; Barthes, 1973a) ou de transtextualité (Genette, 1982 : 8), c'est-à-dire une relation de co-présence entre deux textes ou un processus de production d'un texte nouveau à partir de la transformation d'un texte antérieur, est également opérante. Dans notre démarche, une forme d'intertextualité, voire « d'interdiscursivité », se met alors en place, c'est-à-dire, « l'effet d'un discours sur un autre discours » (Culioli *et al.*, dans Paveau, 2014 : 5).

« Ainsi, lorsqu'on a recours à un proverbe ou à n'importe quel effet d'intertextualité, à n'importe quel type de reprise citative d'un discours objet dans son propre discours, la double énonciation peut-elle avoir pour but non pas d'informer de ce qui a été dit par autrui, mais plutôt de modaliser allusivement ce que le locuteur de premier niveau cherche personnellement à faire entendre » (Perrin, 2004 : 271).

Ces relations entre deux textes émergent dans la démarche de réécriture proposée et permet à l'apprenant de revisiter la langue sous la forme d'activités diverses à partir de la représentations : imitation, transpositions, transformations, etc. Notre approche de l'école du spectateur renvoie à une conception de la lecture de l'œuvre dans laquelle le lecteur est placé dans une posture d'auteur : il fait ainsi « œuvre avec les œuvres » (Martin, 2005) : « il s'agit

101 cf *Saison 3*

102 cf *Saison 4*

non d'expliquer les textes mais de les reformuler, de les approprier dans sa voix, ses gestes, ses écrits individuellement et collectivement » (*op. cit.* 67). L'échange autour de l'œuvre constitue la première forme de la fréquentation de la représentation dramatique que nous choisissons, qui n'est pas une simple conversation ni une exploration de catégories littéraires pré-programmées, mais renvoie à l'expérience de l'art de John Dewey en la ramenant au sujet et à son expérience (*op. cit.* 70). Cette conception subjective individuelle et collective se joue sur un temps long, temps du parcours des œuvres et temps des réécritures, et rejoint l'approche poïétique décrite ci-dessus, où l'appréhension du vivant serait à la fois culturelle et historique (Huver & Lorilleux, 2018 : 6). L'enseignant reste ainsi à l'écoute de « toutes les modalités de passages et d'échanges » sur l'œuvre, les encourageant, ces modalités dépassent les généralités pour « s'exprimer dans des formulations vivantes, proches des œuvres lues, manipulées dans et par l'écoute réitérée » (Martin, 2005 : 70).

Conclusion et synthèse chapitre 3

Abordée depuis longtemps à l'école, déjà chez les Jésuites, la pratique théâtrale sort l'enseignement des langues de l'approche traditionnelle axée sur la grammaire ou la traduction pour l'associer aux approches actionnelles. Cette pratique peut offrir aux apprenants un espace de liberté et de création en langue. Elle suppose en outre que la parole soit incarnée et que le corps ait un rôle dans l'apprentissage en tant qu'objet de recherche. Les pratiques théâtrales sont plurielles dans la didactique du FLE aujourd'hui. Notre école du spectateur propose une conception des pratiques théâtrales s'approchant de la pédagogie mimodynamique de Jacques Lecoq qui propose de découvrir le monde en l'imitant.

L'imitation joue un rôle essentiel dans le développement de l'enfant: c'est en imitant qu'il s'approprie le monde au cours de processus d'assimilation et d'accommodation. Le jeu représente une prise de risque mais également une forme d'engagement dans l'apprentissage. En outre, dans le jeu, le corps est un outil d'expression au même titre que la parole. Le geste peut même constituer l'étape antérieure à la parole. C'est dans l'articulation entre aspect esthétique et quotidien de la langue où les dimensions corporelles occupent une place centrale que nous considérons le genre discursif du théâtre comme particulièrement intéressant dans l'apprentissage des langues¹⁰³. C'est en partie dans l'imitation que le rapport à l'autre se joue dans notre démarche, imitation qui développe la compétence d'empathie, compétence intéressante en langue dans la mesure où elle permet de se mettre à la place d'autrui tout en restant soi-même, donc à mieux comprendre une autre langue et une autre culture.

Enfin, la créativité en didactique des langues remet en cause une conception productiviste et utilitariste des langues, en particulier dans l'approche d'une œuvre. Elle questionne le rapport à la norme de la langue enseignée. Dans une conception poïétique du langage, la langue est davantage considérée comme une expérience du monde qu'un outil de communication. L'expérience plurilingue du sujet telle que nous la proposons dans notre école du spectateur en langue étrangère se construit dans les diverses modalités de transformations du texte scénique. Les étapes de réception et de jeu dramatique peuvent être considérées comme des écritures de la variation qui modulent et transforment l'état antérieur du texte scénique. Elles sont considérées dans notre démarche comme autant d'espaces potentiels de construction du langage sur un temps long, où les différentes formes de discours se rencontrent, s'intègrent et se transforment.

103 C'est pour cette raison que nous avons choisi ce genre et pas le roman ou la poésie par exemple.

Conclusion Partie I

Cette première partie de notre travail présente les notions essentielles qui servent de fil directeur à notre réflexion. Nous avons tout d'abord cherché à préciser notre définition de l'école du spectateur (**chapitre 1**) que nous comprenons comme une mise en relation à l'œuvre dramatique ainsi qu'à la théâtralité ouvrant un espace de travail sur les langages dans le rapport au jeu, au corps, à la parole. Le rapport esthétique à l'œuvre se double d'un travail de recherche artistique à partir du langage théâtral et de la confrontation directe à la scène dans toutes ses dimensions de texte à lire : un système de signes dont l'agencement, le tissage complexe, appelle une interprétation de la part d'un récepteur. L'interprétation pourrait permettre à l'apprenant de langue étrangère de dépasser les aspects uniquement communicatifs et utilitaristes de la langue pour se confronter au point de vue de l'autre, compris à la fois comme l'auteur du texte (qui peut être dans le genre théâtral, l'écrivain, le metteur en scène, les comédiens) mais également le pair qui va lui aussi proposer une interprétation. Cette mise en relation rejoint la conception de l'expérience en langue (**chapitre 2**), c'est-à-dire, une expérience vécue dans la langue étrangère où l'école du spectateur peut être considérée comme un processus de construction langagière dans la confrontation avec l'œuvre. C'est ce processus qu'il nous faudra analyser en tant que chercheuse, comme espace potentiel d'acquisition langagière, tout en interprétant la manière dont les apprenants ont vécu cette expérience. C'est en plaçant au cœur de notre démarche la relation esthétique à l'œuvre avec toutes ses dimensions émotionnelles et perceptives, et en considérant le jeu comme une recherche active sur la langue, que nous cherchons à dépasser la dichotomie entre le produit/l'objet et le processus, puisque le travail pratique d'interprétation du texte scénique que permet l'école du spectateur constitue une des étapes toujours inachevée du travail de l'œuvre.

Cette perspective à la fois poïétique et herméneutique centrée sur la perception et sur la rencontre altéritaire ne sort pas complètement de l'action, comme le laisse suggérer le parti-pris de la poïésis (**chapitre 3**). C'est en plaçant le jeu en tant qu'interprétation de l'œuvre au cœur de la démarche que l'école du spectateur cherche à dépasser la dichotomie qui pourrait sembler s'installer entre perspective actionnelle du CECRL, fondée sur l'utilité des langues et leur caractère fonctionnel, et la poïétique. Le jeu est ainsi abordé dans ses dimensions d'imitation, d'appropriation et de reconstruction de la réalité, et dans notre champ, du langage. C'est à travers les recherches actives sur le langage que propose le théâtre contemporain que nous considérons la question, en dépassant la notion d'action comme essentiellement fonctionnelle, et en l'articulant au contraire fondamentalement à la réception esthétique. Ce processus de recherche artistique en langue étrangère propose une analyse de ce troisième espace créé entre la parole des apprenants et celle des artistes, le geste des

apprenants et celui des comédiens. L'articulation entre réception et jeu constitue par conséquent la forme du travail de reformulation de l'œuvre que nous proposons. Notre travail de doctorat s'intéressera aux modalités de cette reformulation, interrogeant en particulier les dimensions de l'individuel et du collectif, le travail de la mémoire, enfin, le travail des langages à l'œuvre.

PARTIE II :

CADRE MÉTHODOLOGIQUE ET ÉPISTÉMOLOGIQUE

*L'école du spectateur en français langue étrangère.
Pratiques créatives du langage dans le rapport à la théâtralité.*

Introduction Partie II

Dans cette **seconde partie**, nous présentons notre cadre épistémologique et méthodologique adossé à nos questions de recherche, en cohérence avec le cadre théorique choisi (Blanchet & Chardenet, 2011 : 7). Notre démarche d'école du spectateur interroge la construction de la langue pour l'apprenant dans un dispositif centré sur le théâtre comme œuvre et comme pratique. Cette approche soulève de nombreux questionnements et en particulier la forme de recherche adéquate pour analyser l'approche sensible et créative qui est la nôtre : comment analyser les types de connaissance que cette démarche produit et estimer leur validité (Aden, 2014) ? En quoi les processus d'apprentissage qui convoquent une œuvre et en particulier le théâtre seront-ils transformés, en quoi les formes de recherche devront-elles alors se réinventer pour prendre en compte le cheminement de la relation à l'œuvre (Torregrosa & Falcon, *à par.*) ?

Notre seconde partie présente dans le **chapitre 4** l'inscription épistémologique et méthodologique choisie, prenant en compte l'ensemble de ces interrogations autour de la prise en compte du théâtre comme objet d'apprentissage et de recherche : de la recherche-action (Clerc, 2015), adaptée à notre objet d'étude (Pierra, 2011), à l'observation participante (Blanchet, 2011), à la recherche-crédation (Gosselin, 2006), notre positionnement propose une démarche hybride, laissant une place aux tâtonnements, à l'intuition. Nous interrogeons alors notre positionnement en tant qu'enseignante et que chercheuse, cherchant à questionner les tensions de l'implication sur le terrain par rapport à l'objectivité requise dans le domaine de la recherche, implication d'autant plus grande que l'approche artistique requiert une forme d'engagement.

Nos positionnements épistémologiques prennent en considération la recherche artistique et les relations à l'œuvre (**chapitre 5**) : quel protocole de recherche adopter pour analyser une forme d'expérience de ce type dans une situation créative (Torregrosa & Falcon, *à par.*) ? Sur quelles données s'adoser et comment les recueillir ? Sur quel répertoire de pièces nous appuyer pour donner à l'apprenant l'opportunité d'une expérience variée autour de la langue ? Enfin, dans quelle mesure les ressorts psychologiques et sociaux des stéréotypes autour de ce genre sont à prendre en compte pour comprendre les relations au théâtre, est-ce que ces stéréotypes seront amenés à se transformer ? Après une présentation détaillée des terrains, requise dans une recherche telle que la nôtre qui est « impliquée socialement et qui a pour objet et objectif l'intervention sur les terrains analysés et creuse le sillon pour un engagement du chercheur (Blanchet & Chardenet, 2011 : 65), le chapitre 5 présente notre méthodologie d'analyse. Centrée sur les relations à l'œuvre et donc sur les processus d'interactions et de dialogisme (Bakhtine, 1977) à travers le travail du lecteur/spectateur (Eco, 1985), nous proposons une perspective interactionniste et d'ordre qualitatif. L'analyse du discours issue du champ

littéraire (Genette, 1972) et de la linguistique (Kerbrat-Orecchioni, 2006) ainsi que l'analyse des coverbaux (Tellier, 2014) permettent de comprendre les ressorts de l'interaction avec l'œuvre et la pratique théâtrale. Nous présentons enfin les conventions de transcription adoptées.

Chapitre 4 : Inscription méthodologique et épistémologique

L'interdisciplinarité guidant notre travail de recherche nous conduit à nous interroger sur la nature des liens entre les domaines que nous analysons (Demaizières & Narcy-Combes, 2007) : didactique des langues, sciences du langage, littérature, esthétiques théâtrales et dramaturgie, et à justifier nos positionnements méthodologique et épistémologique. L'interdisciplinarité fonctionne par mise en relation de diverses disciplines, contrairement à la pluridisciplinarité qui juxtapose les points de vue (Blanchet & Chardenet, 2011 : 71). Ce type de méthodologie est à prendre en compte dans la mesure où elle « enrichit et complexifie le point de vue et le projet de recherche, l'analyse et la compréhension des phénomènes étudiés » (*ibid.*). En didactique des langues et des cultures, « les croisements interdisciplinaires entre sciences de l'éducation, sciences du langage, anthropologie culturelle, voire sociologie, histoire, sciences de la communication, etc. apparaissent d'emblée pertinents » (*ibid.*). Cependant, les concepts ou méthodologies issus de ces domaines ne peuvent être utilisés « sans s'assurer qu'ils ne représentent pas d'obstacles épistémologiques pour un didacticien » (Demaizières & Narcy-Combes, 2007), un de ces obstacles pourrait constituer dans l'intégration d'une démarche artistique à une recherche scientifique en langues, l'introduction de l'œuvre d'art dans un contexte épistémologique pose en effet un certain nombre de problèmes que nous nous attachons à soulever dans cette partie : comment l'approche rationnelle d'une recherche scientifique peut-elle prendre en compte les aspects imprévisibles et non-contrôlable de l'expérience de l'œuvre d'art ? Quelles pourraient être les spécificités d'une recherche qui s'appuie sur le théâtre et le jeu ? Sur quelle méthodologie d'analyse se fonder ? Quelles conceptions épistémologiques et quelle place pour le chercheur en découlent ? Torregrosa et Falcon, dans un article à paraître, évoquent le caractère hybride d'une recherche impliquant les arts puisque l'œuvre installe comme nouveau paradigme l'expérimentation, les errements et tâtonnements propres aux démarches artistiques.

Dans ce quatrième chapitre est présenté le type de recherche que constitue une démarche partant de la pratique des apprenants et où le chercheur est également l'enseignant. La recherche-action, définie comme « une démarche collective collaborative intégrant les connaissances expérientielles et réflexives des praticiens et leurs analyses du contexte et des actions » (Clerc, 2015 : 117) est croisée à la recherche-crédation impliquant le domaine de la création dans la recherche, et les enjeux que cette articulation représente (Gosselin, 2006).

Dans un second temps, est défini le double statut à la fois scientifique et social de notre travail (Blanchet & Chardenet, 2011 : 9) en réfléchissant à notre rôle en tant que chercheuse et enseignante. Notre recherche a débuté à partir d'une expérience empirique¹⁰⁴ de sorties au

104 Cf introduction.

théâtre avec des étudiants internationaux, c'est à partir de cette expérience fondamentale que nous avons adapté notre démarche d'école du spectateur et que nous avons abordé ce travail de recherche, ainsi : « toute connaissance est une réponse à une expérience empirique individuelle ou collective en même temps qu'une anticipation de cette expérience » (*op. cit.* 10). Mais ce constat pose aussi le problème de la distanciation du chercheur avec son objet d'étude et de l'objectivité scientifique lorsqu'en tant que praticien, l'enseignant est lui-même impliqué dans sa recherche. L'introduction d'une œuvre d'art pose également le problème de la légitimité de l'enseignant : l'artiste ne serait-il pas plus à même de présenter son œuvre ? Enfin, l'approche proposée sous la forme d'un atelier dramaturgique questionne la place de l'enseignant dans ce dispositif : quelles compétences sont requises ? S'agit-il toujours d'une forme de transmission d'un savoir, et lequel ? Quelles conceptions de l'écriture et du théâtre pose-t-il ? Quelles relations entre enseignant et élèves induit-il ? En outre, notre approche étant adaptée à la didactique des langues, comment l'enseignant de FLE peut-il se positionner ?

1. De la recherche-action à la recherche-crédation

Si, comme l'avance Cicurel, « le chercheur qui prend la classe comme objet d'analyse n'est pas partie prenante de l'action d'enseignement. Il en est l'observateur » (2011a), afin de construire les conditions d'objectivité de son analyse, notre démarche s'écarte en partie de ces principes. La démarche empirique sur laquelle nous avons fondé notre école du spectateur (à la fois en tant que stagiaire puis en tant qu'enseignante et que chercheuse), le statut d'enseignante qui est le nôtre, enfin, les adaptations que nous avons élaborées pour adapter l'école du spectateur à la didactique du FLE nous ont incitée à être partie prenante de l'expérimentation. Par ailleurs, nous avons nous-même élaboré le relevé du corpus, les questions de recherche et mené les entretiens semi-directifs, nous nous situons donc dans le domaine de la recherche-action ou bien de l'observation participante (Blanchet & Chardenet, 2011 : 73), voire, puisque notre matériau repose sur l'expérience d'une œuvre d'art et d'une forme de recherche dramaturgique¹⁰⁵ dans nos ateliers, de la recherche-crédation (Gosselin, 2006). Ces différents types de recherche déploient une pluralité d'interrogations quant au statut du chercheur, de l'enseignant et quant à la conception épistémologique adoptée.

1.1. Recherche-action ou observation participante ?

Dépasant le seul engagement dans un travail de recherche, la recherche-action implique le chercheur comme praticien, c'est-à-dire, réalisant sur le terrain l'objet de sa recherche, en lien

¹⁰⁵ Nous parlons de forme dramaturgique dans la mesure où il s'agit d'une amorce de recherche dramaturgique qui ne donne pas lieu à une présentation publique.

avec le contexte qui lui est familier. C'est donc l'implication de l'enseignant sur le terrain et la tension avec la nécessaire objectivation d'un travail de recherche qui constitue une des spécificités de ce type de recherche. Si la recherche-action a pris depuis une dizaine d'années une place importante dans la didactique du français, sa définition reste floue (Kervyn, 2011) à cause de sa grande hétérogénéité, d'où les réserves que ce type de méthodologie suscite dans le monde scientifique. La clarification à apporter concerne en particulier la définition donnée aux deux termes ainsi qu'au trait d'union les reliant (*ibid.*) : l'action devient-elle objet de recherche, ou bien la recherche utilise-t-elle des outils différents, privilégiant la pratique à la théorie ? Comment penser l'articulation entre les deux concepts ? Stéphanie Clerc envisage la recherche-action selon trois acceptions : il s'agit d'une manière de faire de la recherche, d'« être au terrain » ainsi qu'une manière d'« envisager la diffusion des connaissances scientifiques dans le monde social » (2015 : 113). C'est dans le cadre de la sociodidactique, envisagée comme une didactique dans laquelle l'ancrage social comporte une grande importance dans la mesure où il façonne les comportements notamment langagiers des apprenants que Clerc définit la recherche-action. Notre recherche porte en partie sur les comportements des apprenants dans la démarche et sur sa dimension collective. C'est d'ailleurs à travers l'implication des participants que le chercheur met à l'épreuve ses hypothèses, contrairement à la recherche expérimentale au cours de laquelle les participants sont des sujets qui suivent un protocole et réalisent des actions décidées par d'autres (*op. cit.* 116). La démarche pose d'ailleurs la question du statut des participants de la recherche : sont-ils considérés comme des sujets d'expérimentation, des « cobayes » en quelque sorte, ou bien, leur individualité est-elle prise en considération dans les analyses, le chercheur prenant en compte la manière dont chacun a reçu et vécu l'expérience ?

Née dans les années 1950 aux États-Unis d'une volonté de trouver des solutions à des problèmes sociaux, la recherche-action est définie en France plutôt comme un processus de transformation de la réalité et de production de connaissances (*op. cit.* 115.) En outre, et comme nous le verrons dans la suite de ce chapitre, l'intégration d'une œuvre d'art à la démarche de recherche ne permet pas de suivre un protocole établi à l'avance. Les démarches créatives impliquent une transformation dans les modalités de la recherche : qu'en est-il des hypothèses par exemple ? Notre démarche peut-elle encore se fonder sur des hypothèses de recherche spécifiques échafaudées en amont et que les résultats permettraient de valider ou d'invalid¹⁰⁶ ? Si notre démarche de chercheuse postule que la confrontation à la théâtralité dans toutes ses dimensions à travers l'école du spectateur permet à l'apprenant de langue étrangère de construire une nouvelle voie/voix pour son apprentissage des langues, nous n'avons pas construit notre protocole de recherche en fonction par exemple de compétences langagières mais plutôt en fonction de la manière dont les apprenants ont vécu l'expérience et en parlent. De même, la construction langagière dont nous postulons l'émergence n'est pas

106 Ce qui est le cas de la plupart des thèses de doctorat en didactique des langues.

préétablie et ne correspond à aucun schéma puisqu'il s'agit bien d'une construction dont l'aspect social ne peut permettre de prévoir le mécanisme : c'est à travers l'analyse du discours, des discours des apprenants dans leurs dimensions plurielles, que nous présentons nos résultats. En outre, l'implication des participants requiert un croisement des regards sur le même corpus : ainsi, plusieurs supports sont utilisés pour faire émerger la parole apprenante, supports à la fois écrits et oraux, ce qui permet une lecture plurielle et sous des angles divers des phénomènes en jeu (*op. cit.* 117). La dimension réflexive de notre travail de recherche à travers les entretiens semiguident de fin de parcours incite par ailleurs les apprenants à porter un regard sur leurs productions et sur l'expérience vécue. C'est cette dimension réflexive qui permet une évaluation collaborative des effets de notre démarche (*op. cit.* 118). Le chercheur est donc en partie aidé dans sa tâche d'analyse et d'interprétation par les participants, qui deviennent sujets autant qu'acteurs de la recherche. S'agit-il d'ailleurs d'analyse ou d'interprétation des résultats ? Dans une démarche de type expérimental élaborée avec un protocole prédéfini et s'appuyant sur des données quantitatives, l'analyse qui dégage de grands ensembles et les porte à la connaissance en les éclairant et les expliquant n'est sans doute pas la démarche la plus adéquate à notre travail. En revanche, l'idée d'interprétation, qui apporte une signification à des propos et des actes et où, en outre, une dimension personnelle est impliquée pourrait mieux correspondre à un travail de recherche qui s'appuie sur les relations complexes que chaque individu peut expérimenter avec l'œuvre. Par ailleurs, notre corpus, essentiellement constitué de données qualitatives, implique une forme d'interprétation. Enfin, notre objectif est-il de généraliser des phénomènes observés ou bien de réfléchir aux effets de pratiques pédagogiques sur l'apprentissage d'une langue et de transformer les représentations (*ibid.*), en particulier dans la mesure où, comme nous l'avons vu, la dimension pratique du jeu ainsi que le contact direct avec la représentation dramatique sont peu envisagés dans le système scolaire ?

La tension entre subjectivité, biais personnel et nécessaire objectivité qu'exige tout travail de recherche est envisagée à travers la prise en considération des filtres de nos représentations en tant qu'« humain-chercheur » (*ibid.*) et grâce à :

- Une articulation entre notre parcours d'enseignante de lettres classiques avec une formation littéraire approfondie et des cadres méthodologiques définis et notre reconversion professionnelle en tant qu'enseignante de français langue étrangère, les différences de pratiques pédagogiques mais également les ponts entre les disciplines ;
- Une comparaison de nos travaux avec les travaux d'autres chercheurs portant sur le même sujet¹⁰⁷ ;

107 Lecture de la thèse de Catherine Müller (2011) sur la réception de la photographie en français langue étrangère et de la thèse de Nathalie Borgé sur la réception des œuvres d'art (2015).

- Des présentations régulières de nos résultats lors de séminaires de recherche ou de colloques qui ont porté un autre regard sur notre recherche, plus distancié ;
- L'écriture d'articles dans des revues plurielles croisant les regards sur les disciplines, revues dans lesquelles nous avons pu comparer nos travaux avec ceux d'autres chercheurs souvent bien plus confirmés et qui nous ont apporté un éclairage porteur.

Spécialiste des démarches théâtrales en didactique du FLE, Pierra définit la recherche-action comme « une recherche participante d'apprentissage actif sur le terrain faisant référence à l'acquisition et qui met en question des certitudes telles que la séparation du chercheur de son objet de recherche » (2011 : 107). Par rapport aux définitions proposées au début de ce chapitre, la recherche-action est davantage tournée vers l'apprenant et son activité dans son acquisition de la langue, le renouvellement des représentations est également mis en avant ainsi qu'une transformation des pratiques, autant de postures revendiquées par Gisèle Pierra dans ses recherches sur le théâtre et la construction subjective de l'apprenant en FLE. La recherche devient alors « impliquée, participative, proposant une manière différente d'aborder la langue, les cultures et les œuvres » (*ibid.*). Nous nous situons dans cette définition de la recherche-action, prenant en considération au premier plan l'aspect de recherche active dans notre travail, modèle sans doute lié à son objet, comme nous le verrons dans notre définition de la recherche-crédation. Ainsi, c'est l'articulation entre nos propres expériences individuelles en tant que stagiaire de l'ANRAT, qu'enseignante, que spectatrice, les spécificités de notre terrain et de notre objet d'étude qui fonde notre recherche-action. Notre travail de thèse consiste en partie à théoriser et adapter à la didactique du français langue étrangère la démarche de l'école du spectateur que nous avons découverte lors de nos nombreux stages et formations¹⁰⁸.

S'agit-il alors davantage de ce qu'on appelle l'observation participante ? L'observation participante se rapproche de la recherche-action dans la mesure où elle est un type d'enquête qui permet au chercheur déjà impliqué dans son terrain d'observer des situations auxquelles il participe (Blanchet, 2011 : 73), elle constitue une « méthode fondamentale de toute recherche ethnographique, qualitative, de type empirico-déductive » (*ibid.*), préalable à toute recherche sociolinguistique et éducative, et consiste à « réaliser des observations en participant soi-

108 1. « **Déformation artistique et culturelle** » (28heures), ANRAT, Festival d'automne et Maison du geste et de l'image, Paris, novembre 2016.

2. « **Réinvestir et expérimenter des outils d'analyse autour du spectacle vivant** » (28h), Paris, ANRAT, novembre 2016-mars 2017.

3. « **Écritures théâtrales contemporaines pour la jeunesse, quelle tribu !** » (12h), ANRAT, OCCE-THEA, Maison du geste et de l'image, Paris, avril 2017.

Ces formations avaient comme axes de travail la pratique artistique notamment par des mises en voix et en espace, l'expérimentation de nouveaux outils, la co-construction de ressources pédagogiques, la rencontre avec des spectacles ou textes contemporains et avec des artistes. Nous nous sommes inspirée de ces formations dans notre démarche, notamment en ce qui concerne la recherche artistique et l'expérimentation à travers le jeu.

même aux situations authentiques qui les produisent » (*ibid.*). Dans le cadre de la recherche ethnographique que nous proposons, cette méthode qui réduit le paradoxe de l'observateur dans la mesure où les acteurs ne se sentent pas observés (*op. cit.* 74) présente l'avantage de permettre l'observation de phénomènes qui ne sont pas visibles de l'extérieur. Cependant, la présence d'une caméra ou d'un appareil qui enregistre les interactions, comme c'est le cas pour notre recherche, indique aux participants que leurs actions et leurs paroles sont enregistrées. Nous avons toutefois constaté que les apprenants oubliaient rapidement la présence de ces appareils au cours des interactions, nous postulons par conséquent que les situations de communication enregistrées n'ont été que peu modifiées par ces outils. L'observation participante induit en outre d'assumer la présence et l'implication du chercheur dans les interactions, présence que nous avons rendue visible par la lettre P (professeur) dans les transcriptions, renvoyant à notre implication sur le terrain en tant que praticien et ajoutant une nuance de neutralité. D'autres problèmes éthiques peuvent surgir notamment dans la prise en compte des participants : il s'agira alors de leur garantir l'anonymat tout en les considérant comme de véritables « *producteurs de savoirs* » (*op. cit.* 74), ce qui peut résoudre en partie le dilemme posé ci-dessus entre participants vu comme objets d'une expérimentation ou acteurs de la recherche. Si ce type de démarche présente de nombreux avantages, notamment dans l'authenticité des rapports avec les participants et de leurs actions, en revanche, certaines limites se présentent (*ibid.*) :

- La difficulté d'enregistrement des faits observés : même si nous avons cherché à privilégier l'enregistrement par vidéo, il n'a pas toujours été facile d'enregistrer seule toutes les étapes de notre démarche, puisque nous devions mener les entretiens collectifs et les analyses chorales, donner les consignes pour les ateliers d'improvisation, assumer notre fonction d'enseignante en même temps que celle de chercheuse. Nous avons sollicité une aide extérieure pour le premier spectacle de notre corpus *Climax* ainsi que pour *Vingt mille lieues sous les mers*, uniquement pour l'entretien collectif à la sortie, ce qui a permis, contrairement aux séquences au cours desquelles nous filmions en caméra fixe sur un pied, d'obtenir des images mobiles, ou des zooms, ce qui a apporté des éléments supplémentaires à nos interprétations. Par ailleurs, le recours à une aide extérieure évitait les contraintes fortes liées à la technique : arrêt de la caméra, image floue, image mal orientée, problèmes liés à la carte-mémoire, etc. Cependant, la majorité du corpus est filmée en caméra fixe sur pied.
- L'implication personnelle de l'observateur peut parfois induire une perception très orientée des phénomènes sans recul ni métaposition suffisante ultérieurement. C'est sans doute le rapport aux apprenants participants de l'expérience que se situe la difficulté principale d'un travail objectif de recherche. En charge des cours de français

général des apprenants du DUFLES ainsi que de l'atelier théâtre, nous avons construit avec les apprenants une relation où l'émotion et parfois l'empathie ont émergé, constituant autant de biais dans l'analyse des données de terrain. Cependant, cette relation privilégiée n'a-t-elle pas favorisé la démarche en nous appuyant sur les ressentis de nos apprenants et en adaptant nos objectifs à la connaissance que nous avons de notre terrain ? A-t-elle facilité la prise de parole et la confiance en soi dans les ateliers et ensuite au cours des entretiens ? Par ailleurs, comme déjà dit, il nous semble que le recours à différents types de données, recueillies dans des lieux différents, à des moments différents, peut constituer un moyen de dépasser ces difficultés. Nous avons également utilisé d'autres méthodologies d'enquêtes telles que les entretiens semi-directifs afin de procéder à des comparaisons et contre-vérification de nos interprétations précédentes ;

- Les dimensions réduites d'un terrain : en quoi ce terrain peut-il s'avérer signifiant voire représentatif ? Dans la mesure où nous avons pour la première fois expérimenté cette démarche d'école du spectateur en FLE, et que nous n'avons pas connaissance d'une autre expérimentation de ce genre, la question de la pertinence de cette démarche appliquée à un groupe lors d'une année universitaire est posée. Cependant, c'est davantage un regard autre sur les pratiques plutôt qu'une diffusion des phénomènes que nous cherchons à faire émerger.

Notre recherche se situe par conséquent au carrefour de la recherche-action et de l'observation participante, avec les limites que ces deux types de recherche peuvent comporter. Impliquant un objet artistique ainsi qu'une démarche de pratique créative, notre travail peut également se rapprocher de ce qui est appelé depuis une vingtaine d'années la recherche(-)création.

1.2. La recherche(-)création : un changement épistémologique ?

Le concept de recherche-création et la réflexion autour de ce phénomène est relativement récente en France, mais influence progressivement le monde universitaire (Houdart-Mérot, 2018: 91). A ce titre, des doctorats en recherche-création¹⁰⁹ commencent à naître, alliant création d'œuvres originales et recherche universitaire. Situait la théorie au sein d'une pratique (qui vient de la terminologie anglo-saxonne *creative practice*), ce type de recherche permet de susciter la création qui à son tour inspire la recherche. A l'instar de la recherche-action, ce concept provoque une méfiance dans le monde académique (Pluta & Losco-Léna, 2015 : 39). Le sens même du mot composé pose problème : la création est-elle objet de

109 Voir les projets développés par SACRe : <https://collegedoctoral.psl.eu/doctorat-psl/programme-doctoral-sacre/> au sein du groupement Paris Sciences & Lettres auquel coopère le Conservatoire National Supérieur d'Art Dramatique (CNSAD).

recherche ou bien s'agit-il d'une nouvelle rencontre entre deux concepts (Gosselin, 2006) ? De telles démarches viendraient du fossé ressenti actuellement par les enseignants entre le monde éducatif et les attentes de leurs étudiants (Torregrosa & Falcon, *à par.*), fossé alimentant pourtant des brèches à l'origine de mouvements innovants dans la pédagogie ainsi que dans la recherche (*ibid.*). Ces mouvements viennent en partie de la conception d'une éducation dont l'objet de savoir est figé et isolé et non porté vers une forme d'appropriation : « une éducation en absence des personnes » en quelque sorte (*ibid.*). Si nous ne nous situons pas directement dans le domaine de la recherche-crédation dans la mesure où notre thèse ne comporte pas une proposition artistique mais plutôt une observation des mouvements de brèches issus de la rencontre entre langages des artistes et langages des apprenants, notre méthodologie s'en approche par sa dimension expérientielle où la connaissance est construite par une recherche collective. En outre, les démarches de description de la représentation théâtrale ainsi que les pratiques de rejeu qui s'ensuivent impliquent une forme de création à partir des langages dans la mesure où il y a recherche. S'il n'y a pas d'objet artistique produit à proprement parler découlant des processus de recherche-crédation¹¹⁰, la production de connaissance vient d'une forme d'expression artistique et de l'expérimentation. Par ailleurs, notre champ n'est pas celui de la didactique des arts mais bien de la didactique des langues prenant comme objet l'art. Ce type de méthodologie semble de plus en plus présent dans le domaine du théâtre¹¹¹ et des arts en général, et peut être défini comme un travail dépassant la « satisfaction désintéressée » que procure toute œuvre d'art selon Kant. Ainsi,

« Il y a recherche-crédation dès lors que d'autres praticiens, appartenant au champ de l'art comme à d'autres champs, tels ceux du savoir et des techniques, peuvent puiser dans les œuvres produites et les processus qui les ont façonnées des éléments susceptibles d'alimenter leurs propres activités. La recherche-crédation suppose ainsi, fondamentalement, un partage et elle s'opère dans la constitution d'une ou de plusieurs communautés d'intérêts autour des objets et des processus de l'art » (Pluta & Losco-Léna, 2015 : 39).

Au Québec, la recherche-crédation fait l'objet depuis quelques années de publications (Gosselin, 2006), et est institutionnalisé dans l'enseignement supérieur (Pluta & Losco-Léna, 2015), notamment sous la forme de doctorats en création littéraire (Houdart-Mérot, 2018 : 91), « déplaçant la notion de recherche et renouvelant l'approche des études artistiques et littéraires » (*ibid.*). La recherche-crédation propose d'analyser de manière théorique la création qui constitue la deuxième partie du travail de master ou de doctorat (*op. cit.* 93). Ce renouvellement des pratiques littéraires semble particulièrement adapté au théâtre, comme le montre la problématique du colloque de novembre 2017 à l'Université d'Evry-Val-d'Essonne

110 Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

111 Cf le colloque SLAM : La recherche-crédation : une utopie à explorer ? Université d'Evry -Val-d'Essonne/Université Paris-Saclay, 22-23 novembre 2017.

organisé par le laboratoire SLAM : « comment la recherche s’articule-t-elle à la transmission d’un art théâtral qui est, par essence, création, donc recherche ? » (Houdart-Mérot, 2018 : 97), à quoi il faut ajouter la dimension vivante et collective du théâtre qui se prête bien à la pratique de l’atelier. Par ailleurs, le répertoire de pièces contemporaines que nous proposons aux apprenants est souvent articulé à un travail de recherche : par exemple, une recherche autour du mouvement dans *Vingt mille lieues sous les mers*, une recherche autour de la gravité et de l’identité dans le diptyque de la compagnie MPTA, ou encore, une expérimentation sur la polyphonie dans *Clima(x)*.

Or, ces paradigmes ne sont pas sans conséquences sur la recherche : le processus artistique est en effet déclencheur de savoirs, de lignes de recherche et renouvelle les formes d’apprentissages (Torregrosa & Falcon, *à par.*). Les approches sensibles proposées instaurent de nouvelles voies dans la recherche, plaçant à l’arrière-plan les dimensions rationnelles : « l’expérience artistique questionne d’une autre manière notre monde, les modèles de recherche et pédagogiques, et incite à reconnecter les choses qui ont perdu leurs liens initiaux, telles que la recherche et la formation » (*ibid.*). Dans la formation de l’esprit scientifique, Bachelard évoque cette « puissance de déformation » caractéristique de la recherche ([1960] 2011) : 61) et l’union nécessaire entre expérience et raison pour « déformer un stade historique du concept » (*ibid.*), dans l’idée que « la science *réalise* ses objets ». Ainsi, la recherche redevient formation et la formation un processus de recherche (Torregrosa & Falcon, *à par.*) dans lequel l’œuvre est le point de convergence.

2. Places du chercheur et de l’enseignant

2.1. Place du/des chercheur(s)

Notre positionnement en tant que chercheuse en didactique des langues fait se rencontrer didactique des langues étrangère et recherches dramatiques et littéraires, nous nous situons par conséquent dans l’articulation et la tension qui résulte d’un point de vue sur l’apprentissage des langues considéré comme une appropriation (Castellotti, 2017) à partir de sa langue propre et de la langue des artistes. Notre recherche s’intéresse à l’espace, à la troisième voie/voix créée par cette rencontre en langue étrangère. Si le chercheur en didactique des langues n’a pas pour vocation d’intervenir directement dans les classes ou dans les cours, « ni même d’élaborer des propositions à *appliquer* dans ces classes » (Castellotti, 2015 : 8), il peut cependant être aidé par sa posture d’enseignant, dont l’expérience sur le terrain lui est indispensable. Le chercheur a plutôt pour rôle de guider les praticiens, de proposer des pistes argumentées pour qu’ils puissent faire des choix motivés (*ibid.*) et se situe dans le domaine de la réflexion, intervention, théorisation (*ibid.*). Ce positionnement nous pousse à envisager la didactique non pas sous un angle techniciste où des stratégies concrètes et rentables

d'apprentissage seraient proposées, mais plutôt sous l'angle de la relation et, en particulier, de la relation à la langue à travers le jeu, ainsi : « le terrain n'est pas un « objet » dissocié du chercheur mais [...] un réseau d'interactions humaines et sociales, fréquenté et transformé par le chercheur, qui en fait partie de façon récursive » (Blanchet, 2011 : 18).

La recherche sur les événements produits en classe ne devrait pas tendre à répertorier quelle est la meilleure méthode d'enseignement ou d'apprentissage, le chercheur devrait plutôt analyser les « pratiques de transmission » (Cicurel, 2002 : 147), dont les institutions éducatives sont les vecteurs, la classe de langue devenant le « lieu d'une interaction plutôt que le lieu de la réalisation d'une méthodologie idéale » (*ibid.*). Le développement de la recherche dans le domaine de la pragmatique interactionnelle dans les années 1980 en France pousse à considérer la classe comme un « lieu socialisé, où s'établit un échange actif entre des partenaires ayant leur place dans l'interaction » (*ibid.*). Le chercheur va par conséquent s'intéresser aux procédés de coconstruction de la parole entre apprenants et participant-expert, en s'intéressant aux stratégies mises en place par les participants pour se faire comprendre mais également pour favoriser l'apprentissage¹¹². Il s'agira donc dans les interactions d'interpréter le système d'alternance des tours de parole, la place des participants, le travail de l'amélioration des compétences langagières, le rôle des pairs dans la construction de la parole mais également tout ce qui ressort des phénomènes para-verbaux qui participent de la construction langagière, dimension au centre de notre recherche dans la mesure où le jeu est fortement impliqué.

Par ailleurs, pour développer la construction langagière de ses apprenants, l'enseignant s'appuie sur un « répertoire didactique » constitué par les modèles, les savoirs, les situations sur lesquels il s'appuie (*op. cit.* 150). Ce répertoire dépend de l'expérience de l'enseignant, de sa personnalité, de ses rencontres, etc. Nous postulons que la construction de notre figure de chercheur s'appuie également sur une forme de répertoire scientifique alliant formations personnelles, expériences de la scène, lectures mais également relations avec nos apprenants ainsi, « la structure du caractère du chercheur, qui inclut aussi les déterminants subjectifs de sa conception scientifique, affecte radicalement ses données et ses conclusions » (Devereux, 2012 : 275). La pratique de l'école du spectateur que nous avons expérimentée avec l'ANRAT, les conceptions théâtrales des formateurs tournés d'une part vers le théâtre pour l'éducation et l'éducation par le théâtre, d'autre part, vers le travail de pratiques de plateau de la scène contemporaine, ont fortement contribué à construire notre positionnement en tant que chercheuse. L'angle de la relation et de l'appropriation de la langue que nous avons proposé comme positionnement de recherche sera doublé ou plutôt élargi par le point de vue de la recherche artistique et créative en langue que nous envisageons dans notre travail de thèse. Le

112 Nous ne porterons pas nos analyses sur la place de l'enseignant dans les interactions, dans la mesure où un tel regard mériterait de notre point de vue un autre travail de thèse.

chercheur se place par conséquent non seulement dans une posture de travail sur les compétences langagières et sur leur construction mais également dans une posture de création à partir du terreau fertile des langues et des langages. Dans ce rôle, la recherche se fait collective puisque ce sont les participants de l'atelier qui sont à l'origine de ce travail créatif, le chercheur assumant le rôle de guide, qui, comme pour la didactique des langues, proposent des pistes à ses apprenants pour qu'ils puissent élaborer des propositions artistiques en langue étrangère. Ces pistes seront construites à partir des relations créées avec l'œuvre et les artistes. Cette dernière posture requiert un travail dramaturgique important et essentiel qui servira de toile de fond au travail de recherche en didactique des langues.

2.2. Fonctions de l'enseignant

Si l'enseignant peut être considéré comme un médiateur dans la classe de langue à travers les conseils ou consignes qu'il donne à l'apprenant (Cicurel, 2002 : 156), qu'en est-il dans notre démarche qui prend en considération l'œuvre dramaturgique ? La posture de l'enseignant va-t-elle être modifiée ? Pourquoi ne pas laisser l'activité de médiation culturelle que constitue l'école du spectateur à l'artiste lui-même¹¹³ ? Ne serait-il pas plus à même que l'enseignant de tisser des liens entre sa proposition et le public ? Pour certains chercheurs, cette approche pose problème, elle tendrait à poser un regard sans doute peu distancié sur l'objet et ne permettrait peut-être pas la construction d'un esprit critique « qui est en principe une des finalités de la médiation » (Bordeaux, 2016 : 2). S'agit-il pour l'enseignant d'une expérience de médiation, dans le sens où la médiation peut être envisagée comme une intervention humaine entre deux parties ? L'enseignant est-il alors un médiateur, c'est-à-dire un intermédiaire entre une œuvre et un public, une mise en relation intersubjective, une relation qui se manifeste dans la confrontation entre des subjectivités (Caune, 1999 : 20) ? Quelles sont alors les compétences requises pour l'enseignant dans le cadre d'un dispositif prenant comme objet une œuvre d'art ? Ne faut-il pas des compétences spécifiques qui sortent de son champ, dans notre cas, des compétences de comédien, de metteur en scène ou encore de spécialiste d'art du spectacle ? En définitive se pose la question de notre légitimité en tant qu'enseignante de FLE dans la confrontation des apprenants à un objet artistique.

Notre démarche d'école du spectateur est constituée de deux étapes, l'une de réception avec l'analyse chorale, l'autre de jeu. Notre posture sera-t-elle la même au cours de ces deux exercices ? Au cours de l'exercice de l'analyse chorale, l'enseignant peut être considéré comme un animateur au sens de mise en mouvement du groupe : pour Mancel, l'animateur, qui véhicule également la notion d'âme, est également celui qui instaure un climat de confiance entre les participants, tout en permettant à chacun de prendre la parole (*extrait de l'entretien*). Le rôle de l'animateur consiste également à donner du rythme, à dynamiser l'analyse en rebondissant sur les discours des participants, en distribuant la parole, en guidant

113 Ce qui équivaut à ce que des chercheurs appellent l'auto-médiation (Bordeaux, 2016 : 4).

la description. Tandis que le médiateur doit conserver une neutralité, l'animateur de l'analyse chorale apporte des informations : il peut par exemple éclairer les participants sur un élément dramaturgique ou apporter des éléments de contextualisation. L'animateur peut également devenir meneur de jeu, sa tâche réside dans un travail dramaturgique préalable sur le spectacle et sur la conception d'une grille de questions¹¹⁴ qui est adossée à ce travail en amont, et sur une forme d'objectivité :

« L'autre règle de base, au moment de cette analyse chorale, c'est de bannir toute appréciation subjective du spectacle et SURTOUT, pour le meneur de jeu, c'est-à-dire le référent, les gens ne savent absolument pas ce que, entre guillemets, je pense du spectacle, et ils n'ont pas à le savoir parce que, s'ils le savent, je ne peux plus conduire le travail. Mon appréciation subjective, c'est-à-dire esthétique ou politique, je la garde pour moi. » (*J-P Lorient, extrait de l'entretien*)

L'animateur de l'analyse chorale a la responsabilité de conduire « l'apprentissage du regard et de la précision » (*J-C Lallias, extrait de l'entretien*) dans la lecture du texte scénique et de relever les zones d'incertitudes de la proposition, les « tremblements de sens » (*ibid.*) qui font la richesse du spectacle adapté, prenant en compte en particulier les possibilités d'expression des apprenants. Nous avons par conséquent travaillé à partir de questions ouvertes, de reformulations, de liens à établir avec leur propre culture ou avec leur propre langue. Cette prise en compte de la spécificité de notre public a conduit la construction de nos questionnaires, gardant à l'esprit qu'un travail de ce type n'avait pas pour but de développer des compétences de spécialistes en art du spectacle mais plutôt de développer une expression en relation avec le langage de la scène. Dans l'analyse chorale, l'enseignant est donc celui qui anime les débats, qui guide les apprenants, en construisant au préalable sa lecture de la représentation dramatique. Dans cette forme de maïeutique, il prend alors le rôle d'accoucheur de la pensée (Mancel, 2010). Le rôle de l'enseignant dans l'atelier de pratique sera-t-il identique ?

Sortir de la peau de l'enseignant pour mettre le masque de l'animateur d'atelier de pratiques créatives demande de « se forger une culture » (Houdart-Mérot, 2018 : 69) : puisque la pensée naît de l'écriture, une posture réflexive sur l'écriture doit être au cœur de la réflexion de l'enseignant qui conduit un atelier. Il s'agit aussi de concevoir des projets obéissant à un objectif précis et d'être conscient des valeurs esthétiques, conception de la langue et de la créativité que ces projets mettent en jeu. Ainsi, pour adapter ces principes à notre démarche, notre posture réflexive sur l'écriture dramaturgique doit être construite avec minutie, en analysant en amont les éléments des spectacles du corpus¹¹⁵. Ainsi s'agit-il de construire des « dramaturgies de l'atelier-théâtre » (Grosjean, 2009) où une forme d'expertise est requise

114 Cf annexe 2.

115 Nous nous sommes appuyée pour cela sur les guides pédagogiques mis à la disponibilité des enseignants sur les sites internet de chaque théâtre, sur les déclarations d'intention-lorsqu'elles existaient- des artistes, sur les textes de certains spectacles, et sur nos propres compétences en matière de dramaturgie.

pour l'animateur de ces ateliers, expertises qui s'appuient également sur une forme de conviction, voire de militantisme¹¹⁶. La posture d'animateur d'atelier-théâtre que nous revendiquons s'écarte d'une posture élitiste qui consisterait à mener des projets dramaturgiques très ambitieux. Nous nous adossons plutôt à des formes courtes d'essais de jeu (Dulibine & Grosjean, 2013), en considérant le texte scénique comme un réservoir pour « l'infini possible des caractéristiques de l'énonciation théâtrale » (*op. cit.* 128). Les essais sont bâtis sur un travail dramaturgique préalable rigoureux sur les spectacles du corpus afin d'apprendre à lire le texte scénique et de concevoir des consignes de jeu adossées à cette lecture (perception des enjeux et de la spécificité de l'écriture scénique, du langage des corps, de l'utilisation de l'espace, des médias, etc.). Notre posture s'appuie en outre sur notre conception de ce qu'apporte le théâtre dans l'éducation et en particulier dans l'apprentissage des langues : considéré pour ses « vertus émancipatrices et épanouissantes » (*op. cit.* 123) à travers la recherche et l'autonomie des élèves qu'il permet, notamment dans la pratique, le théâtre tel que nous le concevons dans nos ateliers rejoint notre posture à propos de la rencontre avec la représentation dramatique qui exclut une « littérature en costumes » selon la formule d'Ariane Mnouchkine et une conception patrimoniale du théâtre.

Dans nos ateliers, le jeu est conçu comme un projet collectif en langue étrangère, un espace de confrontation entre sa parole et la parole des artistes, de « potentialisation » dans le développement des compétences langagières (Aden, 2009b : 3). Ainsi, nous cherchons à dépasser l'instrumentalisation du théâtre au service de compétences linguistiques pour prendre en compte dans nos ateliers d'école du spectateur, à travers l'analyse chorale puis la pratique, l'œuvre théâtrale pour ce qu'elle est dans son écriture originale, pour « ce qu'elle apporte au lecteur-spectateur, plus qu'à l'élève-apprenant » (Ahr, 2011 : 9-10). Nous avons adossé nos ateliers de jeu sur des principes, un cadre, que nous avons cherché à appliquer à toute notre démarche d'école du spectateur afin de construire avec des apprenants de langue étrangère qui n'avait jamais pratiqué cette forme de jeu un « terrain sécurisant » (Page, 2000 : 135). Ce cadre nous semble nécessaire pour formuler notre projet de jeu, tout en laissant le plus de liberté possible à l'apprenant : ainsi, le rôle de l'animateur est de guider les participants de l'atelier et de confronter règles de jeu collectives avec autorité abusive. Voici le cadre que nous proposons :

- La fin de l'histoire doit être négociée avec tous les participants avant l'engagement dans le jeu ;
- Expérimenter devant les autres l'improvisation dans une « mise à l'épreuve du projet, le jeu est un essai qui permet de confronter un imaginaire individuel et collectif à une

116 Nous parlons de militantisme dans le sens où les pratiques théâtrales sont rarement exploitées dans le système scolaire et souvent reléguées à une place mineure. Nous évoquons également une forme de lutte pour la reconnaissance de ces pratiques tant au niveau administratif qu'au niveau pragmatique (salle, équipement, horaires, etc.).

mise en acte. Il se passe dans un espace délimité et signifié comme différent de l'espace de ceux qui regardent » (*op. cit.* 135). Le jeu est toujours collectif, aucun participant n'est incité à jouer seul ;

- Les idées émises ensuite par l'ensemble des groupes sur le jeu permettent d'instaurer un sentiment de sécurité dans la mesure où il ne s'agit pas de jugement de valeurs mais de véritables propositions de jeu ;
- Ces idées apportent de la réflexion pour une prochaine proposition, un jeu qui « vise plus à développer les capacités des joueurs qu'à parfaire le contenu d'une improvisation » (*ibid.*). Dans notre démarche, le jeu peut permettre une amélioration des compétences langagières impliquées.

Si, dans notre pratique du jeu dramatique, les critères 1 et 2 ont été respectés, il n'a pas toujours été possible de laisser le temps aux groupes de donner leur avis sur le travail de l'ensemble des participants. Nous avons cependant été témoin ponctuellement de propositions intergroupes au cours du jeu qui permettaient d'aider à la progression de l'improvisation. Ainsi, le cadre proposé, qui laisse une grande part à l'imaginaire et à la créativité des participants, permet aux apprenants et à l'animateur d'être « inventeurs de leur propre théâtre » (Page, 2005 : 82) en négociant des règles communes.

L'enseignant peut alors être une « clef de voûte de l'atelier » (*op. cit.* 137), et doit permettre aux élèves de développer leurs capacités d'expression et leur venir en aide lorsque l'improvisation stagne (*ibid.*), en cela, il assume le rôle de formateur. Nous avons expérimenté une forme de transformation dans notre relation aux apprenants au cours de l'atelier théâtre : notre fonction consistait essentiellement à donner les contraintes de jeu, puis à conseiller les groupes dans la progression des improvisations. Ces conseils étaient parfois intégrés au jeu, parfois transformés, parfois laissés de côté pour d'autres propositions : il apparaît en effet nécessaire de laisser aux élèves la liberté de s'approprier ou non les conseils du maître « en fonction de ce qu'ils estiment être leurs besoins » (*ibid.*). Dépassant la relation traditionnelle de transmission d'un savoir, tout en concevant l'atelier comme lieu d'apprentissage, l'enseignant doit faire en sorte que sa démarche laisse à l'élève la possibilité d'une appropriation créative du jeu. Claire Rannou évoque la place de l'enseignant dans l'école du spectateur, qui se tient :

« juste derrière l'épaule de celui qui fait le chemin, de l'élève, du stagiaire, de celui qui commence, c'est-à-dire, cette façon d'être en capacité de s'effacer tout en étant présent mais de la façon la plus légère possible [...] la découverte que ce même objet peut être vu, considéré, appréhendé, incorporé, de façon si différente par d'autres sans pour autant qu'on renie le fait qu'il y ait aussi des structures profondes universelles, c'est une grande leçon de politique » (*extrait de l'entretien*).

La contrainte de jeu est cependant « nécessaire afin de laisser l'imaginaire de chacun prendre place, et cadrée de manière sécurisante pour lui donner la possibilité de se risquer dans un univers fictionnel qu'il construit avec les autres » (*op. cit.* 138). Ainsi, la mise en confiance de l'élève et le jeu comme « aire d'expérimentation de soi » devient une « nécessité sociale et culturelle » (*ibid.*). Cependant, cette liberté ne comporte-t-elle pas un risque de débordement, risque que le système scolaire exclut en général ? Or, si le formateur permet aux élèves de développer leurs capacités créatrices, il doit accepter « les risques de changement, de crise, de remise en question du chemin éducatif prévu » (*op. cit.* 139). La rébellion des jeunes fait partie de la liberté donnée à l'enfant par l'adulte et est nécessaire à son développement (Winnicott, 1975 : 259). Par ailleurs, cette liberté accordée dans le jeu et l'improvisation développe les compétences de créativité du jeune et lui permet de penser le monde à travers un regard nouveau : « le jeu ne fait pas seulement changer les joueurs, il permet de rendre visibles des visions différentes et interrogatives du monde, ce faisant, tout comme l'art, il contribue à son changement » (Page, 2000 : 140). Ainsi, le côté subversif du théâtre, que d'autres théoriciens ont à de nombreuses reprises évoqué, apparaît dans le jeu dramatique à l'école, la recherche parle même parfois d'un « art dangereux » (Ubersfeld, [1977] (1996), t.1 : 12), changeant le regard que le jeune porte sur lui-même et le monde, bouleversant le rapport entre élève et enseignant. Analyse chorale et pratiques de jeu impliquent l'émancipation de l'élève par rapport au maître : en envisageant par la description et la pratique une forme d'action sur l'œuvre à travers l'interprétation qu'elles permettent, l'école du spectateur incite à dépasser la forme traditionnelle des relations entre maître et élève. L'élève découvre ce que le maître ne connaît pas encore¹¹⁷ (Rancière, 2008 : 20), dans ce type de démarche, le rôle du maître est de développer une forme de conscience et d'esprit critique sur l'œuvre.

Une approche pédagogique de ce type insiste davantage sur l'acquisition des compétences, sur une approche liée au processus plutôt qu'au résultat : « l'institution et le système scolaire attachent une importance beaucoup plus grande aux résultats qu'aux processus d'acquisition des connaissances » (Trocmé-Fabre, 1997 : 17). Le jeu dramatique tel que nous le percevons écarte l'idée de compétition comprise dans l'idée de production d'un objet en « travaillant sur le processus à l'œuvre dans le parcours et non sur la valeur artistique du produit fini » (Page, 2005 : 82). Une telle approche modifie en outre la nature des relations enseignants/enseignés qui échappe à la bipolarisation habituelle : « chaque individu, l'unité grand groupe et les unités petits groupes, étant interlocuteurs autant que l'enseignant » (Pierra, 1998 : 66). L'enseignant, au lieu de transmettre un savoir, impulse des propositions et des techniques pour permettre des productions originales, s'appuyant sur la créativité de la dramaturgie proposée et sur celle de ses apprenants: les contraintes données lors de l'analyse chorale et en particulier dans les ateliers de rejeu et d'improvisation permettent à l'apprenant de faire des

117 Cf partie théorique, analyse chorale.

choix, d'entrer dans des démarches de négociation dans le groupe et avec l'enseignant, de développer une attitude de responsabilité et de prise en charge dans le travail de groupe (*op. cit.* 69). La relation avec l'enseignant, qui guide les apprenants, se construit sur un terrain d'égalité « dans la mesure où chacun contribue à sa manière à la réalisation du projet » (*ibid.*). L'impulsion apportée par l'enseignant intervient quand l'analyse chorale s'essouffle ou bien lorsque des obstacles au niveau linguistique et dramaturgique apparaissent dans les ateliers d'improvisation.

Dans ce type de démarche, l'enseignant est considéré comme un « éveilleur de motivation » (*ibid.*), ce rôle est-il amené à être modifié dans le cadre de l'enseignement des langues ? en didactique des langues, l'énergie de l'enseignant est davantage centrée sur la réussite du processus de communication plutôt que sur le produit réalisé. L'enseignant verra alors son rôle diminuer dans la classe « au bénéfice d'un gain de l'étudiant en sa capacité de réussite dans la pénétration de son expérience propre » (*ibid.*). Le rapport à l'erreur est également désacralisé puisque l'enseignant ne freine pas l'expression de la parole de l'apprenant, même s'il peut apporter des corrections sans susciter le blocage : nous ne sommes que très peu intervenue au cours de l'analyse chorale pour corriger les apprenants, de même, pour les improvisations, nous avons cherché à rendre la parole compréhensible tout en valorisant l'expression. Par ailleurs, la correction d'erreur dans un travail théâtral concerne de multiples aspects : non seulement linguistique mais également communicatif, au niveau de la prononciation et de la diction, du travail d'acteur, etc. (*op. cit.* 71), autant d'aspects essentiels pour la didactique des langues. De même, s'écartant de la triangulation apprenant, enseignant et situation, Gisèle Pierra propose de reconsidérer le couple apprenant-situation dans la pratique théâtrale : « la situation représente *des sources d'apprentissage multiples* : apprenants entre eux, apprenants-enseignant, apprenant et rapport à l'œuvre, apprenant et rapport à la société » (*op. cit.* 72), nous pourrions ajouter de multiples sources d'apprentissages linguistiques. L'enseignant s'intéressera alors peut-être davantage à la construction de l'apprentissage linguistique plutôt qu'à la réussite concrète du processus de communication.

Conclusion et synthèse chapitre 4

La recherche-action que nous proposons implique le chercheur comme praticien, réalisant sur le terrain l'objet de sa recherche, ses connaissances du terrain étant liées aux analyses du contexte et des actions. Dès lors, la tension entre objectivité et biais personnels est dépassée par un nécessaire travail de distanciation, objet de cette thèse. Ce type de démarche appelle également à un renouvellement des pratiques et des représentations, ainsi qu'à un renouveau épistémique : si ce n'est pas le résultat qui intéresse le chercheur mais le processus, les hypothèses de recherche occupent une place moindre par rapport aux interprétations et par rapport au vécu des participants qui devra être pris en compte. De même, ce sont les aspects dynamiques d'acquisition active de la langue qui nous intéressent dans notre travail. L'observation participante permet au chercheur d'observer des situations auxquelles il participe, les problèmes éthiques que ce type de recherche pose peuvent être en partie résolus par l'anonymat des participants qui sont vus comme des producteurs de savoirs et non des sujets d'expérimentation.

La recherche-crédation qui vise à comprendre la recherche en pratique artistique se rapproche de notre démarche dans le sens où le processus artistique permet d'alimenter une autre proposition artistique qui à son tour inspire la recherche. Elle s'en éloigne puisque notre travail ne vise pas à la création d'un objet artistique. Les conséquences sur la recherche sont nombreuses puisqu'elle procède davantage par tâtonnements et chemins de traverses, dans une approche plaçant le sensible au premier plan. C'est alors plutôt la puissance de la déformation qui caractérise la recherche.

Quelle est alors la place de l'enseignant et du chercheur ? Si le chercheur n'a pas pour vocation d'apporter des outils dans la classe de langue mais constitue plutôt un guide pour l'enseignant, son rôle est déplacé. Il n'envisage pas la didactique dans son aspect techniciste mais plutôt dans son aspect d'inventivité et de recherche, ainsi que sous l'angle de la relation (aux autres, à une œuvre, à une langue). L'école du spectateur implique également de reconsidérer la relation entre enseignant et élève dans l'analyse chorale et les pratiques de jeu : dépassant la figure du médiateur en ce qu'il permet l'ouverture d'une troisième voie dans la relation à l'œuvre, il est maïeuticien, animateur, formateur voire déformateur en guidant l'apprenant vers une autre façon d'expérimenter la langue. Il peut également être considéré en partie comme créateur dans ses propositions de nouvelles méthodologies, le masque du chercheur et de l'enseignant devenant se fondant pour impulser, chez l'apprenant, une forme de recherche dans l'apprentissage des langues.

Chapitre 5 : Choix et constitution du corpus, mode d'analyse

Nous souhaitons dans ce chapitre expliciter la méthodologie que nous employons pour analyser nos données à la lumière de nos questions de recherche, ainsi que la constitution de notre corpus. Dans un premier temps, nous justifions le répertoire sélectionné dans la programmation théâtrale pour notre école du spectateur : pour quelles raisons avons-nous choisi quatre spectacles de la scène contemporaine ? Quels ont été nos critères de sélection ? Les ateliers d'école du spectateur sont ensuite détaillés avec, notamment, les objectifs des différentes activités proposées. Nous réfléchissons ensuite à la question de la constitution de notre corpus : dans la démarche de la recherche-action que nous adoptons, comment observer des « activités effectives, observables en situation » (Cicurel, 2011 : 324), surtout lorsqu'elles comportent des activités aussi diverses que la réception d'un spectacle ou le jeu dramatique ? Comment constituer un corpus prenant en compte l'aspect verbal dans le rapport à l'œuvre dramatique mais également para-verbal ? En outre, nous nous demandons comment prendre en considération la dimension créative de notre corpus, et par quels outils l'analyser. Les représentations jouent un rôle majeur dans la confrontation à une œuvre dans les discours, nous détaillerons donc précisément notre terrain en présentant notamment l'image que les apprenants se font du théâtre ainsi que les relations qu'ils ont construites avec ce genre. Nous présenterons ensuite la méthodologie employée pour analyser notre corpus, empruntant à la perspective interactionniste, à l'analyse du discours ainsi qu'à l'étude de la gestuelle. Enfin, nous préciserons les conventions de transcription utilisées pour les entretiens.

1. Protocole de recherche et de recueil des données

1.1. Répertoire de spectacles

Notre corpus de recherche s'appuie sur quatre spectacles de la scène contemporaine dont deux étaient destinés à un public jeune¹¹⁸. Nous justifions dans cette sous-partie le choix de ces spectacles dans la programmation très riche du théâtre Points Communs de Cergy et des théâtres parisiens. Pourquoi notre choix s'est-il porté sur ce corpus¹¹⁹, avons-nous fait nos choix seule ou accompagnée, quels objectifs nous ont guidée, en particulier, dans notre domaine de l'apprentissage des langues ? Le Cadre européen de référence pour les langues suggère des critères de choix des supports pour l'enseignement de la

118 Il s'agit de *Clima(x)* et de *Vingt mille lieues sous les mers* qui sont classées dans les programmations des deux théâtres comme répertoire jeunesse.

119 Nous rappelons que nous n'étions soumise à aucun programme, contrairement aux enseignants du primaire ou du secondaire.

réception/compréhension, en fonction de la méthodologie d'enseignement choisie (Beacco, 2007 : 186). Nous avons de notre côté opté pour une expérimentation de la langue à travers le langage théâtral, nous devons par conséquent questionner les programmes sous l'angle de la diversité de la langue proposée. Le théâtre, par la présentation sur scène de situations variées, par les nombreuses fonctions sociales auxquelles il répond, se rapproche des documents authentiques privilégiés par le CECRL (*op. cit.* 186). Par ailleurs, comportant une fonction imaginaire et poétique, les pièces de théâtre peuvent venir enrichir le développement langagier des apprenants, quel répertoire privilégier dans cet objectif ? Un autre critère envisagé par le CECRL est le degré de familiarité avec le support, or, c'est précisément l'écart entre les représentations des apprenants et les spectacles qui nous intéressait, dans la mesure où le développement de l'esprit critique a lieu dans le débat et non dans le consensus. Les enquêtes que nous avons menées nous ont permis d'identifier le peu de relations qu'avaient entretenues les apprenants avec le théâtre, l'idée d'un art poussiéreux, ennuyeux, élitiste et « destiné aux personnes âgées » était ressortie des données¹²⁰. Enfin, un troisième critère retenu par le CECRL dans le choix des supports, à savoir l'intérêt porté par les apprenants, a été pris en compte puisque nous avons proposé aux apprenants de choisir eux-mêmes les spectacles en fonction d'une pré-sélection d'une dizaine d'œuvres.

Une pré-sélection a été réalisée en lien avec la programmation de la saison 2016-2017 du théâtre Points Communs à Cergy. Nous avons été aidée dans le choix d'une dizaine de pièces par le service des relations publiques de cet établissement. D'emblée, nous avons envisagé des pièces du répertoire classique proposées par Points Communs telles que *L'Avare* de Molière ou *En attendant Godot* de Samuel Beckett. Notre formation d'enseignante de lettres classiques nous a sans doute incitée à faire ce choix qui participait de notre paysage mental au tant qu'enseignante (Ryngaert, 2013¹²¹) au détriment de pièces plus contemporaines, notamment du répertoire jeunesse et des nouvelles formes de spectacles hybrides. Nous avons cependant élargi notre répertoire, à la suite de réunions avec le service des relations publiques du théâtre et des formations de l'ANRAT auxquelles nous avons participé. Ce choix nouveau comportait de nombreuses pièces jeunesse et contemporaine. Il nous semblait important que les apprenants puissent choisir eux-mêmes trois pièces¹²² à partir de cette première sélection : des débats se sont en effet instaurés dès le début de l'année universitaire dans le groupe pour le choix de ces pièces, les apprenants ont négocié leur choix en argumentant sur l'intérêt des thèmes ou de la forme des spectacles¹²³. Par ailleurs, cette démarche nous a semblé propice à

120 Cf représentations des apprenants dans le chapitre 2 de cette partie.

121 Marie Bernanoce évoque l'enseignement théâtral dans les années 1990 « totalement dominé par la haute silhouette de Molière » (Bernanoce, 2013 : 27).

122 Le nombre de pièces choisies correspond à l'abonnement étudiant de Points Communs qui prévoit un minimum de trois spectacle dans la saison pour bénéficier de tarifs préférentiels.

123 Cette première phase de sélection aurait pu constituer des données intéressantes pour ensuite comparer ces premières idées avec l'expérience de l'œuvre.

un meilleur investissement des apprenants dans le projet d'école du spectateur. Le choix des apprenants s'est porté sur trois pièces présentées à Points Communs : *Clima(x)* de Pierre Badaroux, dont les préoccupations environnementales et surtout la forme de concert documentaire remportaient les suffrages, *Barons Perchés* de Mathurin Bolze, qui suscitait la curiosité du groupe par son caractère hybride entre cirque et théâtre, et enfin *Le pays de rien* de Nathalie Papin, dont l'univers merveilleux de contes de fées intéressait la plupart des étudiants du groupe. Ce dernier spectacle, programmé trop tardivement dans l'année, a finalement été remplacé par deux autres pièces issues du programme de théâtres parisiens : *Vingt mille lieues sous les mers* de Valérie Lesort et Christian Hecq, ainsi qu'*Une chambre en Inde* d'Ariane Mnouchkine. Ces deux derniers spectacles nous ont été proposés dans le cadre de notre adhésion à l'ANRAT : la conception du théâtre de l'association ainsi que sa position dans l'articulation théâtre/éducation nous a donc une nouvelle fois influencée, y compris dans la construction de notre corpus de recherche.

Adapté d'un roman de Jules Verne, *Vingt mille lieues sous les mers* articulait une forme contemporaine et originale de l'art marionnettique à une trame narrative facile à suivre pour des apprenants de langue étrangère, d'autant qu'ils étaient nombreux à connaître¹²⁴ l'œuvre d'origine. La confrontation entre écriture romanesque et passage à la scène nous semblait intéressante à exploiter dans le cadre de notre démarche et afin d'initier les apprenants au langage dramaturgique. Par ailleurs, ce spectacle donnait l'occasion de confronter le groupe à un autre type de dispositif scénique que celui de Points Communs dans la salle du Vieux-Colombier, ainsi qu'à l'exigence d'interprétation des comédiens de la Comédie Française. Enfin, la dernière création du Théâtre du Soleil *Une chambre en Inde* nous semblait adaptée à la démarche envisagée pour plusieurs raisons : une visite de La Cartoucherie comprenant la découverte des locaux, la rencontre avec une comédienne, le partage d'un repas avant la représentation avait été proposée aux apprenants, l'expérience de la représentation a donc commencé avant le spectacle. En outre, à travers l'intervention de sept langues différentes sur scène, *Une chambre en Inde* nous semblait un support de travail pertinent dans le cadre de la didactique du plurilinguisme (Coste, 2010), fondée sur les approches plurielles définies comme « toute approche mettant en œuvre des activités impliquant à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles » (Candelier, 2008). Programmée à la fin de l'année universitaire, la représentation d'*Une chambre en Inde* devait également permettre aux apprenants d'exercer leurs compétences de compréhension orale travaillées tout au long du parcours d'école du spectateur à travers la réception des pièces et constituait une gageure dans le sens où le groupe n'a pu étudier que quelques extraits de textes aimablement transmis. D'autre part, le procédé de sur-titrage exploité dans le spectacle impliquait une nouvelle approche des relations entre

124 Nous verrons que la connaissance de l'œuvre peut prendre des formes très diverses allant de la lecture du roman à une connaissance floue sur l'auteur et l'histoire, ou une connaissance fabriquée par d'autres médias comme le cinéma.

langages et théâtre, et permettait de questionner le rapport à la traduction. En résumé, ce spectacle exigeant nous a semblé constituer un aboutissement pour notre parcours d'école du spectateur en FLE, alliant expérience esthétique inédite, dramaturgie complexe et confrontation au plurilinguisme sur scène. Nous avons postulé un travail riche en didactique des langues et très varié à partir de ce spectacle.

Notre répertoire a donc été constitué à plusieurs mains : si nous avons été aidée dans notre première sélection par des experts, les apprenants ont ensuite opéré eux-mêmes des choix, souvent portés par leurs propres représentations. Il s'agira d'interroger ces représentations et de travailler à partir de leur émergence. Notre répertoire comporte des œuvres de jeunesse et contemporaines « rapprochant l'école de la réalité des pratiques artistiques actuelles » (Bernanoce, 2013 : 27), enjeu majeur pour l'évolution de l'enseignement du théâtre en milieu scolaire¹²⁵ (*ibid.*).

« Les enjeux actuels de l'enseignement du théâtre ont beaucoup à voir avec le développement d'une lecture des textes de théâtre que l'on peut qualifier d'active et, par voie de conséquence, avec la nature même du répertoire enseigné, qui doit absolument s'ouvrir au contemporain de façon significative pour mettre en tension hier et aujourd'hui » (*op. cit.* 29).

Il s'agit donc à la fois de promouvoir la création contemporaine et de ramener les jeunes au théâtre, de les inciter à dépasser la vision d'un théâtre sans âme et sans intérêt pour eux. Cependant, le choix de spectacles contemporains pour la didactique du FLE peut constituer une véritable « prise de risque » (Ryngaert, 2013 : 244) puisqu' « il revient à projeter l'apprenant dans une langue en partie imaginaire, modelée par des dispositifs dramaturgiques complexes » (*ibid.*). Or, questionnant de multiples façons les procédés d'écriture théâtrale traditionnels, le répertoire contemporain permet de « réfléchir à un élargissement dramaturgique qui redonne une place considérable à la choralité, aux situations d'énonciation, ou même, en l'absence d'action ou de situation dramatique aisément repérables, aux seuls contextes énonciatifs, et, donc, aux voix » (Ryngaert, 2013 : 236), enjeu majeur nous semble-t-il dans l'enseignement/apprentissage d'une langue qui cherche à dépasser la conception de la langue comme seul outil de communication, l'apprenant de langue étrangère se voit par conséquent confronté à la nécessité de dépasser une approche exclusivement communicative du français, en le rapportant aux dimensions poétiques et imaginaires mises en avant par le CECRL. En ce qui concerne le théâtre adressé à un jeune public, et qui a suscité la curiosité de nos apprenants, les mêmes questionnements dramaturgiques affleurent, ils en rendent même plus visibles les mécanismes (Bernanoce, 2003). Les spectacles du répertoire jeunesse permettent de « mettre l'esthétique théâtrale contemporaine à la portée d'apprenants étrangers

¹²⁵ Comme le rappelle Marie Bernanoce « la présence du contemporain représente en France une impérieuse nécessité » (Bernanoce, 2013), puisque la création contemporaine comporte une interrogation esthétique et philosophique sur notre monde actuel.

tout en leur proposant des formes de simplicité (et non pas de simplisme) intéressantes, tant dans la brièveté que pour le lexique et la syntaxe » (Bernanoce, 2013). Par ailleurs, ces pièces abordent des thèmes contemporains comme le réchauffement climatique dans le cas de Clima(x) d'une manière très libre et inventive¹²⁶, qui ouvre au lecteur et au spectateur son propre espace de liberté et de recreation, quel que soit son âge : « il est en effet important de faire exister ce répertoire chez les plus grands, y compris à l'université, en lettres et en études théâtrales » (Bernanoce, 2006). Le répertoire jeunesse dépasse cependant les frontières jeune public/tout public, tout en reconnaissant au théâtre jeunesse ses propres caractéristiques (*ibid.*). Nous avons par conséquent été guidée dans nos choix par la volonté de proposer à nos apprenants un répertoire proche de la réalité contemporaine de la création mais également de la réalité contemporaine de la langue dans ses variétés et son foisonnement (Bertrand & Schaffner, 2010).

1.2. Les ateliers d'après spectacle : type d'approches choisi et objectifs

Nous appelons « ateliers » le dispositif d'école du spectateur proposé aux apprenants après chaque spectacle. Si l'entretien collectif a lieu juste après le spectacle et ne fait donc pas partie des ateliers tout en participant de notre démarche, l'analyse chorale constitue la première étape de ces ateliers. Nous avons déjà présenté cette étape sur laquelle nous ne revenons pas ici, et reportons aux annexes pour les grilles de questions. En revanche, nous aimerions, dans ce chapitre, aborder la description détaillée des exercices de jeu dramatique que nous avons expérimentés, suite à l'analyse chorale. Si l'enseignement-apprentissage de la langue à l'université est centré sur le développement des compétences dans la langue-cible, le plaisir de l'utilisation d'une langue étrangère n'est pas suffisamment pris en compte (Dompmartin-Normand & Le Groignec, 2015). Contrairement aux autres cours académiques, le format de l'atelier se prête bien à ces considérations puisqu'il permet d'expérimenter un autre rapport à la langue, « en oubliant le caractère étranger de cette langue » (*op. cit.* 62). Il s'agit alors d'aborder le travail de « l'entre-langues » (*op. cit.* 63) pour un accès à la parole en langue étrangère.

Si les ateliers d'école du spectateur n'avaient pas pour objectif principal l'enseignement des pratiques dramatiques, nous avons cependant travaillé le rapport à la scène en amont des ateliers, partant du principe que ce rapport n'était pas inné et qu'il requérait des points d'explication et d'expérimentation. La nécessité de réfléchir sur les objectifs des différents exercices en amont des improvisations en leur fixant des objectifs s'impose afin d'éviter la

126 Ainsi, l'inscription dans les programmes de l'école primaire de textes jeunesse a permis à la fois un renouveau des pratiques pédagogiques autour du théâtre et a contribué à l'émergence d'un théâtre pour les jeunes, ces listes « ont également permis la découverte et l'apprentissage d'une théâtralité contemporaine foisonnante, inventive et très ouverte, dépassant les catégories scolarisées à l'excès du comique et du tragique, pour s'en aller du côté d'un « humour multicolore » aux nombreuses vertus éthiques et philosophiques » (Bernanoce, 2013).

« transmission simpliste des techniques d'acteurs » (Ryngaert, 1996 : 169). Nous avons par conséquent et dans un dialogue constant avec les participants travaillé différents aspects de la pratique théâtrale, tels que :

1. la manière de se faire voir et entendre sur scène : les participants apprennent à tenir compte non seulement des partenaires (ceux à qui l'on parle) mais également de tous les autres (ceux pour qui l'on parle) (Ryngaert, 1996 : 116). De même, les participants doivent tenir compte des regards des autres « puisque le jeu amène à passer de l'état d'individu fondu dans une masse à l'état d'émetteur de signes, centre des regards de tous » (*op. cit.* 117).

2. la manière d'utiliser l'espace : si l'espace de la classe est contraignant et incite peu les élèves à se déplacer (*op. cit.* 118), l'atelier de pratiques théâtrales amène au contraire les participants à envisager leur corps dans un espace donné. L'espace qui nous était alloué n'était pas une salle de cours aux dimensions habituelles pour les participants, mais un vaste DOJO, dont l'espace vide sans table ni chaise peut déstabiliser un élève habitué à une salle de classe. Nous avons par conséquent invité les participants à prendre conscience de l'espace, à se déplacer, à occuper les lieux, enfin, à comprendre « la fonction déterminante de l'espace dans un récit » (*op. cit.* 119).

3. le corps et l'espace : tout comme le travail sur la voix, le travail sur le corps dans l'espace incite à comprendre son rôle : « il importe qu'il soit présent sans qu'on se soucie trop de la qualité de sa présence » (*op. cit.* 120). L'objectif principal de ce travail du corps est de comprendre comment déplacer son corps dans l'espace imaginaire que l'on s'est donné (*op. cit.* 121).

4. Le récit et le dialogue : chercher à sortir de l'anecdote pour créer un récit, le structurer, sont deux des objectifs principaux concernant cet aspect du jeu dramatique (*ibid.*). En ce qui concerne le dialogue, il s'agit d'apprendre à être attentif aux autres et d'apprendre à reconnaître « ce qui relancera l'action » (*op. cit.* 125).

Le travail de ces quatre dimensions de la pratique théâtrale devait permettre aux apprenants de comprendre que l'amélioration de leurs improvisations passaient par la « quête d'un discours original et maîtrisé » (*op. cit.* 125). Des exercices divers ont été proposés, encadrant les ateliers d'école du spectateur :

- des exercices de marches et de déambulation collective ;
- des exercices d'appui au sol ;
- des exercices de mise en voix de textes et de prononciation ;
- des exercices du type jeu en miroir ou jeu de la marionnette.

Les apprenants avaient par conséquent une connaissance du jeu dramatique et des particularités du langage scénique avant les ateliers d'école du spectateur¹²⁷.

Notre parcours d'école du spectateur propose un travail sur l'entre-deux du langage : au carrefour entre le « partage des voix » (Ryngaert, 2012) des auteurs et des artistes sur scène et le langage des apprenants. A cet objectif principal étaient liés trois sous-objectifs :

- exploiter le répertoire théâtral contemporain pour la richesse et l'inventivité de la langue à travers une réception individuelle et collective ;
- dépasser une étude littéraire ou sémiotique du texte et du spectacle par l'approche dramaturgique qui permet la création d'un espace individuel et collectif de liberté et de création dans la langue-cible ;
- promouvoir la place du corps, de la gestuelle et de la voix afin d'élargir les possibilités d'expression, la place du corps est primordiale dans une démarche où le mime est un pré-construit de la parole, comme chez Lecoq.

Suite à ce premier travail sur les aspects fondamentaux de ce que nous considérons comme le langage théâtral, nous présentons les ateliers d'école du spectateur et leur déroulé. En ce qui concerne la constitution des groupes de rejeu et d'improvisation, nous avons laissé les apprenants constituer eux-mêmes leurs groupes de travail, partant du principe que le libre choix des partenaires pouvait aider le travail d'improvisation. Nous avons cependant cherché à encadrer le plus possible les apprenants débutants dans l'atelier 4 sur *Une chambre en Inde* afin qu'ils aient la possibilité de recourir à un apprenant traducteur et avons de ce fait contribué à la composition des groupes. Ainsi, nous considérons l'aspect collectif du jeu comme central dans notre démarche. Il peut permettre de dépasser les risques de la croyance en la créativité innée de chaque individu dans ce type d'atelier (Bernanoce, 2013), par le travail collectif de l'écriture¹²⁸.

Qu'elles soient sous la forme du rejeu ou de l'improvisation, les pratiques théâtrales que nous proposons sont adossées à un matériau spécifique qui constitue leur originalité : la dramaturgie des quatre spectacles du corpus. Dans le jeu dramatique « l'imaginaire est stimulé par d'autres sources que celles du récit, notamment par le biais d'inducteurs dits « sensibles » » (Ryngaert, 2002 : 118), ce type de travail permet d'éviter une trop forte emprise de la rationalisation et permet un dialogue avec l'œuvre (*ibid.*). Ainsi, les consignes données ne sont « ni gratuites, ni automatiques. Le plaisir ressenti trouve son origine, non

127 Un travail de recherche aurait d'ailleurs pu être mené dans l'articulation entre ce type d'exercice et le rapport à la scène et à la théâtralité des apprenants.

128 Un travail de recherche aurait pu être envisagé à partir des enregistrements des débats afin de comprendre de quelle manière les apprenants ont travaillé. Les entretiens semi-directifs cherchent néanmoins à faire émerger cette posture réflexive.

dans l'inspiration in extremis de l'animateur de génie, mais dans un travail dramaturgique préalable rigoureux » (Dulibine & Grosjean, 2013 : 7).

Atelier 1, lundi 21/11/2016 : *Clima(x)*

En ce qui concerne le premier spectacle du parcours, *Clima(x)*, l'atelier de l'avant consistait à mettre en voix et en espace des extraits du texte¹²⁹, afin d'en faciliter la réception et de commencer à aborder l'expérience du plateau. Ces extraits ont été choisis afin d'aborder avec les apprenants la question de la diversité des voix des auteurs (Jean Giono, Jim Harrison, Aimé Césaire, Philippe Squarizoni) ainsi que des genres textuels (bande dessinée, poésie, roman) présents dans le spectacle. Ces extraits ont été travaillés dans le cadre de l'approche présentée dans cette partie : les apprenants sont invités à élaborer des hypothèses de sens à partir du genre, du titre des textes, d'indices prélevés dans les textes, puis, après une première lecture et un débat collectif rassemblant les propositions de compréhension de chacun, une deuxième activité liée à l'approche dramaturgique est proposée aux participants. Au cours de cette tâche, les apprenants devaient travailler sur une mise en voix et en espace des textes analysés, travail articulé ensuite à l'atelier de l'après spectacle, comme nous allons le voir dans la présentation des objectifs et activités.

Objectifs :

L'objectif principal de cet atelier était centré sur l'approche de l'exploitation scénique des différentes voix des auteurs et types de textes utilisés par Pierre Badaroux dans le spectacle. Ce travail sur l'adaptation scénique des textes est articulé au travail de la voix et de la prononciation, très présent dans un spectacle qui est avant tout un concert. A cet objectif principal étaient articulés quatre sous-objectifs :

- Se confronter à l'exploitation scénique du thème contemporain du réchauffement climatique et en débattre en groupe, puis, se confronter à son exploitation à travers le travail du son et de la voix ;
- Aborder la méthode de la réception collective et du jeu dramatique et trouver sa propre voix dans le groupe;
- Aborder les problématiques du théâtre contemporain, notamment son hybridité à travers le concert-documentaire ainsi que le système du « partage des voix » ;
- Aborder le travail de plateau à travers l'approche dramaturgique en travaillant sur le corps, la voix et l'espace en groupe, travailler en particulier la voix en lien avec la dramaturgie proposée.

Activités :

129 Le texte du spectacle nous a été aimablement transmis par la troupe Micz'Jazz pour nos ateliers.

Activité 1 : les participants en petits groupes de trois ou quatre proposent sous la forme du théâtre-image (Boal. [1977] (1996) une présentation du spectacle incluant un fond sonore de leur choix. Appliquée à la lecture d'un texte, le théâtre-image est une technique qui permet en très peu de temps « de donner à voir ce qui a été lu » (Rollinat-Levasseur, 2015 : 249), et donc, ce qui été vu dans notre démarche. Par ailleurs, cet exercice incite les apprenants à travailler le mime (Lecoq, [1997] (2016) et son potentiel expressif. A cette première activité est lié un travail sur la voix.

Activité 2 : Il s'agissait pour les participants de créer une phrase qui leur évoquait le spectacle et de travailler sa mise en voix collective en ligne. Les apprenants sont incités à travers cette tâche à retrouver d'une part les traces des textes étudiés dans l'atelier en amont, d'autre part à travailler à partir de leur mémoire du spectacle, en se focalisant non pas sur la dimension de l'image mais sur celle de la parole. Enfin, cette tâche laisse une part de liberté et de création dans la mesure où la contrainte ne poussait pas à retrouver avec exactitude une phrase contenue dans les textes ou le spectacle, mais à s'en inspirer pour une nouvelle proposition. Ce type d'approche de l'entre-deux constitue l'approche privilégiée dans nos ateliers d'école du spectateur.

Activité 3 : A partir d'une liste d'animaux et de plantes en voie d'extinction tirée du texte de la pièce, les apprenants choisissent un nom d'animal ou de plante et, en groupe complet, proposent une mise en voix de cette liste. Cette tâche les incite à s'écouter, à trouver leur place dans le groupe à travers leur voix et à travailler la prononciation à partir de ces noms parfois complexes¹³⁰. Si l'activité 2 pousse à la création langagière, l'activité 3 incite à prendre en compte le travail de la voix, ainsi que la place de l'individu dans le groupe. Elle permet également une confrontation entre le texte et son adaptation scénique.

Atelier 2, lundi 6/02/2017 : *Vingt mille lieues sous les mers*

Pour *Vingt mille lieues sous les mers*, l'atelier de l'avant spectacle consistait en exposés sur le roman, l'auteur, le XIXe siècle et la révolution industrielle, les grandes découvertes de ce siècle, etc., exposés réalisés en groupes par les apprenants et présentés en classe. Par ailleurs, des extraits de texte de l'adaptation du roman de Jules Verne pour les niveaux B1 avaient été travaillés en cours sous la forme d'un questionnaire de compréhension écrite type DELF. Enfin, l'approche dramaturgique avait été amorcée à travers le travail scénique d'un extrait du roman, extrait présenté dans la partie 1 de ce travail, qui permettait d'amorcer un questionnement sur le plurilinguisme et son intérêt au théâtre.

Objectifs :

¹³⁰ Les apprenants ont choisi entre autres des noms de plantes comme bruyère de la méditerranée ou d'animaux comme le tamarin d'Afrique. L'exercice proposé permettait de travailler les sonorités de ces noms et leur prononciation grâce à la mise en voix sur le plateau.

L'objectif principal pour l'atelier autour de ce spectacle consiste à explorer l'adaptation scénique du roman de Jules Verne, en particulier le langage de l'art marionnettique. Comment adapter sur scène le genre romanesque, en particulier un roman traitant de la mer et des explorations marines ? Nous avons souhaité, à travers les activités proposées, nous intéresser à cette exploration scénique des fonds marins au cours d'un travail sur les mouvements des personnages et des marionnettes, travail à l'origine de la création du spectacle¹³¹. Cet atelier a également pour objectif de confronter les apprenants à la création d'une saynète complète, ce qui n'était pas encore le cas pour *Clima(x)*, avec des personnages, un début et une fin et une forme dialoguée. Cette saynète interroge l'écriture scénique du roman à travers l'évocation de trois personnages ou figures principaux : le Capitaine Némó, le Sauvage et le Nautilus, qui constitue un personnage à part entière dans le roman comme dans la pièce. Au travail sur l'autre dans toutes ses dimensions était articulé un travail sur l'imaginaire à partir des béances du texte.

A cet objectif sont affiliés trois sous-objectifs :

- adapter la technique du mime à l'observation des mouvements d'une marionnette et à son appropriation ;
- travailler l'empathie et les neurones-miroirs (Aden, 2014) à partir de la reproduction des gestes de l'autre ;
- improviser une saynète avec un dialogue en groupes, débattre des différentes idées et faire un choix.

Activités :

Activité 1 : les apprenants traversent la salle de travail de bout en bout en reproduisant un geste et un son dont ils se rappelaient. Cette activité incite à prendre conscience de l'espace de la salle ainsi que de son corps dans cet espace, en articulant cette prise de conscience à un souvenir du spectacle, souvenir qui s'appuie sur le mécanisme des neurones miroirs. Ce mécanisme nous permet de simuler mentalement des actions que nous n'avons pas réalisées et de les comprendre « en amont de toute parole » (Aden, 2014). Des ateliers théâtre en langue étrangère s'appuient sur ce type de mécanisme afin d'inciter l'apprenant à comprendre des situations dans des langues et cultures qui ne sont pas les nôtres (*ibid.*). Nous proposons de travailler la simulation des mouvements d'autrui en les remémorant et en les reproduisant dans le jeu.

Activité 2 : face à face en ligne, les apprenants imitent un geste d'une marionnette, geste reproduit par l'étudiant en face. Cette activité s'articule à la première en incitant les apprenants à rentrer en relation les uns avec les autres à travers l'exercice du miroir qui établit

131 cf entretien avec les artistes sur le site de la Comédie Française.

une forme de complicité gestuelle (Pierra, 2013). Par ailleurs, l'imitation des mouvements des marionnettes est intéressante dans la mesure où les mouvements que les artistes créent quand ils manipulent les marionnettes diffèrent de la gestuelle humaine, et font donc expérimenter aux apprenants une autre manière de s'exprimer à travers le corps. C'est d'ailleurs l'expérimentation des facultés d'expression du comédien à travers le mouvement que souhaitent interroger les créateurs du spectacle.

Activité 3 : au cours de cette activité, il s'agit pour les apprenants d'élaborer une saynète complète en petits groupes sous une forme dialoguée en partant de trois questions au choix : Qui es-tu Capitaine Nemo ? Qui es-tu Nautilus ? Qui es-tu Sauvage ? Pour la première fois dans les ateliers d'école du spectateur, les apprenants sont invités à interroger le spectacle sous forme d'une nouvelle proposition improvisée. La contrainte imposée s'appuie sur une autre dimension à l'origine de la création du spectacle : les mystères présents dans le roman, ce que nous avons appelé les béances de la narration qu'il s'agit d'interroger : « Jules Verne nous laisse finalement très libres, et l'on a rebondi sur les nombreux mystères qu'il y a dans le roman, particulièrement autour de Nemo qui reste énigmatique jusqu'à la fin¹³² ». Le personnage de Nemo est donc interrogé dans le spectacle ainsi que dans la contrainte de jeu donnée aux apprenants, tout comme le Sauvage et le Nautilus, également porteurs d'énigmes.

Atelier 3 le lundi 6/03/2017 : Barons perchés

Le travail sur les corps dans l'espace se poursuit avec le troisième spectacle du parcours : *Barons Perchés*, de manière à inclure un espace spécifique contenu dans la dramaturgie ainsi qu'un mouvement particulier qui sert de base au travail des artistes. Contrairement à *Vingt mille lieues sous les mers*, ce spectacle ne comporte aucun texte préalable ni aucun dialogue, il nous paraissait par conséquent important d'interroger un autre rapport à l'espace et, d'autre part, de travailler la parole des acrobates à travers la parole des apprenants.

Objectifs :

L'objectif principal de cet atelier comporte le travail sur la place du corps dans un dispositif scénique particulier (une cabane formée d'échelles, de trappes et de portes) ainsi que sur le mouvement de la chute. L'atelier incite l'apprenant à retravailler ce rapport des corps à l'espace comme un langage et à l'accepter comme porteur de significations. Trois sous-objectifs sont liés :

- En groupe, transposer les souvenirs de la scénographie très particulière du spectacle en un schéma et être capable de le présenter et de l'expliquer, s'accorder sur les souvenirs différents dans le groupe pour proposer un schéma unique ;

132 Christian Hecq, extrait de l'entretien.

- S'approprier un mouvement spécifique en le reproduisant sur un schéma puis en le simulant physiquement ;
- S'approprier la parole des personnages sur scène et composer un dialogue créatif en groupe.

Activités :

Activité 1 : dessiner en petits groupes le schéma du dispositif scénique du spectacle et indiquer un mouvement réalisé par les acrobates sur ce schéma. Cette activité incite les apprenants à s'appuyer sur leurs souvenirs visuels de l'espace scénique pour le transposer sur le papier et à se mettre d'accord pour proposer un seul schéma cohérent. Un premier travail de la relation corps/espace est enclenché.

Activité 2 : présenter ce schéma aux autres groupes et l'expliquer. Cette tâche permet une mise en commun du travail et une prise de conscience de la différence de réception.

Activité 3 : La saynète propose de revenir sur les relations entre les acrobates avec un mouvement obligatoire de chute et de relevé. Le mouvement déjà travaillé dans les deux premières activités est ici ré-interprété et articulé à une prise de position sur les relations entre les acrobates.

Atelier 4 le lundi 20/03/2017 : Une chambre en Inde

Le dernier spectacle du parcours comporte de très nombreuses pistes de travail¹³³ dans le cadre de l'approche que nous avons choisie. La composition du groupe d'apprenants nous a incitée à sélectionner un travail sur le plurilinguisme (Billiez, 1998). L'atelier de l'après spectacle était fortement articulé au travail réalisé en amont à la Cartoucherie le jour de la représentation de la pièce. Nous avons demandé aux participants d'écrire sur un poster un mot dans trois langues pour répondre à la question : « pour vous, qu'est-ce que l'Inde ? » et de lire ces mots de manière aléatoire debout devant le poster affiché sur le mur de la Cartoucherie. L'exercice devait les inciter à s'intégrer dans cette forme de chœur, et à prendre conscience progressivement du plurilinguisme du groupe : six langues ont ainsi été utilisées par les apprenants pendant cette activité. Rappelons que ce groupe était composé d'apprenants du DUFLES ainsi que d'apprenants débutants du CLF qui n'avaient jamais participé aux ateliers d'école du spectateur. Parmi ces apprenants, quatre débutants ont par la suite participé aux ateliers de l'après spectacle.

Objectifs :

¹³³ Pour davantage de pistes pédagogiques, cf le dossier pièces démontées : <http://crdp.ac-paris.fr/piece-demontee/piece/index.php?id=chambre-en-inde>.

L'objectif principal pour cet atelier est d'envisager l'exploitation scénique du plurilinguisme et du pluriculturalisme (Coste, Moore & Zarate, 2009) à travers *Une chambre en Inde*, et de développer les compétences liées (*ibid.*) au cours des tâches d'école du spectateur. Les activités convoquent la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle qui définit le répertoire langagier d'un individu comme un ensemble de langues en contact qui progressent de manière simultanée (*ibid.*). Dans le cadre de la pédagogie interculturelle, nous avons par conséquent cherché à inciter les apprenants non seulement à prendre conscience de la pluralité des langues et des cultures dans la représentation théâtrale ainsi qu'au sein du groupe, mais également à « vivre cette pluralité » (*ibid.*) à travers les activités de jeu proposées.

A cet objectif principal étaient liés trois sous-objectifs :

- Dans le cadre de la pédagogie interculturelle, il s'agissait d'amener l'apprenant à se décentrer par rapport à sa langue et à sa culture maternelle ;
- Entrer dans le jeu dramatique et improviser avec son répertoire plurilingue et celui de l'autre ;
- Se servir de ses souvenirs du spectacle et se mettre d'accord avec ses pairs de différentes langues/cultures pour proposer un nouveau regard sur le spectacle.

Activités :

Activité 1 : créer une constellation de mots qui évoquent le spectacle dans trois langues différentes, cette activité est reliée à l'exercice proposé avant la représentation, incitant les apprenants à utiliser l'ensemble de leur répertoire pour évoquer leurs représentations sur l'Inde d'une part, puis leurs souvenirs du spectacle dans un deuxième temps. On aboutit ainsi à une constellation de mots évoquant *Une chambre en Inde* dans 9 langues différentes (français, anglais, chinois, vietnamien, coréen, turc, arabe, russe, japonais) que l'on peut regrouper en quelques grands thèmes que la pièce questionne comme la guerre, la politique, l'aspect multiculturel, l'amour; des éléments du décor apparaissent également, ainsi que les personnages ou les animaux. Ces mots ne reflètent pas forcément ce que les étudiants ont entendu pendant la pièce mais relèvent plutôt de la mémoire du spectacle qu'ils ont créée à partir des éléments qui les ont frappés. Les apprenants lisent ces mots au groupe et les affichent dans la salle ;

Activité 2 : par groupe (mêlant les niveaux et avec un traducteur pour les débutants), les apprenants choisissent deux mots dans cette constellation, ils débattent pour savoir comment transposer ce mot en écriture scénique ;

Activité 3 : les apprenants improvisent dans leur groupe une saynète en partant de ces deux mots et en répondant à la question suivante : « *qui d'autre entre dans la chambre de Cornélia* » ? La contrainte de jeu est articulée à la dramaturgie d'*Une chambre en Inde* : les

apparitions de divers personnages et figures qui entrent dans la chambre de Cornélia pour lui venir en aide à propos du spectacle qu'elle doit créer, puis disparaissent. Ces différentes apparitions s'expriment dans des langues différentes et convoquent différentes cultures à travers les costumes, la musique, la gestuelle, la danse, etc. Au moins deux langues différentes doivent être utilisées dans les improvisations.

Les consignes de jeu proposées incitent les apprenants à envisager « l'infini des possibles caractéristiques de l'énonciation théâtrale » (Dulibine & Grosjean, 2013 : 8) par la multiplicité des possibilités de jeux qu'elles induisent. Nous présentons à présent notre méthodologie de recueil des données.

1.3. Constitution du corpus et méthodologie de recueil des données

Notre travail de doctorat présente une recherche de type ethnographique, qualitatif et réflexif dans le cadre d'une démarche privilégiant la créativité et la place du sujet en langue (Domp martin-Normand & Le Groignec, 2015) et ayant pour objectif l'acquisition de la langue dans l'entre deux de l'imaginaire scénique et de l'imaginaire de l'apprenant. Une recherche de ce type se base sur des données empiriques prélevées dans des situations d'enseignement variées et qui permettent d'observer des fonctionnements langagiers et discursifs (Cicurel, 2011). Les données recueillies sur le terrain font l'objet d'une transcription dont les choix de notation doivent être spécifiés. Voici une présentation de l'ensemble du corpus retenu dans notre travail :

- **questionnaires remplis avant les ateliers** afin de comprendre les représentations des apprenants sur le théâtre, qui auront une potentielle influence sur les modalités de la réception des pièces, comme nous le verrons ;
- **questionnaires qui ont suivi les ateliers** qui ont permis une démarche réflexive sur le développement langagier et sur l'apport général de la démarche ;
- **vidéos et transcriptions des vidéos des entretiens collectifs** qui suivent les spectacles afin d'analyser les modalités de la réception orale immédiate ;
- **vidéos et transcriptions des vidéos des ateliers** afin d'analyser les modalités de la réception orale après une semaine (quelles articulations et modifications avec la réception immédiate ? Quels souvenirs restent ? Quelles modalités de langage pour en parler ?) ;
- extraits des **carnets du spectateur** des apprenants à l'écrit et sur le réseau social Facebook : quelles sont les modalités écrites de la réception et quelles vont être les modifications par rapport à la réception orale ? La forme du réseau social va-t-elle

inciter les apprenants à une lecture et écriture en réseau, favorisant les échanges sur les spectacles et sur leur réception ?

- transcriptions de 14 **entretiens semi-directifs** à la fin du parcours ;
- transcription des 6 **entretiens avec les formateurs** de l'ANRAT.

La démarche de type ethnographique (Cambra-Giné, 2003) que nous adoptons se manifeste par une volonté de compréhension des pratiques et croise des données à la fois orales et écrites. Elle s'appuie sur un grand nombre de vidéos permettant de prendre en considération non seulement les discours des apprenants mais également, aspect essentiel de notre travail, les dimensions para-verbales et gestuelles. Pour Cicurel (2011) :

« Une recherche de type ethnographique consiste à porter attention aux activités effectives, observables en situation. Elle encourage, à partir du recueil de données empiriques prélevées dans des contextes d'enseignement variés, à observer des fonctionnements langagiers et discursifs. Il s'agit de ce qu'on appelle les données naturelles, c'est-à-dire, non provoquées par le chercheur pour les besoins de son enquête » (324).

Cette démarche soulève des interrogations : quels critères retenir pour sélectionner des extraits de ce corpus complexe pour notre démarche ? Comment exploiter la dimension gestuelle et créative ? Comment intégrer une posture réflexive pour avoir accès à l'expérience telle qu'elle a été vécue par les apprenants, et avoir accès, de fait, à leur lecture singulière de la représentation ? Nous avons demandé aux apprenants de rédiger des carnets du spectateur après chaque spectacle en leur demandant de faire un compte-rendu de ce qu'ils avaient éprouvé pendant la représentation, ces carnets se rapprochent des carnets de bord, souvent exploités en didactique des langues dans une perspective biographique (Molinié, 2004) et permettent d'avoir accès à l'expérience personnelle et individuelle de chaque apprenant¹³⁴. Ils constituent autant d'outils pour « analyser les traces de la lecture subjective » (Massol, dans Rannou et al., 2020 : 260) de chaque spectacle. Les carnets du spectateur ont d'abord été réalisés sous forme manuscrite dans des carnets ou des cahiers. Le format numérique a été par la suite utilisé à travers un compte dédié sur le réseau social Facebook dont ils sont tous utilisateurs. Ce réseau nous semblait intéressant à plusieurs titres : tout le groupe pouvait lire ce que les pairs écrivaient et nous pouvions directement poser des questions aux apprenants. Nous postulions également l'apparition d'une forme de conversation numérique sur la réception des spectacles, l'analyse des données indique que les apprenants n'ont pas cherché à instaurer une forme de collaboration écrite. La forme écrite permet cependant de comparer avec la forme orale des deux étapes de réception et d'observer les modifications à l'œuvre. Deux difficultés apparaissent cependant pour le chercheur qui souhaite analyser ce type de

134 Une forme plus complète de carnet de bord peut être envisagée en incluant les ateliers de pratiques.

données (*ibid.*) : la perception de l'analyste n'est pas toujours conforme à ce que cherche à dire l'apprenant, et la brièveté de la forme peut renvoyer à diverses postures et activités.

Les entretiens semi-directifs constitués de questions ouvertes auxquelles l'interrogé peut apporter les réponses qu'il souhaite est pertinente dans le cadre d'une recherche ethnographique, qui laisse une part importante à la perception du sujet ainsi qu'à sa créativité (Blanchet & Chardenet, 2011 : 74). Ces entretiens relèvent « d'échanges spontanés en situation d'observation participante », même si le chercheur dirige dans la mesure du possible l'entretien avec une grille de questions élaborées à partir de sa problématique de recherche (*ibid.*). Le chercheur peut alors obtenir à partir de ces observables d'une part des informations attendues qui seront traitées de manière quantitative et qui permettent de dresser des statistiques du terrain analysé, d'autre part « un matériau linguistique plus autonome sinon plus spontané » (*op. cit.* 75), ainsi que des informations qui dépassent les attentes du chercheur. Une des limites de ce type d'enquête se situe au niveau de l'ajustement des réponses de l'interrogé en fonction du rôle social qu'il souhaite adopter (*op. cit.* 74), d'où l'intérêt de disposer de matériaux venant de plusieurs types de méthodologie d'enquêtes permettant de croiser les informations. S'il existe de nombreux biais dans ce type d'enquêtes (contexte, rôle social, représentations du chercheur dans les questions, etc.), c'est la pratique entre des acteurs sociaux qui est essentielle, en effet, « la rencontre des subjectivités, l'intersubjectivité, est le meilleur garant contre la subjectivité unilatérale » (*op. cit.* 76). En outre, si la disparition de la subjectivité du chercheur n'est pas un objectif convaincant en sciences du langage dans la mesure où cela reviendrait à « faire disparaître le langage même » (*op. cit.* 78), la distanciation nécessaire à toute recherche s'obtient à travers la prise de conscience de cette subjectivité dans le langage ainsi que dans la « compréhension de l'interaction socio-langagière dans laquelle l'interviewer agit ». Il est également nécessaire de tenir compte du contexte sur les interactions ainsi que de l'influence du groupe dans le cadre des entretiens collectifs. Ce type d'entretiens, qui se rapproche du groupe de discussion (*op. cit.* 77), a l'avantage de produire un matériau très spontané qui se rapproche de la conversation authentique dans la mesure où les questions, très ouvertes et d'ordre général, incitent les apprenants à un discours libre à propos des représentations.

Voici la présentation dans un tableau synthétique des six entretiens réalisés avec les formateurs :

Tableau des entretiens avec les formateurs de l'ANRAT :

Formateurs	Dates	Durée de l'entretien
1. Florence Chantriaux et Jean-Noël Chapelain	10/03/2017	1h44
2. Rafaëlle Jolivet-Pignon	11/04/2017	1h17

3. Yannic Mancel	28/04/2017	1h37
4. Jean-Claude Lallias	11/05/2017	1h42
5. Claire Rannou	19/05/2017	1h26
6. Jean-Pierre Lorient	3/07/2017	1h 31

Nous déplorons l'absence de plusieurs éléments dans notre recueil de données :

1. L'analyse chorale de Clima(x) n'a pas été filmée : notre protocole comprenait au début de notre recherche exclusivement les vidéos des entretiens collectifs, nous n'avions pas prévu de filmer les analyses chorales mais de prendre des notes. Par ailleurs, nous étions encore en formation avec l'ANRAT autour de la démarche de l'analyse chorale que nous venions de découvrir, nous n'avions pas encore saisi l'importance et le potentiel acquisitionnel de ce type d'exercice en langue étrangère dans la collaboration des interactions. Nous avons donc décidé de filmer toutes les analyses chorales par la suite, de les transcrire, de les comparer aux autres étapes de notre démarche et d'analyser les phénomènes interactionnels.
2. En ce qui concerne le jeu dramatique, nous n'avons pas filmé ou enregistré le travail des groupes à partir des consignes de jeu, perte que nous jugeons à présent très importante dans la mesure où nous souhaitons nous intéresser aux processus plutôt qu'aux résultats. Ce type de regard porté sur le processus de création nous semble une perspective de recherche à envisager.

Nous souhaitons à présent aborder la présentation détaillée du terrain de notre étude.

2. Présentation détaillée des terrains

Nous présentons de manière approfondie les apprenants qui ont participé au dispositif d'école du spectateur durant l'année universitaire 2016-2017. Dans la forme de recherche laissant une large place au sujet et à ses expériences sensibles ainsi qu'à ses représentations, il nous semble nécessaire de présenter en détail les participants.

2.1. Présentations des apprenants du DUFLES et objectifs de la formation

Le tableau ci-dessous présente les apprenants du DUFLES en indiquant leur nationalité, leur âge, leur niveau de langue, leur discipline étudiée, et les langues qu'ils parlent. Le groupe était composé de quatorze étudiants qui suivaient la formation pendant les deux semestres universitaires, une quinzième apprenante est arrivée en cours d'année et n'a que très peu participé au dispositif, c'est pourquoi elle n'apparaît pas dans ce tableau.

	Etudiants	Nationalité	Age	Niveau au début de l'année	Discipline étudiée en France	Langues parlées
1	Z	chinoise	21 ans	A2+	économie-gestion	Mandarin et français
2	V	russe	23 ans	B1	économie-gestion	Russe, anglais, français
3	C	chinoise	21 ans	B1	gastronomie/hôtellerie internationale	Français, anglais, chinois, japonais
4	T	vietnamien ne	31 ans	B1+	Management international	Vietnamien, mandarin (chinois), cantonais (chinois), anglais, français
5	X	chinoise	21 ans	A2	économie-gestion	Chinois, français, anglais
6	A	vietnamien ne	20 ans	A2+	Génie civil	Vietnamien, français, anglais
7	AL	chinoise	21 ans	A2+	mathématiques	Chinois, anglais, français
8	H	chinoise	21 ans	A2	gastronomie	Chinois, anglais, français
9	J	chinoise	23 ans	A2	informatique	Français, chinois, anglais
10	S	chinoise	23 ans	A2	LEA	Chinois, anglais, français
11	Ng	vietnamien ne	25 ans	A2	Génie civil	Vietnamien, français
12	K	vietnamien ne	25 ans	A2	Génie civil	Français, vietnamien, anglais
13	Ti	vietnamien ne	20 ans	A2	Génie civil	Français, vietnamien
14	Ng	vietnamien ne	20 ans	A1	Génie civil	Vietnamien, français, anglais

Le tableau ci-dessus présente les quatorze étudiants du dispositif à travers les initiales de leur prénom : nous n'avons en effet pas souhaité indiquer leur prénom complet afin de préserver l'anonymat classiquement adopté dans toute forme de recherche. La nationalité des apprenants est également indiquée et prise en compte dans nos analyses, le groupe est composé de :

- 7 étudiants chinois (6 femmes et 1 homme)
- 6 étudiants vietnamiens (5 hommes et 1 femme)
- 1 étudiante russe

Cette dimension interculturelle peut favoriser des comportements à prendre en considération au cours du dispositif comme des débats intraculturels ou bien des réactions collectives liées à

la culture d'origine. Par ailleurs, nous constatons que les deux groupes majoritaires composés d'étudiants d'origine vietnamienne et chinoise sont issus de cultures différentes mais qui ont tissé des liens forts, liens incarnés dans le répertoire langagier d'une de nos apprenants T. qui parle mandarin, cantonais et vietnamien, et est capable d'établir des ponts entre ces cultures. Nous présentons également l'âge de chaque apprenant : le groupe s'avère relativement jeune, l'âge moyen est de 22 ans, avec des individus plus jeunes que la moyenne (20 ans pour A par exemple) ou plus âgés (31 ans pour T par exemple). Nous verrons l'importance de la prise en compte de cet aspect dans nos analyses, notamment dans le cas de T qui, en raison de son vaste répertoire langagier, de sa maturité, de sa connaissance des cultures et des langues majoritaires dans le groupe, prendra une place particulière.

Les disciplines étudiées par les apprenants du DUFLES constituent également à nos yeux des données intéressantes dans la mesure où l'approche retenue, la méthodologie, les connaissances disciplinaires, auront un impact sur les discours et les comportements de nos apprenants. Nous constatons qu'une majorité d'étudiants sont inscrits dans des filières techniques (génie civil) ou professionnelles (gastronomie), une seule apprenante suit un cursus de lettres (LEA) qui se rapproche du domaine du théâtre. Si les intérêts des étudiants du DUFLES semblent éloignés des arts dramatiques, nous verrons dans quelle mesure la démarche d'école du spectateur, en abordant l'art dramatique de manière à le rendre accessible à tous, ne s'adresse pas exclusivement à un public de connaisseurs ou de passionnés. De notre point de vue, la gageure pour ces apprenants est plutôt liée à leurs compétences en langue : les apprenants du DUFLES ont un niveau moyen (autour de A2) à leur arrivée en France avec, en général, de bonnes compétences écrites, mais un niveau de compréhension et de production orales plus faibles. Un apprenant en particulier (Nh), dont le niveau de français est proche du A1, se détache du niveau du groupe, ainsi que, à l'autre extrémité, l'apprenante T, dont les compétences approchent le niveau B2.

Les langues en contact dans le répertoire de nos apprenants créent l'identité linguistique et langagière de l'apprenant ainsi que la « physionomie de la collectivité ou des collectivités dont il est membre » (Blanchet & Chardenet, 2011 : 66) et doivent par conséquent être prises en compte dans notre recherche puisqu'elles permettront de comprendre « les comportements langagiers, les attitudes linguistiques et les représentations sur ces langues et leurs rapports de leurs locuteurs » (*ibid.*). Pour une étude complète sur la question, il aurait fallu interroger les apprenants sur leurs représentations par rapport à ces langues et dessiner leur biographie langagière. Nous avons cependant récolté des données lors des entretiens semiguidés qui permettent de répondre à ces questionnements. Nous avons indiqué dans le tableau le nombre de langues parlées pour chaque apprenant dans l'ordre qu'ils indiquent eux-mêmes au cours des entretiens semi-directifs, ainsi qu'à travers les termes exacts qu'ils utilisent : l'étudiante T préfère ainsi définir précisément deux langues de son répertoire, le cantonais et le mandarin,

plutôt que de parler de la langue chinoise de manière plus globale. Cette distinction est rarement établie par les locuteurs d'origine chinoise, cette apprenante vietnamienne met donc l'accent sur l'amplitude de son répertoire langagier.

Ces apprenants suivent un diplôme intitulé DUFLES¹³⁵ de l'université de Cergy-Pontoise au centre de langue française, 454 heures de français langue étrangère ainsi que 60 heures dans leur spécialité leur sont proposées. Les étudiants qui participent à cette formation avaient comme objectif d'atteindre et de valider le niveau B2 à la fin de l'année universitaire afin de pouvoir intégrer les formations de l'UCP en licence ou en master. Ce Diplôme Universitaire (désormais DU) devait par conséquent leur permettre de développer leurs compétences linguistiques et communicatives, notamment à travers des Travaux Dirigés (désormais TD) de français sur objectifs universitaires, mais également de développer des compétences socio-culturelles pour la poursuite de leurs études en France. L'atelier de français à travers les pratiques théâtrales et l'école du spectateur que nous proposons a comme objectif de travailler la langue en rapport avec les langages du théâtre. Quelles sont les représentations des apprenants sur le théâtre et pourquoi s'appuyer sur leurs représentations dans un travail de recherche ? Comment les analyser ?

2.2. Les représentations des apprenants et leurs relations au théâtre et au spectacle

La confrontation avec le répertoire proposé incite les apprenants à reconsidérer leur image préalable du théâtre, questionnant l'idée qu'ils s'en sont fait : « il existe un grand décalage entre le théâtre tel qu'il se pratique et le théâtre tel qu'il est perçu ou, en tout cas, selon l'idée qu'on s'en fait » (Ryngaert, 2007 : 5). Dans le rapport au monde qui nous entoure, la dimension sociale prime par rapport à la connaissance individuelle : « le mouvement réel du processus de développement propre à la pensée enfantine s'effectue non pas de l'individuel au socialisé mais du social à l'individuel » (Vygotski, 1985 : 78). Cette vision socioconstructiviste de l'élaboration des savoirs tend à montrer que notre environnement social conditionne notre vision du monde : ce sont les expériences antérieures auxquelles l'apprenant a été exposé, ou bien les discours sur le théâtre, ou encore les représentations sociales et culturelles de cet art qui vont influencer sa réception de la représentation et sa pratique du jeu. Les représentations sont à la fois des phénomènes cognitifs et sociaux (Jodelet, 1989 ; Moscovici, 1989) : elles naissent de l'intériorisation d'expériences, de pratiques, de modèles de conduite et de pensée transmis par les discours sociaux. Tous nos actes sont donc influencés par ces processus. Dans la didactique du français langue étrangère, ce concept sera central dans la prise en compte des représentations de la culture étrangère¹³⁶. Il

¹³⁵ CF p.15.

¹³⁶ Nous analyserons en détail ce point dans la partie consacrée à l'éducation interculturelle en didactique du FLE.

s'agira par conséquent de faire le diagnostic des représentations initiales des apprenants (Zarate, 1993 : 75), dans notre démarche, la représentation ne sera pas portée sur la langue à apprendre, mais sur le domaine du théâtre et sur le langage qu'il véhicule.

Dans la démarche interculturelle, l'étude des représentations sociales des apprenants occupe une place privilégiée. En effet, nos comportements sociaux sont modelés par nos représentations (Moscovici, 1989), le chercheur doit donc en tenir compte dans ses analyses en sciences humaines. Les représentations s'articulent à notre histoire personnelle, à notre identité et constituent « une sorte de construction préalable de repères, de catégories dont on pourrait avoir besoin pour agir ou intervenir sur le monde » (Blanchet & Chardenet, 2011 : 24). En sciences du langage, ce sont les mots qui portent ces connotations spécifiques, reflétant nos regards sur le monde, regards à la fois individuels et façonnés socialement. D'autre part, les représentations constituent des « transpositeur[s] et [des] opérateur[s] de communication » en permettant la circulation des discours et l'appropriation des concepts (Spaëth, 2014 : 45), et sont à la fois objets de recherche et outils méthodologiques en didactique du FLE (*ibid.*). Les capacités développées par les apprenants dans les activités de réception s'appuient sur leurs représentations sociales et leurs connaissances en tant que lecteurs/spectateurs (Beacco, 2007 : 174), en outre, leur rapport à l'altérité est construit à partir de leurs représentations (Spaëth, 2014a), façonnant ainsi l'image de soi, de l'autre, et de la langue française.

L'étude des représentations des apprenants permet également de faire émerger les stéréotypes et les préjugés qui « remplissent des fonctions de sécurisation, de réduction de l'angoisse, de compensation » (Abdallah-Pretceille, 1999 : 114), et sont des processus cognitifs naturels de l'activité humaine qui permettent de simplifier la réalité (De Carlo, 1998 : 85). Le terme stéréotype est un terme issu du domaine de la typographie et renvoie à tout ce qui est reproductible sous la forme d'images fixes (Amossy, 1991) et constitue, par extension, une « hypergénéralisation » (De Carlo, 1998 : 85). C'est à travers les discours que se construisent les jugements des individus, produisant la réalité et l'attitude envers cette réalité (*op. cit.* 86). Dans la démarche de la pédagogie interculturelle, un diagnostic initial des représentations des apprenants à propos de la langue étrangère ou du rapport à l'altérité peut être mené dans le groupe-classe, diagnostic qui orientera ensuite le déroulement et la conception du cours (Zarate, 1993 : 75). Un des enjeux serait alors de pouvoir négocier ces représentations dans la relation avec l'autre (De Carlo, 1998 : 87), le concept d'identité entrant en jeu dans la mesure où nous nous construisons à travers notre image de soi et de l'autre. La confrontation avec la représentation théâtrale constitue à nos yeux un outil d'émergence des stéréotypes à travers le discours des apprenants et de construction collective de l'image de l'autre : en se confrontant à la présence du comédien ainsi qu'à son discours dont le lexique constitue un « lieu privilégié de culture dans la langue » (*op. cit.* 101), l'apprenant de langue étrangère est amené

à admettre l'existence d'autres perspectives sur la réalité, favorisant une attitude de décentration (Abdallah-Pretceille, 1999 : 115).

L'analyse des représentations peut s'élaborer à travers des données qualitatives recueillies lors d'entretiens semi-directifs ou de questionnaires. Nous avons ainsi questionné les apprenants à l'écrit au préalable puis à l'oral à la fin du dispositif pour connaître leurs représentations du théâtre. Ces deux étapes nous permettent un diagnostic puis une interprétation des éventuelles modifications apportées aux représentations. Nous faisons l'hypothèse que ces représentations vont modeler leur attitude de réception du spectacle ainsi que leur comportement dans le jeu dramatique. C'est ainsi l'ensemble de l'expérience sociale et des connaissances du monde « sollicitées dans tout acte de réception » (Beacco, 2007 : 174) qui va émerger au cours du dispositif : dans quel cadre les apprenants vont-ils au théâtre (scolaire ? Familial ?), quel répertoire de pièces sont-ils allés voir (classique ? Contemporain?), quelle image du théâtre renvoie l'école (un genre littéraire ? Spectaculaire ? A travers quelles pièces ou quelles pratiques artistiques ?), enfin, quelle image du théâtre renvoie, aux yeux de l'apprenant, sa société d'origine ? Pour connaître l'image que les apprenants se construisent du théâtre, nous avons choisi de leur poser la même question dans les entretiens semiguידés à la fin de l'année ainsi que dans les questionnaires anonymes au début du parcours, une question ouverte qui les interrogeait de manière très générale sur leurs rapports au théâtre. La forme très ouverte de cette question incite les apprenants à envisager leur relation au théâtre dans toute sa diversité : relation au texte et au spectacle, contact avec des auteurs et des œuvres, lieux de fréquentation (école ? salles de spectacle ?), médium éventuel (internet, télévision), image de la place du théâtre dans leur pays, image du genre dramatique et de sa représentation scénique, expérience dramaturgique éventuelle (laquelle ? Sous quelle forme : mise en voix et en espace de textes, incarnation de personnages, improvisations, etc.). Une deuxième question apparaît dans les questionnaires anonymes d'ordre quantitatif, interrogeant les apprenants sur leur fréquentation des salles de spectacle. Sur quatorze étudiants interrogés dans ces questionnaires, neuf déclarent être allés quelques fois au théâtre dans leur vie, quatre ne jamais y être allés, et un apprenant ne répond pas à cette question. Ces données contrastent néanmoins avec les données des entretiens semiguידés puisque le rapport s'inverse et que seuls quatre étudiants déclarent être allés au théâtre avant le cours. La question était-elle suffisamment claire dans les questionnaires ? Les apprenants ont-ils cherché à s'adapter aux attentes supposées de ce questionnaire et d'un cours sur le théâtre ? Notre méthodologie de recherche, qui s'intéresse notamment à la subjectivité en didactique des langues, nous incite à prendre davantage en considération le discours individuel au cours d'un entretien, les données qualitatives, par rapport aux données quantitatives et anonymes d'un questionnaire. Par ailleurs, la première question ouverte dans le questionnaire qui interroge les apprenants sur leurs rapports au théâtre n'offre que très peu de réponses détaillées. Nous avons par

conséquent décidé d'écarter les données des questionnaires pour ne conserver dans les analyses que les données des entretiens. Nous avons conscience que ces entretiens peuvent renvoyer une image faussée des représentations des apprenants dans la mesure où ils sont effectués à la fin du dispositif, il aurait fallu interroger les apprenants à l'oral avant les représentations afin d'établir un diagnostic initial. Le tableau 1¹³⁷ synthétise d'une part les rapports au théâtre des apprenants qui font émerger les représentations et les stéréotypes sur ce genre, d'autre part les modifications éventuelles de ces représentations au cours du dispositif.

2.2.1. Des rapports divers au genre

Le tableau 1 indique que sur quatorze étudiants interrogés, trois déclarent n'avoir aucun rapport au théâtre avant le dispositif, un apprenant déclare n'avoir aucune idée sur le genre avant de débiter le parcours : « en Chine comme avant j'arrive en France en fait je ne j'ai pas compris* c'est quoi le théâtre je sais pas en fait¹³⁸ » (J. apprenant chinois). Ces trois étudiants ont cependant une image du théâtre négative : considéré en tant que discipline artistique et spectaculaire, il est destiné aux personnes âgées et ne s'adresse pas aux jeunes, « spectacle au Vietnam c'est c'est les les les vieux qui heu qui voient qui le voient mais les jeunes comme moi c'est c'est moit moit c'est pas moitié c'est rarement » (K., apprenant vietnamien). Nous faisons l'hypothèse que leur absence de rapport au théâtre explique ces représentations figées. Les onze autres apprenants interrogés décrivent des rapports au théâtre très divers, ainsi apparaissent :

1. L'expérience du spectacle : cinq apprenants déclarent s'être rendus dans des salles de spectacle avant le dispositif, le même nombre déclare avoir regardé des spectacles à la télévision ou sur internet. Ces deux médias jouent par conséquent un rôle important dans le rapport des apprenants au théâtre, ils véhiculent ainsi une image traditionnelle du genre, à travers par exemple les spectacles de marionnettes sur eau qu'un apprenant vietnamien déclare regarder, ou une image d'un art qui questionne la société actuelle : « ils ils jouent des des rôles heu autour de* quotidien heu il y a des problèmes heu heu aujourd'hui que on doit heu s'arrêter* donc heu comme heu les les les influ heu + les les + les violences les violences heu de famille ou + + violence heu dans l'école » (A., apprenant vietnamien), ou bien encore une image plus moderne à travers la diffusion de spectacles d'auteurs contemporains comme la pièce *Rhinocéros Amoureux* de Liao Yimei, dont deux apprenants chinoises parlent : S a vu la représentation à la télévision et AL s'est rendue dans une salle. Internet constitue un médium dont le rôle est plus diversifié dans les rapports des apprenants au genre théâtral : ainsi, une apprenante (T) déclare lire des compte-rendus de spectacle sur la page Facebook d'un ami amateur de théâtre, un apprenant (Ti) parle des saynètes qu'il a regardées pour s'aider dans

137 Cf annexe 2.

138 Les conventions de transcription sont précisées dans la sous-partie 4.

son jeu d'acteur pour une pièce à l'école, enfin, A évoque des comédies questionnant la société vietnamienne qu'il regarde sur Youtube. Dans le cadre scolaire, deux apprenants ont vu des pièces de théâtre à l'école jouées par les élèves, mais personne dans le groupe n'est allé voir des spectacles avec l'école, la fréquentation des salles est plutôt liée à un cadre familial ou amical. Les pièces en salles de spectacle appartiennent au répertoire chorégraphique pour deux apprenantes (V et AL) qui ont expérimenté des spectacles de danse classique comme *Le Lac des Cygnes* ou *Casse-Noisette*, ou à un répertoire plus diversifié allant du « spectacle de Noël » sans précision à la « pantomime chinoise ». Une seule apprenante AL a vu la pièce contemporaine chinoise *Rhinocéros Amoureux* de l'auteur contemporain Liao Yimei dans une salle. En outre, le lieu de résidence influence les rapports des apprenants au théâtre comme genre spectaculaire puisque une apprenante d'origine chinoise et un autre d'origine vietnamienne déclarent ne pas se rendre au théâtre à cause de leur lieu de vie, éloigné des centres urbains et des salles de spectacle : « j'aime bien aller voir mais j'ai pas le temps pour y aller parce que heu moi je suis j'habite provence* à provence* de Vietnam donc heu mais le théâtre il il il passe souvent heu à Hanoi ou les oui Hanoi où il y a trop de monde donc il se passe là-bas » (A., apprenant vietnamien).

2. La lecture d'œuvres : quatre apprenants indiquent qu'ils ont lu des pièces de théâtre, uniquement dans le cadre scolaire, et issues d'un répertoire très classique, comme le théâtre de Shakespeare (S., apprenante chinoise), ou bien des pièces de Tchekhov et Gribouïedov (V. apprenante russe) sans préciser néanmoins lesquelles, ou encore des pièces de Victor Hugo, de nouveau sans précision (Nh., apprenant vietnamien). Une autre apprenante (Z) déclare avoir lu une pièce chinoise. L'apprenante S reconnaît dans ses lectures d'œuvres dramaturgiques un répertoire classique : « c'est plus classique pas très moderne » (S. apprenante chinoise). L'unique spectacle du répertoire contemporain cité par les apprenants d'origine chinoise *Rhinocéros Amoureux* n'a pas fait l'objet de lecture de la part des apprenants. L'ensemble des titres cités a été lu dans le cadre scolaire, les apprenants ne mentionnent pas d'étude de la représentation en même temps que la lecture des pièces.

3. Le jeu dramatique : quatre apprenants indiquent dans les entretiens avoir expérimenté la pratique théâtrale sous des formes très diverses. L'apprenante d'origine vietnamienne T indique qu'elle a mis en voix et en espace des dialogues d'un roman dont elle ne précise pas le titre, mais ne considère pas cette expérience comme du théâtre : « il y a heu dialogues heu dans le roman et heu nous nous répétons le dialogue mais parce que c'était pendant le collège et j'étais petite je pense que c'est pas vraiment spectacle ». Nous avons noté un embarras dans le ton de cette apprenante qui ne considère pas cette expérience comme proprement dramaturgique, elle se justifie à travers le genre romanesque utilisé ainsi que son jeune âge. Pourtant, la mise en voix et en espace de textes issus de genres divers participe de l'expérience dramaturgique. L'expérience décrite par T se rapproche de la lecture chorale (Rollinat-Levasseur, 2015 : 238)

et peut être abordée à partir de genres très divers comme la poésie ou le roman : « à la fois recherches et expérimentations, les mises en voix des textes lus font entrer la lecture dans la musicalité, et par là dans l'expérience esthétique » (*op. cit.* 239). L'apprenant d'origine vietnamienne Ti déclare avoir joué dans quelques spectacles à l'école sans préciser lesquels ni quel rôle il incarnait, son implication dans cette expérience se lit cependant dans les recherches qu'il a effectuées sur internet afin d'améliorer son jeu : « j'ai vu heu sur internet après les amis avec moi faire* heu comme dans dans comme heu cette vidéo sur internet mais j'ai changé quelques heu quelques parts* et moments pour heu pour avoir* plus drôle ». Deux autres apprenantes ont incarné des personnages, l'une dans la pièce de Shakespeare *Hamlet* dans laquelle elle jouait Horace, l'autre dans l'adaptation du conte *La petite fille aux allumettes* d'Andersen. Aucune de ces apprenantes ne détaillent cette expérience.

Si les rapports au théâtre des apprenants du DUFLES sont très divers, renvoyant à la fois à des expériences de spectateurs, de lecteurs et même de comédiens, le répertoire abordé est constitué d'œuvres classiques, hormis une pièce contemporaine d'un auteur chinois et des comédies contemporaines, sans doute sous la forme de sketches. L'expérience du théâtre en tant que pratique permet d'aborder des genres divers comme le roman ou le conte, mais n'est pas toujours considérée comme du « vrai théâtre ». L'ensemble des expériences évoqué par les apprenants a été réalisé dans un cadre scolaire, à l'exclusion de l'expérience de spectateurs qui sort du cadre scolaire pour entrer dans le cadre familial et amical, signe que l'école ne prend pas en charge la dimension spectaculaire du théâtre, la reléguant au cadre privé. De ces rapports au théâtre émergent des images ainsi que des stéréotypes qui sont parfois modifiés en fin de parcours.

2.2.2. Transformation des profils de spectateurs et de lecteurs

Trois stéréotypes apparaissent dans les entretiens lorsque les apprenants évoquent leurs rapports au théâtre, à leurs yeux, il s'agit :

1. D'un art « ancien » (J. apprenant chinois) et « ennuyeux » (K. apprenant vietnamien) réservé aux personnes âgées. Ces deux apprenants déclarent par ailleurs n'avoir aucun contact avec le théâtre avant le cours, les stéréotypes accompagnant leur image du théâtre viennent par conséquent de préjugés ou idées préconçues sur la réalité. C apprenante d'origine chinoise déclare régulièrement « accompagner » ses grands-parents pour voir des spectacles de pantomime mais ne considère pas cet art comme destiné aux jeunes. Le verbe qu'elle utilise « accompagner » indique la distance prise avec le spectacle et peut-être une forme de contrainte.

2. D'un art « élitiste » réservé à une catégorie particulière de la population, considérée comme plus cultivée et donc plus légitime. L'apprenante S, d'origine chinoise, défend ce point de vue

dans son entretien : « en Chine le théâtre mmh c'est un part* de l'art un peu élevé heu c'est heu plus pour les gens qui vraiment heu connaît beaucoup de choses du spectacle heu du théâtre donc j'ai juste voir quelques quelques spectacles en télévision et heu j'ai lu quelques mmh textes du théâtre mais pas beaucoup ». L'apprenante poursuit l'argumentation lorsqu'elle répond à l'enseignante qui lui demande pourquoi elle n'est pas allée voir la pièce *Rhinocéros Amoureux* (qu'elle connaît) au théâtre :

S., apprenante chinoise, extrait de l'entretien semidirigé

S : « cette forme cette forme de l'art c'est moins heu c'est plus comment dire ↑ ce n'est pas très ordinaire pour heu pour les gens

P : Rhinocéros vous voulez dire la la forme de théâtre moderne c'est ça

S : heu oui c'est comment dire ↑ + c'est plus comme pour les gens élevés ».

La différence entre culture légitime et illégitime rejoint les inégalités sociales, or, « les individus ne vivent pas la distinction entre le légitime et l'illégitime seulement comme une frontière qui sépare des groupes ou des classes différents (« eux » et « nous »), mais comme une ligne de démarcation qui différencie les divers membres d'un même groupe (Lahire, 2006 : 669). En outre, la reconnaissance de l'ordre dominant des légitimités culturelles est un des « ordres sur lesquels les acteurs peuvent s'appuyer pour se construire ce que l'on appellera une « identité personnelle » ou une « singularité individuelle » (op. cit. 676). Les représentations sur le théâtre peuvent donc jouer un rôle dans la construction de soi qu'il s'agira d'interpréter et d'en comprendre les modulations.

3. Les spectacles dans le cadre scolaire joués par des élèves ne sont en général pas considérés comme du « vrai théâtre », mais plutôt comme des jeux réservés aux enfants : « j'ai j'ai vu des spectacles à à l'école mais c'est pas je je ne je n'ai pas vu heu spectacle heu sur scène heu c'est comme heu enfant » (Ti., apprenant vietnamien).

Au cours de l'année, les deux préjugés concernant le théâtre en tant que genre et en tant que spectacle, c'est-à-dire, un art destiné aux personnes âgées ou bien cultivées, ont évolué : d'une part, le théâtre peut être un art moderne, destiné aux jeunes, comme l'indique cet apprenant qui parlait de ses préjugés concernant le théâtre comme un art « ancien » avant le dispositif : « oui oui après je j'ai vu le théâtre de *Clima(x)* j'ai changé mon idée » (J., apprenant chinois). La modification des représentations est souvent liée à *Clima(x)*, premier spectacle du parcours, considéré comme un spectacle « moderne » adressé aux « jeunes » : « oui oui (rires) heu quand j'ai vu le spectacle de *Clima(x)* c'est très différent que image la lumière heu la musique et je pense *Clima(x)* les jeunes heu préfèrent aiment beaucoup » (X. apprenante chinoise). Cette apprenante évoque également l'image qu'elle avait du théâtre comme d'un art classique avec des décors et des costumes, avant de comparer ce préjugé aux dimensions hybrides de *Clima(x)*, spectacle qui articule théâtre et concert. C'est l'aspect inédit de ce spectacle, souvent la première

confrontation à la scène des apprenants comme ils le disent dans leur carnet du spectateur, qui modifie les représentations :

K., apprenant vietnamien, extrait de l'entretien semidirigé

« par exemple dans *Clima(x)* c'est pas c'est pas c'est pas ennuyeux du tout c'est comme ça c'est un peu + étrange oui pour moi c'est heu un peu intéressant

P : pourquoi c'est étrange ↑

K : é étrange c'est nouveau pour moi »

Le changement de point de vue concernant le théâtre influe sur d'autres genres comme le genre romanesque : à travers le spectacle *Vingt mille lieues sous les mers*, adaptation à la scène de l'œuvre de Jules Verne, l'apprenant vietnamien Nh explique qu'il ne considère plus le roman comme destiné exclusivement à des personnes plus âgées et lui accorde même une dimension humoristique : « après voir* le spectacle je pense cette* roman très drôle et très intéressant ». Se lit dans les propos de cet étudiant un changement dans son profil de lecteur, changement articulé au plaisir de la représentation théâtrale, plaisir qui déclenche les transformations des représentations concernant le genre dramatique mais qui s'étend également à d'autres types d'œuvres comme le roman pour Nh.

Enfin, les changements de représentations des apprenants peuvent se lire dans l'image qu'ils se font des pratiques : l'apprenante T évoque, par exemple, les activités de pratiques dramaturgiques réalisées pendant le parcours :

T., apprenante vietnamienne, extrait de l'entretien semidirigé

« nous apprenons pendant le cours heu nous écrivons heu des des dialogues nous préparons le jour du spectacle et il faut heu il faut heu préparer parce qu'il y a des costumes il y a des gestes il y a des heu exercices comme ça donc heu le spectacle c'est pas forcément heu professionnel il y a des spectacles professionnels mais heu à l'école il y a des activités scolaires aussi ça c'est le spectacle aussi (rires) »

Si les pratiques scolaires ne sont pas considérées comme « professionnelles », leur spécificité est cependant reconnue (les costumes, les gestes, les exercices) et les rapproche du « vrai théâtre ». Si la plupart des apprenants modifient leur image du théâtre en tant qu'art spectaculaire et en tant que pratique suite au parcours d'école du spectateur, nous relevons cependant dans les entretiens une cristallisation des stéréotypes dans la comparaison entre le pays d'origine et la France. Ainsi, deux apprenants relient les dimensions « ouvertes et modernes » de la France à deux spectacles : *Clima(x)* et *Barons Perchés*, qu'elles associent à une définition de la culture française : « en Chine c'est un pays ce n'est pas fermé mais un peu fermé mais c'est plus traditionnel mais je pense la France est plus ouvert donc heu je pense les les sp les comportements je pense c'est une culture français peut-être c'est une cliché je sais pas » (C. apprenante chinoise). C reconnaît néanmoins l'aspect stéréotypé de ses paroles, une prise de conscience importante dans les compétences de distanciation. L'apprenante X en revanche ne prend pas de recul par rapport à la comparaison entre la Chine et la France, mais tente une

explication d'ordre dramaturgique : « en Chine peut-être heu trop hist **il y a beaucoup de histoires** le thème donc n'aiment pas mais en France c'est très différent ». Elle oppose la dramaturgie chinoise « beaucoup de histoires » qu'elle relie à des dimensions classiques, non destinées à un public jeune, et la dramaturgie contemporaine de *Clima(x)*, évoquant en particulier les lumières et la musique de ce spectacle.

Nous pouvons donc constater que l'image du théâtre des apprenants, construite à partir de leurs rapports très divers au genre, tend à une modification profonde, d'une part concernant le public auquel il est destiné et la forme qu'il peut prendre, mais également le type de pratiques auxquelles il renvoie, pratiques qui peuvent être accessibles aux amateurs, sans le dénaturer. En cela, notre démarche rejoint les objectifs de la Charte qui tendent à « familiariser les élèves avec les ressources culturelles de leur environnement » et à les rendre accessibles à tous (2009 : 1). Familiariser indique un rapport de proximité avec un objet dont on a l'expérience habituelle, ce qui s'oppose aux premières représentations des apprenants.

3. Méthodologie d'analyse du corpus

Afin d'analyser la construction langagière des apprenants de français langue étrangère dans une démarche d'école du spectateur, nous nous adossons à différents concepts, comme nous l'avons vu dans la partie théorique : la réception de la représentation et la scène comme un texte à lire (chapitre 1), l'expérience esthétique et artistique dans l'apprentissage d'une langue (chapitre 2), enfin, la notion de jeu dramatique et de créativité dans cet apprentissage (chapitre 3). Nous sommes parvenue à une question de recherche que nous reformulons avant de présenter la méthodologie d'analyse de notre corpus : comme les apprenants construisent-ils leur apprentissage de la langue étrangère dans un dispositif d'école du spectateur *ou* quel est le rapport entre pratique de la théâtralité et travail sur le langage ?

De ce premier questionnement, découlent d'autres questions de recherche qui nous ont incitée à concevoir des outils d'analyse du corpus. Ces outils nous ont également été suggérés par des doctorants, des docteurs, des chercheurs et des collègues universitaires, ainsi que par nos lectures dans notre parcours de recherche.

- Comment les apprenants vont-ils parler de leur réception des spectacles, par quelles stratégies langagières ? Comment vont-ils s'aider pour en parler ? Quelle sera la relation entre perceptions individuelles et collectives, et surtout, quelles seront les tensions ? Est-ce que la gestuelle aura une importance dans la construction de cette parole, quelles fonctions va-t-elle occuper ? Quelle(s) lecture(s) de la scène va (vont) se construire, quelle(s) figure(s) de lecture va (vont) émerger ?

- Quel sera le ou les rôles des émotions et des sensations dans leurs discours ? Quel sera le rôle de la mémoire, quelles traces vont émerger chez les apprenants ? Ces traces seront-elles modifiées tout au long du parcours ? Comment seront-elles retravaillées à l'oral puis à l'écrit ?
- Comment l'apprentissage de la langue aura-t-elle lieu dans le jeu ? Quels éléments nouveaux apportera le jeu dans la parole ? Quels seront les liens entre réception et jeu ? Pourquoi cette étape de jeu est-elle importante pour l'apprentissage de la langue ? Enfin, comment le discours de l'apprenant peut-il devenir un discours pluriel, fait de plusieurs voix et de plusieurs langages, dans son rapport au spectacle ?

Pour répondre à l'ensemble de ces questions, nous avons opté pour une perspective interactionniste ainsi qu'une démarche qualitative. L'analyse du discours nous permettra également d'interpréter les paroles des apprenants, enfin, puisque notre corpus s'intéresse également aux fonctions coverbales de la communication et à la gestualité dans le rapport au théâtre et au jeu, nous nous appuierons sur une méthodologie d'étude de la gestuelle. Ce double cadre méthodologique issu à la fois des sciences du langage et des études théâtrales rejoint nos perspectives épistémologiques explicitées dans notre cadre théorique.

3.1. Perspective interactionniste et qualitative

Dans le cadre du corpus ethnographique que nous proposons ainsi que du travail d'interprétation proposé aux étudiants où les dimensions expérientielles, réflexives, herméneutiques (De Robillard, 2011) sont présentes, nous avons choisi une démarche de type qualitatif pour analyser nos données. La place prépondérante laissée à l'altérité dans le phénomène de l'interprétation et de la réception au théâtre, le regard que nous portons sur la pluralité, la diversité des expériences et des points de vue, sur la manière de se construire dans ses langues, motivent notre choix (*op. cit.* 27). L'approche qualitative est adoptée au sens de Moore & Castellotti (2011) : une démarche centrée sur l'interprétation et la compréhension des phénomènes, la recherche qualitative met en œuvre des processus permettant de produire du sens avec les personnes, lieux, groupes concernés par les recherches au moyen d'une activité située, partagée et négociée. Cette démarche s'appuie en outre sur la perspective interactionniste que nous présentons.

L'émergence des théories interactionnistes issues de courants sociologiques américains qui s'intéressent « aux manières d'interagir des locuteurs et à la façon dont la conversation progresse » (Cicurel, 2011 : 323) a incité les chercheurs à porter leurs regards sur les phénomènes conversationnels en classe de langue et sur la façon dont les sujets entrent en relation dans un projet commun (*ibid.*) La compétence communicative a évolué vers une prise

en compte des interactions orales, Bakhtine met en avant le concept d'« attitude responsive active » pour décrire la relation existante entre un locuteur et le co-locuteur qui développent tous deux une relation intersubjective dans le dialogue (*ibid*). Dans notre démarche sur la réception des spectacles contemporains, nous avons décidé de nous appuyer sur les interactions pour comprendre quelles stratégies sont utilisées par les apprenants pour en rendre compte.

Dans les années 1960, le psychologue américain J.S. Bruner (1983) démontre la grande influence de l'entourage dans le développement de l'enfant, notamment au niveau de l'interaction. Ainsi, la notion de format est définie comme une interaction fortement ritualisée qui constitue un microcosme communicatif dans lequel chaque participant interprète et anticipe les actions de l'autre (Bruner, 1983). Dans les années 1990, Dausendschön-Gay et Krafft, reprenant la notion de format chez Bruner dans le domaine de l'acquisition des langues secondes, postulent un SLASS (*Second Language Acquisition System*) qui doit permettre aux locuteurs dans la conversation exolingue « d'assurer l'intercompréhension grâce à l'étagage des productions du locuteur « novice » par le locuteur « expert » » (Matthey, 2010), ce locuteur pouvant être l'enseignant ou les pairs. Cet étagage lexical va permettre à l'apprenant de modifier (ou non) son interlangue pendant l'interaction : quels procédés d'étagage apparaissent dans nos données, dans quelle mesure de tels procédés peuvent-ils développer les compétences de l'apprenant et comment s'assurer de l'acquisition de ces formes nouvelles ? Les séquences potentiellement acquisitionnelles (SPA) (De Pietro, Matthey & Py : 1989) ouvrent également le domaine de l'analyse conversationnelle et du développement langagier dans les interactions. Le champ des interactions est exploré dans un premier temps par Vygotski qui étudie les interactions sociales (*ibid.*) : le développement des facultés psychiques de l'être humain comme l'attention, la mémoire et le raisonnement est influencé par les signes culturels interprétés au sein d'une société (*ibid.*). Les comportements collaboratifs sont essentiels pour la transmission culturelle, la langue porte ainsi les traces de toutes ces interactions sociales qui sous-tendent notre développement (*ibid.*). L'interlangue dite aussi « langue de l'apprenant » ou « langue intermédiaire » (*ibid.*) est considérée comme un système intermédiaire non stabilisé de la langue de l'apprenant et participe des analyses du chercheur dans une perspective interactionniste. Ainsi, ce n'est plus la gestion des structures de la langue qui intéresse les chercheurs mais les modalités d'acquisition de la langue étrangère : « apprendre à communiquer devient synonyme d'apprendre à interagir de manière adéquate » (*ibid.*), c'est-à-dire, enchaîner/rebondir sur les propos de l'interlocuteur, gérer les thèmes de conversation et en introduire de nouveaux, défendre son point de vue, etc. Dans cette perspective, l'erreur est également prise en compte, notamment dans les SPA, et non pas évitée comme dans les théories behavioristes : « il ne s'agit plus de s'intéresser aux structures pour elles-mêmes, mais aux actions permises par des ressources langagières diverses, dont des

formes approximatives de modèles de référence » (*ibid.*). Dausendschön-Gay et Kraft postulent un rapport dans l'interaction « entre, d'une part, l'événement social de l'interaction entre un individu en voie d'acquisition d'une langue et d'autres individus en général plus compétents, et, d'autre part, les processus acquisitionnels de cet individu. » (1993). Deux problèmes sont soulevés dans la perspective interactionniste : ne pas faire dépendre la signification d'un énoncé pris isolément mais analyser la coconstruction du sens dans l'interaction ainsi que le travail interprétatif des apprenants, et considérer l'autonomie de l'apprenant dans un groupe social qui se définit autour d'une identité culturelle, politico-économique et historique (*ibid.*). La notion de centration sur l'élève sera donc privilégiée. Pour Jean-Pierre Cuq, les études sur l'interaction sont liées à celles de l'acquisition à travers les similitudes entre les opérations langagières de l'enfant et celles de l'étranger : « il est donc très intéressant pour la DDLES de disposer d'études sur la circulation de la parole en classe, que ce soit entre l'enseignant ou les apprenants [...] ou entre les apprenants entre eux ». (Cuq & Gruca, 2005 : 134). Par ailleurs, plutôt que de renvoyer à la notion de centration sur l'apprenant qui tend à placer l'enseignant dans une posture paradoxale entre enseignement différencié et position traditionnelle, les auteurs préfèrent parler au niveau méthodologique d'une centration sur le système entier : la classe « définie, brièvement, comme l'ensemble où interagissent les éléments apprenants et enseignant dans une relation d'apprentissage et d'enseignement. » (op. cit. 140). Nous étudierons par conséquent les modalités d'acquisition de la langue étrangère dans nos données à travers l'ensemble de ces phénomènes conversationnels (circulation et nature de la parole, gestion des thèmes et phénomènes de collaboration et de négociation, gestion de l'erreur et étayage, modification de l'interlangue, etc.).

Si c'est l'aspect collectif qui intéresse le chercheur dans la perspective interactionniste, il s'agira également de porter notre regard sur l'« exposition discursive plurielle » (Cicurel, 2002 : 7) à laquelle est confronté l'apprenant: les paroles de l'enseignant, celles des autres apprenants, et dans notre démarche, les phénomènes discursifs à l'œuvre dans le théâtre (double énonciation, la destruction du quatrième mur, l'hybridité, etc.). Outre cet aspect, l'attitude des apprenants entre eux est à prendre également en compte dans la mesure où l'interactant cherche à contrôler l'impression qu'il donne à son public (Goffman, 1973) : ce qu'il dit de son identité, la façon dont il construit la présentation de soi dans les interactions « sont des données qui contribuent à la construction de son identité et à son rapport aux autres participants, et peut-être aussi à l'apprentissage » (Cicurel, 2002 : 7.). Il nous faudra également comprendre les liens que l'on peut établir entre communication et théâtre : le monde est un théâtre qui se joue à travers les interactions sociales : « les questions qui touchent à la mise en scène et à la pratique théâtrale sont parfois banales, mais elles sont très générales : elles semblent se poser partout dans la vie sociale et fournissent un schéma précis pour une analyse sociologique » (Goffman, 1973 : 23). L'acteur social donne

intentionnellement ou non une expression de lui-même aux autres qui en retirent des impressions, cette capacité d'expression s'exprime sous deux formes : l'expression explicite ou symboles verbaux, la communication au sens traditionnel du terme, et l'expression indirecte, qui comprend un large éventail d'actions (*op. cit.* 12), et qui est la plus théâtrale. La « façade » est constituée de « la partie de la représentation qui a pour fonction normale d'établir et de fixer la définition de la situation qui est proposée aux observateurs. » (*op. cit.* 29). Il s'agit donc de l'appareillage symbolique comme le décor, la façade personnelle (signes distinctifs de la fonction, vêtement, attitude, façon de parler, mimiques, comportements gestuels, etc.). En outre, l'acteur peut également jouer sur des effets dramatiques pour renforcer sa parole dans les interactions, c'est ce que l'auteur appelle « la réalisation dramatique » (*op. cit.* 36), ou bien vouloir donner à tout prix une impression idéalisée à ses interlocuteurs. Ainsi, au cours de la représentation, certains aspects peuvent être mis en relief ou bien au contraire cachés, si l'acteur veut garder le contrôle. (*op. cit.* 68). Par ailleurs, chaque groupe social exprime différemment des attributs identiques qui sont façonnés par des modes de comportement propres à chaque culture (*op. cit.* 76).

Nous détaillons 7 séquences d'interactions filmées dans notre corpus, d'une durée totale de 133 minutes que nous présentons sous forme de tableau (annexe 1 : *Éléments de contextualisation des séquences interactionnelles enregistrées et transcrites*). Les éléments de contextualisation, nécessaires dans une approche ethnographique de la classe (Cicurel, 2011 : 334) précisent la durée, le lieu de l'interaction, le cadre temporel et participatif, les buts de l'interaction. Nous avons opéré des choix dans l'ensemble de ces séquences pour répondre à nos questions de recherche. A ces séquences, il faut ajouter les 6 entretiens réalisés avec les formateurs.

3.2. Analyse du discours et des modalités non verbales

L'analyse du discours permet d'interpréter les productions verbales ainsi que la diversité des énoncés produits dans notre société (Charaudeau & Maingueneau, 2002 ; Kerbrat-Orecchioni, 2005). La démarche que nous employons rejoint les théories d'Eco sur le rôle du lecteur dans la lecture des textes (1979), ainsi que les procédés d'intertextualités décrits par Genette (1972), qui sont liés au concept de dialogisme de Bakhtine (1977). Le discours est constitué d'autres discours et d'autres voix qui le traversent : tout énoncé est traversé par l'« Autre », une forme de « tissage » que l'apprenant garde en mémoire et dont notre corpus cherche à relever les traces. L'analyse du discours nous permet de faire émerger les traces de ce discours de l'Autre chez les apprenants. Dans l'approche réflexive qui est la nôtre, l'analyse du discours permet en outre d'avoir accès à la parole de l'apprenant comme traces de l'expérience vécue.

Nos analyses prendront également en considération lorsque nécessaire les liens entre langue première et langue étrangère, ou bien entre langue étrangère comme l'anglais et langue cible. Dans la mesure où les apprenants utilisent régulièrement la langue première ou bien une langue de transition comme l'anglais, il nous a paru important d'analyser le rôle joué par l'alternance codique dans les interactions ou code switching (Gumperz, 1982 : 59). Si les apprenants débutants qui ont participé aux ateliers d'école du spectateur sur *Une chambre en Inde* ont utilisé majoritairement l'anglais à cause de leurs lacunes linguistiques dans la langue cible, nos analyses porteront sur l'usage de la langue première ainsi que de l'anglais chez les apprenants du DUFLES, dont le niveau est plus avancé : quelles fonctions occupe cet usage du code switching dans les énoncés ? S'agit-il par exemple de la manifestation d'une compétence bilingue (Mondada, 2007 : 269) ou bien d'un renforcement des traits expressifs du message (Grosjean, 1982) ? L'analyse de ces « marques transcodiques » (Lüdi & Py, [1986] (2002) : 142) dans les interactions sera complétée par une analyse de leurs liens avec les comportements non verbaux des apprenants qui utilisent régulièrement l'anglais ou la langue première avec une gestuelle en lien avec la représentation. Nous analyserons par conséquent également le rôle des marques transcodiques créatives dans les improvisations que proposent les apprentis acteurs, dans le cadre d'une approche plurilingue de l'enseignement-apprentissage.

Enfin, et puisqu'il s'agit d'un rapport au théâtre et au jeu, notre méthodologie doit prendre en compte la gestuelle des apprenants à travers l'analyse des vidéos enregistrées. En lien avec les conceptions de Cosnier sur la dimension para-verbale de la communication¹³⁹ ainsi que les enjeux concernant la place du corps au théâtre (Ubersfeld, [1977] (1996) : 164), notre méthodologie d'analyse prend en considération les formes et fonctions de la gestuelle chez l'apprenant. Dans la mesure où les coverbaux sont des gestes produits spontanément avec la parole qui sont produits à l'intention d'un interlocuteur et occupent diverses fonctions (Tellier, 2014), le chercheur qui travaille sur la gestuelle peut s'intéresser à divers aspects, et détermine ce qu'il veut étudier selon son corpus ainsi que ses questions de recherche (*op. cit.* 5). Dans la mesure où nous souhaitons nous intéresser aux fonctions de la gestuelle dans la réception de la représentation dramatique ainsi que dans le jeu, nous avons travaillé à partir de données écologiques recueillies sur un terrain naturel et non créées par le linguiste (*ibid.*). Comment annoter les enregistrements vidéo recueillis pour permettre de lire facilement les traces de la gestuelle ? Nous avons choisi la technique simplifiée de McNeill (1992, cité dans Tellier, 2014), c'est-à-dire, des annotations sous format texte : « ce type d'annotation sous format texte présente l'avantage de bien mettre en avant la partie verbale de l'interaction en montrant comment les gestes viennent coconstruire le discours oral » (Tellier, 2014 : 12). Nous n'avons pas retenu les conventions de transcription proposées par Mondada¹⁴⁰ puisque

139 Cf partie théorique 1.4

140 http://icar.cnrs.fr/projets/corinte/documents/convention_transcription_multimodale.pdf

notre recherche n'est pas exclusivement centrée sur l'analyse de la gestuelle et qu'elle ne constitue qu'une partie de notre travail. Nous n'avons par exemple pas cherché à transcrire la délimitation temporelle du geste ni son ancrage précis dans le discours ou encore sa trajectoire, notations qui nous semblaient trop précises dans le cadre de notre étude. Les paroles des apprenants sont transcrites à partir des conventions de transcription que nous détaillons ci-dessous, et la partie gestualisée est mise entre parenthèse en italique. Outre des paramètres comme la forme du geste, sa fonction et sa position, il nous faudra nous intéresser à leur fréquence et éventuellement à leur durée. Nous avons volontairement laissé de côté les aspects de rythme et de souffle qui ont une grande importance chez le comédien mais qui impliquerait un autre type de recherche, davantage axée sur les aspects prosodiques. Tellier met en garde contre l'aspect subjectif de l'annotation gestuelle (*op. cit.* 18) et engage également à réfléchir aux conditions d'enregistrement des données. Nous précisons que si nous avons conscience de la différence majeure entre interactions (ou communication et construction de la parole entre pairs) et jeu dramatique (ou construction d'un langage théâtral spécifique) dans le maniement de la langue, nous n'avons pas différencié les conventions de transcription, l'analyse du discours et des gestes nous permettant de prendre la mesure de cette différence et d'en rendre compte dans nos résultats.

4. Conventions de transcription adoptées

Comme nous l'avons vu, notre corpus de recherche comporte des enregistrements audios et vidéos, nous avons par conséquent procédé à la transcription de ces données à l'écrit afin de les analyser : « la transcription-opération consiste à donner une forme écrite aux données initialement audio ou visuelles » (Traverso, 2004 : 14), elle n'est pas une transformation mais une *image* de l'oral, fidèle mais imparfaite (Cicurel, 2011 : 325). Par ailleurs, la transcription permet une prise de distance avec l'objet étudié (*ibid.*) c'est-à-dire, les discours des apprenants en cours de langue étrangère, afin de parvenir à dégager quelques traits spécifiques (*ibid.*). Dans la mesure où il est impossible de retranscrire l'ensemble des phénomènes, cette opération constitue une sélection des données enregistrées, en particulier pour la vidéo qui engendrera une sélection encore plus importante : « les choix effectués lors de cette sélection vont contribuer à donner une certaine image de l'événement de communication » (*ibid.*). Il s'agira par conséquent de prendre des décisions pour le passage de l'oral à l'écrit (*ibid.*), décisions qui seront guidées par nos problématiques de recherche.

Les conventions de transcription utilisées dans ce travail suivent les conventions ICOR du laboratoire ICAR¹⁴¹ qui suivent les phénomènes verbaux à prendre en compte dans la transcription (Cicurel, 2011) et que nous avons simplifiées pour une meilleure lisibilité. Nous

141 http://icar.cnrs.fr/projets/corinte/documents/2013_Conv_ICOR_250313.pdf

avons synthétisé dans le tableau ci-dessous les notations pour les phénomènes à la fois verbaux, non-verbaux (la gestuelle) et para-verbaux (les rires et les sourires), nous avons réuni ces deux derniers types dans une seule annotation sur les co-verbaux (cf 3.2).

Les phénomènes verbaux à prendre en compte dans la transcription sont d'après Cicurel (2011) :

1. Les notations des tours de parole et leur numérotation ;
2. L'identification des apprenants et de l'enseignant : nous avons choisi de préserver l'anonymat des apprenants en utilisant exclusivement la première lettre de leur prénom, nous les avons distingués de l'enseignant identifié par P., lettre qui n'est pas utilisée pour les apprenants ;
3. Les pauses et les chevauchements ;
4. Une partie des dimensions prosodiques comme les pauses plus ou moins longues, les intonations montantes ainsi que les accentuations. Nous n'avons pas relevé l'allongement des syllabes qui n'était pas pertinente pour notre étude.

Nous avons ajouté à cette liste la notation de l'alternance codique, nécessaire dans une perspective plurilingue. Les choix que nous avons effectués ont occasionné des pertes de données comme le tempo de la conversation, les manifestations physiques des émotions ou encore la notation du jeu très complexe des regards que nous avons cependant parfois transcrit lorsque l'analyse des verbatims présentait une collaboration au niveau du sens mettant en jeu les regards.

Convention	Phénomène
A :	Identification des participants
P :	Enseignante
+ ++ +++	Pause courte, moyenne, longue
<In english>	Alternance de code
*	Incorrection
XXX	Segment inaudible
↑	Intonation montante
TRAMPOLINE	Accentuation
[...]	chevauchement
(rires) (gestes des mains)	coverbaux

Nous avons par ailleurs numéroté les tours de paroles dans les interactions et abrégé les tâches de réception en EC pour entretien collectif et AC pour analyse chorale. Nous avons également numéroté les EC et AC dans l'ordre chronologique de l'analyse des résultats.

Dans la mesure où nous travaillons en grande partie sur l'analyse de l'image à travers la représentation et le jeu dramatique, nous avons inséré des vidéos de captations des spectacles et d'extraits des rejeux dans notre texte sous ce sigle : Nous avons également utilisé des illustrations issues des spectacles et des rejeux des apprenants.

Conclusion chapitre 5

Le chapitre 5 présente notre protocole de recherche ainsi que la constitution du recueil de données que nous adossons à nos questions de recherche. Dans la mesure où nous souhaitons analyser les relations à la théâtralité favorisées par l'école du spectateur, c'est-à-dire, une expérience sensible et imaginaire à partir de la représentation dramatique, nos données prennent en considération les discours des apprenants sur leur réception des spectacles et les impliquent dans une démarche réflexive sur l'expérience vécue. L'aspect créatif de l'expérience est également pris en compte à travers les données qui font transparaître l'importance de la gestualité et de ses fonctions. En outre, cherchant à comprendre les phénomènes de dialogisme qui émergent du dispositif, notamment à travers le jeu, le regard du chercheur devra se porter sur les traces des discours de l'Autre, déconstruit et reconstruit dans le discours de l'apprenant.

Nous avons montré que le répertoire de spectacles qui constitue le corpus premier de notre méthode comportait des spectacles issus de la scène contemporaine ainsi que du répertoire jeunesse qui questionnent le langage en mettant en cause notamment l'usage académique de la langue et en offrant des situations de parole très variées. Nos ateliers d'école du spectateur convoquent un travail sur la langue mettant en jeu travail sur le langage spécifique à chaque spectacle et construction du discours de l'apprenant. Le corpus a été constitué en fonction des observables dans les ateliers et permet de nous appuyer sur des supports variés dans une volonté d'objectivité. Dans une vision socioconstructiviste d'élaboration des savoirs, la présentation des terrains et des représentations des apprenants à propos du théâtre montre un rapport très varié au genre, et permet de faire émerger les préjugés et les stéréotypes qui sont sans doute liés à la fréquentation d'un répertoire classique. Ces préjugés participent de la construction identitaire et seront questionnés tout au long du parcours d'école du spectateur, notamment sous l'angle de la légitimité, de l'accès à l'art et à la pratique artistique, enfin, du rapport de proximité avec un objet inconnu.

Notre méthodologie d'analyse croise perspective interactionniste et qualitative pour interpréter les stratégies mises en place par les apprenants dans leur réception des spectacles et dans le jeu. L'analyse du discours rencontre l'analyse de la gestualité et toutes les problématiques concernant la méthodologie d'annotation des coverbaux. Nous avons dû procéder à des choix qui laissent de côté en partie les aspects prosodiques. Nous posons enfin la question de la place du chercheur dans ce type de démarche puisque c'est à lui que revient la tâche de reconstruire le sens et d'interpréter l'implicite dans le discours ou dans les gestes, comme c'est le cas dans notre démarche. La convergence des concepts

théoriques avec la méthode employée pour lire les données permet de prendre en compte ces aspects.

Conclusion Partie II

Cette partie méthodologique visait à préciser notre positionnement épistémologique et à décrire la constitution de notre corpus. Nous nous sommes interrogée dans cette partie méthodologique sur la manière de prendre en considération dans la recherche une situation créative en langue telle que l'école du spectateur. De ce premier questionnement découle une série d'interrogations sur la place du chercheur, de l'enseignant, sur le protocole de recherche et de recueil de données à élaborer pour prendre en compte ces processus dans un type de démarche hybride qui interroge la démarche de recherche et la transforme puisqu'elle s'éloigne de la norme et tend vers « une connaissance active et féconde » (Torregrosa & Falcon, *à par.*). Elle prend au sérieux les dimensions intuitives.

Le chapitre 4 présente de manière détaillée le type de recherche que nous proposons, entre la recherche-action qui implique le chercheur comme praticien, réalisant sur son terrain l'objet de sa recherche, l'observation-participante qui permet d'observer des données auxquelles le chercheur participe, et la recherche-crédation où la pratique artistique est objet de recherche. Ces formes de recherche nous permettent de nous positionner pour prendre en compte à la fois l'expérience sensible et la démarche artistique déclenchée : « ces courants révèlent la présence de chercheurs-artistes-éducateurs, créateurs de méthodologies, de pédagogies en présence pour réenchanter les savoirs qui surprennent chaque jour » (*op. cit.* 24). La pratique du jeu et la forme de recherche artistique prise en charge par les apprenants rejoignent la recherche de la création théâtrale contemporaine comme « Practice as research », elle n'est cependant pas destinée à une production artistique destinée à un public. Recherche-action et création interagissent et se complètent dans notre dispositif pour faire évoluer les pratiques à la fois pédagogiques et épistémologiques. Ce sont les pratiques contemporaines de recherches dramaturgiques qui inspirent la recherche qui à son tour provoque un travail créatif sur le langage.

Le chapitre 5 de cette partie a permis de préciser notre protocole de recherche en revenant sur nos questionnements préalables. Le corpus choisi inclut la diversité des supports pour un croisement des données dans un contexte écologique complexe et cherche à restituer à la fois la parole mais également les paramètres verbaux des interactions et du jeu. Dans une démarche de recherche interrogeant les relations au théâtre à travers la confrontation à l'œuvre et à la pratique du jeu, ce sont les interactions qui intéressent en particulier le chercheur, interactions avec l'œuvre, avec les comédiens, avec les autres, avec soi-même, la perspective interactionniste, qualitative ainsi que l'analyse du discours seront par conséquent employées afin d'interpréter les formes de « l'exposition discursive plurielle » créée par l'école du spectateur. L'analyse de la gestuelle est articulée aux analyses sur le travail du lecteur/spectateur, et aux procédés de dialogisme et d'intertextualité, soit, l'ensemble du

processus de présence de l'Autre au niveau du discours, et, ce qui fait, pensons-nous, l'originalité de notre démarche de recherche, l'ensemble des traces de l'Autre au niveau de la gestualité ainsi que du discours.

PARTIE III :

COCONSTRUCTION DES INTERACTIONS ET DES

DISCOURS DANS L'ÉCOLE DU SPECTATEUR

*L'école du spectateur en français langue étrangère.
Pratiques créatives du langage dans le rapport à la théâtralité.*

Introduction Partie III

Nous chercherons à analyser nos données dans cette **troisième partie** à la lumière des théories convoquées dans la première partie et en nous concentrant sur deux phénomènes : la construction des interactions verbales dans la réception et le développement des compétences langagières que notre démarche d'école du spectateur a provoqués (**chapitre 6**), puis, dans un deuxième temps, (**chapitre 7**), nous analyserons les modalités de la réception du spectacle contemporain en langue étrangère.

Dans le **chapitre 6**, nous chercherons ainsi à qualifier la nature des interactions verbales produites au cours des tâches de réception de la représentation, notamment dans l'entretien collectif et l'analyse chorale, quelles différences pourra-t-on constater dans la construction des interactions au cours de ces deux tâches ? Quels comportements les apprenants vont-ils adopter ? Notre postulat de départ considère les tâches de réception comme support pour la parole et pour le développement langagier des apprenants : nous faisons l'hypothèse que la nature des spectacles influence fortement les interactions ainsi que l'interlangue des apprenants, dans la mesure où de fortes dimensions affectives, perceptives et mémorielles vont construire les discours des étudiants ainsi que les phénomènes conversationnels. Ainsi, nous verrons comment les apprenants s'engagent dans les interactions et gèrent leurs tours de parole : quelles figures de leaders vont émerger, ces figures vont-elles se modifier et sous quelles conditions, etc. Nous analyserons également la nature de la parole dans les interactions et selon les tâches proposées, partant du postulat que la nature des tâches de réception influe également sur la nature des interactions et des discours : dans quelle mesure l'entretien collectif produit une parole plus authentique et spontanée contrairement à l'analyse chorale, qui provoque un type de conversation dans lequel l'enseignante dirige davantage les interactions ? Pour répondre à un de nos postulats de départ, nous verrons comment le fort intérêt des apprenants pour un spectacle va modifier leurs comportements à la fois pragmatiques et langagiers. Puis, nous étudierons les modalités de fonctionnement des interactions (procédés de collaboration, de négociation, etc.) et nous verrons de quelle manière les apprenants cherchent à co-reconstruire et à co-interpréter les spectacles. Enfin, nous nous concentrerons sur les stratégies de communication et d'appropriation de la langue mises en place par les apprenants, et nous chercherons à faire un bilan des compétences langagières développées par notre démarche.

Le **chapitre 7** sera consacré aux différentes modalités de la réception, notamment les difficultés discursives liées aux caractéristiques de la scène contemporaine, les différents modes de réception engagés dans la démarche (perceptif et affectif, herméneutique, etc.). Nous verrons également que les apprenants utilisent une stratégie de communication très spécifique à la réception de la représentation élaborée à travers la gestuelle et ses diverses

fonctions : nous faisons l'hypothèse que les différents rôles accordés à la gestuelle dans le processus de réception participent à la fois d'une stratégie communicative mais également d'un phénomène d'empathie et de résonance émotionnelle.

Chapitre 6 : La représentation comme déclencheur des interactions langagières

Nous étudions dans ce chapitre comment la réception de la représentation dramatique contemporaine peut jouer le rôle de déclencheur des interactions langagières entre les apprenants. Nous cherchons à montrer comment le travail du spectateur en tant que lecteur du texte scénique va construire les interactions des apprenants et quelles en seront les formes. Nous postulons que les tâches proposées dans notre démarche de réception et qui participent du travail de lecture de la scène telle que le conçoit l'école du spectateur (l'entretien collectif, l'analyse chorale et le carnet du spectateur) incitent l'apprenant à s'impliquer dans les interactions et donc dans son apprentissage de la langue. Au cours du « procès » que représente la représentation théâtrale (Ubersfeld, [1977] (1996) : 253) les phénomènes de réception placent le spectateur au centre du processus, à la fois destinataire du discours, récepteur de la communication et acteur dans le travail de construction du sens : quelles formes va prendre cette construction du sens, quel rôle va jouer l'aspect collectif que nous avons choisi de privilégier dans la réception ? Enfin, quelles évolutions en terme langagier et de prises de parole avons-nous constatées au cours du protocole de recherche ?

L'étude de la circulation et de la nature de la parole est abordée en rapport avec la notion de réception : comment l'apprenant va-t-il parler des spectacles du corpus, quelles stratégies vont être mises en place (amorce d'un thème, modification du thème, prise en compte du discours des pairs, etc.) dans les entretiens collectifs et l'analyse chorale ? Comment les tours de parole vont-ils être gérés au cours de ces étapes de réception (avec les dimensions liées à la protection des faces, à la distribution des rôles, à l'émergence des figures de leaders, etc.) ? Quelles seront les différences observables dans la prise de parole lors des entretiens collectifs et de l'analyse chorale ? Ces diverses « stratégies d'interaction » (Beacco, 2007 : 134) permettent aux apprenants de construire leur lecture du texte scénique ainsi que leur interprétation du spectacle.

Nous postulons dans nos questionnements de recherche une adaptation de l'école du spectateur à des apprenants de langue étrangère, nous cherchons donc à connaître l'impact de la réception du spectacle sur leurs connaissances de la langue. Le chapitre 6 présente également le développement des compétences langagières au cours de la démarche, réception et pratiques confondues. Si l'objet de notre thèse ne porte pas principalement sur cet objectif, comme nous l'avons défendu dans notre cadre théorique (cf chapitre 3) en nous adossant à une démarche poïétique, c'est-à-dire, à une conception dépassant la seule implication utilitaire de la langue comme moyen de communication en l'envisageant plutôt comme « le mode par lequel nous pensons le monde » (Huver & Lorilleux, 2018 :), nous souhaitons cependant

envisager le développement de la langue dans le phénomène de réception en prenant en compte notamment les séquences potentiellement acquisitionnelles (De Pietro, Matthey & Py, 1989), c'est-à-dire, la construction de l'interlangue de l'apprenant dans la réception. Cet intérêt porté à l'interaction constitue la première étape de l'identification des procédés de dialogisme et d'intertextualité qui nous intéresse dans notre démarche d'école du spectateur en langue étrangère.

1. La co-reconstruction du texte scénique dans la réception

Nous concevons tout discours comme étant de nature interactive dans un premier sens de transaction verbale entre participants et dans un second sens plus large « d'interprétation mutuelle, c'est-à-dire d'ajustement, dans son élaboration, aux intentions communicatives d'un interlocuteur réel ou potentiel » (Kramsch, 1991 : 17). Par conséquent, nous devons analyser dans nos données les phénomènes d'interprétation mutuelle contenus dans les interactions verbales des apprenants, en particulier dans le cadre de la réception de la représentation contemporaine qui fait émerger de nombreux sens et peut provoquer diverses interprétations (Ryngaert, 2007 ; Sermon & Ryngaert, 2012). Claire Kramsch, à la suite de Breen et Candlin (1980), relève trois processus fondamentaux dans la construction du discours d'un locuteur : l'interprétation des signaux donnés par un texte ou un interlocuteur, l'expression, la négociation.

Définie comme un point d'équilibre entre ma perception du problème et celle de mon interlocuteur, ou ma perception de son point de vue et sa perception du mien, la négociation constitue une des modalités de construction des interactions dans nos données. Pierre Bange voit dans l'opération de négociation une stratégie d'organisation des interactions, la coordination « nécessaire entre les activités des uns et des autres qui permet à l'interaction de se constituer selon le principe de base qu'un seul locuteur parle (agit) à la fois » (Bange, 1992 : 29). Négocier c'est donc se mettre d'accord sur la façon dont une activité sera accomplie et sur sa signification. Trois étapes sont nécessaires à la réalisation de cette opération : un locuteur propose, un second accepte ou refuse la proposition, le premier ratifie éventuellement cette proposition en cas d'accord. Articulant ces deux définitions à nos données, nous proposons donc d'analyser de quelle façon les apprenants construisent leurs interactions en partant de la différence de perception de leur point de vue et de celui de leurs pairs (phénomène d'autant plus important que les interactions sont construites à partir des traces mémorielles individuelles de la représentation et de sa réception subjective), ainsi que des phénomènes d'accord ou de désaccord. En outre, cette opération de négociation est construite à travers l'organisation des tours de parole ou échange de parole : comment les

apprenants prennent-ils, gardent-ils ou rendent-ils la parole, qui parle et combien de temps, quels types de chevauchement vont être provoqués ? L'analyse des tours de parole nous permettra de dégager des figures de leaders, ce qui nous permettra de comprendre les comportements discursifs des apprenants et leur éventuelle transformation au cours du protocole : quels apprenants débute les interactions, comment conservent-ils la parole, quelles évolutions peut-on éventuellement lire pendant l'année, quels éléments de construction du groupe vont influencer sur cette prise de parole ? Ce premier balayage des interactions nous conduira à émettre des hypothèses sur le processus d'autonomisation des apprenants ainsi que sur leur (relative ?) construction d'une sécurité linguistique.

Nous présentons d'abord la circulation de la parole dans les interactions, les phénomènes de collaboration et, enfin, de négociation pour reconstruire le texte scénique.

1.1. Circulation et nature de la parole dans la réception

Pour comprendre les processus de négociation du discours oral, l'analyse des échanges ou tours de parole constitue une première étape indispensable au chercheur (Kramsch, 1991). Ce mécanisme d'alternance de la parole constitue selon Catherine Kerbrat-Orecchioni le fondement de « l'activité dialogale » (Kerbrat-Orecchioni, 2006 : 159), d'où l'importance de son analyse pour le chercheur qui s'intéresse aux interactions. Nous proposons une analyse croisée des tours de parole présents dans la réception des quatre spectacles étudiés.

Nous verrons dans cette partie la construction d'une parole plus spontanée et plus interactive au fur et à mesure du protocole. Deux éléments nous permettront d'étudier cette construction : l'évolution des figures de leaders ainsi que la progression des prises d'initiative des apprenants.

1.1.1. Prise de parole et éléments de contextualisation

Les tableaux ci-dessous synthétisent le nombre de participants aux ateliers de réception, le nombre de prises de parole, et apportent, lorsqu'il y a lieu, des éléments de contextualisation (niveau, nationalité, genre, formation suivie). Les tableaux sont présentés de manière chronologique, au fur et à mesure des représentations vues pendant l'année.

1. *Clima(x)* : Entretien collectif¹⁴² : 19/11/2016, 14 minutes 30 secondes

Nombre total d'étudiants présents : 13 dont un ne prend pas la parole :

	Étudiants	Nationalité	Genre	Niveau au début de l'année	Formation suivie	Nombre de Tours de parole (TP)

¹⁴² Comme nous l'avons indiqué dans la partie 2 de ce travail, nous ne possédons pas d'enregistrement de l'analyse chorale de *Clima(x)*. Les données des trois autres spectacles comportent une transcription de l'entretien collectif ainsi que de l'analyse chorale.

1	Z	chinoise	F	A2+	DUFLES	9
2	V	russe	F	B1	DUFLES	8
3	C	chinoise	F	B1	DUFLES	6
4	T	vietnamienne	F	B1+	DUFLES	5
5	X	chinoise	F	A2	DUFLES	4
6	A	vietnamienne	H	A2+	DUFLES	4
7	AL	chinoise	F	A2+	DUFLES	3
8	H	chinoise	F	A2	DUFLES	3
9	J	chinoise	H	A2	DUFLES	2
10	S	chinoise	F	A2	DUFLES	1
11	Ng	vietnamienne	H	A2	DUFLES	1
12	K	vietnamienne	H	A2	DUFLES	1
13	Ti	vietnamienne	H	A2	DUFLES	0
	P					27

Ce premier tableau nous permet de constater que les apprenants dont le niveau est le plus élevé (B1 et B1+) prennent plus souvent la parole que les autres, huit fois en moyenne contre trois fois en moyenne pour les niveaux inférieurs, leur niveau de langue leur permet de se sentir plus en sécurité linguistique que leurs pairs. Cependant, l'apprenante qui prend la parole suite à la question initiale « *Qu'avez-vous pensé du spectacle* » possède un niveau A2, elle perd néanmoins très rapidement la parole sans doute à cause de la question fermée de l'enseignante qui suit son énoncé :

EC : *Clima(x)*

1. P : Qu'est-ce que vous avez pensé du spectacle ↑
2. AL : formidable c'est formidable dable parce que heu ils sont heu musiciens heu orchestre
(prononce [/]) et actrices heu acteurs à le* même temps oui c'est
3. P : ça vous a plu ↑
4. AL : oui
5. P : les autres ↑

AL aurait sans doute pu conserver la parole si P avait formulé une question plus ouverte. Les apprenantes qui prennent ensuite la prérogative de la parole (Z, V et C) possèdent un niveau supérieur aux autres et tendent à conserver la parole sur plusieurs tours. L'apprenant qui ne prend pas la parole (Ti) a un niveau plus faible que les autres (début A2) et n'a pas été sollicité par P : nous nous demanderons par la suite si cet apprenant a pu développer une sécurité linguistique assez importante au cours de la démarche pour prendre la parole. Il nous faudra également observer si cette prise de parole est spontanée ou sollicitée. Lors de ce

premier entretien collectif, trois figures de leaders semblent se construire, deux de nationalité chinoise (Z et C), une de nationalité russe (V), mais leurs tours de parole restent limités.

2. Vingt Mille lieues sous les mers¹⁴³ : Entretien collectif : 31/01/2017, 7 minutes 31 secondes¹⁴⁴ ; Analyse chorale : 6/02/2017, 12 minutes

Nombre total d'étudiants présents : entretien collectif : 8 ; analyse chorale : 14, dont trois ne prennent pas la parole puisqu'ils étaient absents au spectacle.

Nous n'indiquerons pas les éléments de contextualisation dans ce deuxième tableau puisqu'ils sont identiques au premier.

	Étudiants	Entretien collectif	Analyse chorale
1	V	20	89
2	A	16	68
3	C	9	12
4	T	6	ABS
5	Z	4	14
6	H	3	10
7	AL	3	18
8	Nh	1	33
9	S	ABS	3
10	X	ABS	ABS
11	K	ABS	1
12	J	ABS	0
13	Ti	ABS	0
14	Ng	ABS	0
	P	26	134

Nous observons avec ce tableau que des modifications apparaissent par rapport au premier atelier de réception sur *Clima(x)*¹⁴⁵ : si les mêmes apprenants d'un niveau supérieur aux autres prennent toujours autant la parole, voire davantage (V, C, T), nous constatons également que l'apprenant A qui n'intervenait que quatre fois pour *Clima(x)* intervient pour *Vingt mille lieues sous les mers* à 16 reprises et dans l'analyse chorale à 68 reprises. Si la différence de

143 Il faut rappeler que cette sortie ne faisait pas partie des trois spectacles retenus au cours de la formation et avait été proposée aux étudiants comme un spectacle complémentaire. Neuf étudiants ont participé à cette sortie sur quatorze.

144 La courte durée de l'entretien collectif est due aux conditions de prise de la vidéo : nous ne pouvions pas accéder à une salle de la Comédie Française ni rester dans la salle de spectacle puisqu'un tournage devait y être effectué, nous avons donc dû interroger les étudiants debout dans le hall.

145 Rappelons que l'atelier sur *Clima(x)* a lieu le 21 novembre 2016 et que les deux ateliers sur *Vingt mille lieues sous les mers* ont lieu respectivement le 31 janvier 2017 et le 6 février.

chiffre peut paraître importante, c'est en partie dû au temps réservé à l'analyse chorale (12 minutes), mais nous constatons que l'entretien collectif sur *Clima(x)* a duré plus longtemps que celui qui a eu lieu après *Vingt mille lieues sous les mers* (14'30 et 7'30) : l'apprenant A s'est donc senti suffisamment en confiance pour prendre davantage la parole¹⁴⁶. La sécurité linguistique de l'apprenant A peut également résulter d'une progression de ces compétences en deux mois de cours, du mois de novembre, date du premier entretien, à fin janvier. L'apprenante V qui faisait partie du groupe des leaders lors du premier entretien double sa prise de parole lors de l'entretien collectif et intervient à 89 reprises pendant l'analyse chorale. L'apprenante Z qui faisait partie des leaders lors du premier entretien prend un peu moins la parole (9 prises de parole pour *Clima(x)*, 4 et 14 pour *Vingt mille lieues sous les mers*). Nous pouvons constater grâce à ce tableau une augmentation significative des tours de parole chez l'étudiant Nh qui passe de 1 prise de parole dans l'entretien collectif, à 33 TP lors de l'analyse chorale. Cet étudiant d'un niveau plus faible que les autres a sans doute eu besoin d'écouter ses pairs lors de l'entretien collectif avant d'intervenir pendant l'analyse chorale qui a eu lieu la semaine suivante, d'où l'intérêt à notre sens d'associer les deux exercices dans un parcours de réception sur l'œuvre. Le même constat est établi chez l'étudiante AL qui passe de 3 TP à 18 dans l'analyse chorale. Nous constatons également sans surprise que les apprenants absents au spectacle ne prennent pas du tout la parole (Ji, Ti, Ng). En conséquence, nous observons ici une augmentation globale des prises de parole, parfois significative (apprenants A et Nh), de nouvelles figures de leaders qui émergent (A) et une stabilité des premiers leaders (V, C et T), par ailleurs, tous les apprenants présents au spectacle prennent la parole, contrairement aux ateliers qui suivent *Clima(x)*. Cette augmentation peut s'expliquer par l'évolution du niveau de langue en deux mois de cours, et par l'expérimentation régulière des mêmes activités, mais à notre sens, ces deux raisons avancées ne justifient pas complètement l'accès à la parole des trois étudiants de niveau A2 (A, Nh et AL) en particulier dans l'analyse chorale, nous postulons une réception plus affective de ce spectacle.

3. Barons Perchés : Entretien collectif : 1/03/2017, 22 minutes ; Analyse chorale : 6/03/2017, 25 minutes¹⁴⁷

Nombre total d'étudiants présents : entretien collectif : 14 ; analyse chorale : 11. L'ensemble des apprenants présents a pris la parole.

	Étudiants	Entretien collectif	Analyse

146 Nous verrons par la suite les éléments qui peuvent expliquer cette multiplication de la prise de parole chez cet apprenant, notamment au niveau de l'intérêt porté à ce spectacle

147 L'ensemble des conditions étaient réunies pour une réalisation optimale des entretiens : le théâtre Points Communs nous avait donné l'autorisation d'emprunter une salle après la représentation et l'analyse chorale a eu lieu en cours cinq jours plus tard. Nous postulons également que nous nous sentions plus à l'aise dans la menée de ces deux entretiens collectifs suite aux nombreuses formations suivies avec l'ANRAT.

			chorale
1	V	24	69
2	C	4	43
3	AL	17	23
4	K	8	20
5	Ng	0	20
6	A	5	19
7	Nh	5	11
8	Z	6	9
9	X	7	4
10	H	5	4
11	S	5	3
12	T	8	ABS
13	Ti	8	ABS
14	Kh	3	ABS
	P	77	123

Nous constatons pour le spectacle *Barons Perchés* des modifications importantes dans la prise de parole des apprenants : si les deux étudiantes V et C prennent immédiatement la prérogative de la parole comme dans les premiers ateliers, et multiplient leurs TP, passant même de 4 prises de parole à 43 pour l'apprenante C, trois autres étudiants apparaissent en tête de liste : AL, K et Ng. Si l'apprenante AL a multiplié ses prises de parole lors des ateliers qui suivent *Vingt mille lieues sous les mers*, elle intègre le groupe des trois leaders pour la première fois. Quant aux apprenants K et Ng qui n'avaient auparavant pris la parole qu'à une reprise, ils apparaissent pour la première fois dans le groupe qui intervient le plus. Ces étudiants ont pourtant un niveau A2, mais semblent avoir acquis de l'assurance dans ce type d'exercice, en particulier dans l'analyse chorale puisque l'étudiant Ng par exemple passe d'aucune prise de parole dans l'entretien collectif à 20. A l'inverse, l'apprenant A qui semblait avoir pris confiance en ses capacités lors de l'analyse chorale sur *Vingt Mille lieues sous les mers* n'intervient qu'à 5 reprises puis à 19 reprises dans *Barons Perchés*.

4. Une chambre en Inde : Entretien collectif : 16/03/2017, 11'30¹⁴⁸ ; Analyse chorale : 20/03/2017, 22 minutes

Nombre total d'étudiants présents : entretien collectif : 11, dont deux ne prennent pas la parole ; analyse chorale : 16, dont 6 médiateurs-traducteurs qui n'ont pas vu la pièce et une apprenante V, qui n'est pas médiatrice, et ne prend pas la parole.

Nous ajoutons les éléments de contextualisation puisque le groupe a changé, des apprenants débutants qui prennent des cours de FLE au Centre de Langue Française ont participé à la sortie et rejoint le groupe. Nous verrons dans quelle mesure les tâches de réception du spectacle, puis d'improvisation, peuvent permettre à des apprenants de niveau A1 de participer à une démarche de réception du spectacle en langue étrangère.

	Étudiants	Nationalité	Genre	Niveau	Formation suivie	TP : Entretien collectif	TP : Analyse chorale
1	K	vietnamienne	H	A2	DUFLES	10	24
2	Ti	vietnamienne	H	A2	DUFLES	9	18
3	Z	chinoise	F	B1	DUFLES	5	ABS
4	H	chinoise	F	A2	DUFLES	4	34
5	M	turque	H	A1	Étudiants CLF	3	11
6	Nh	vietnamienne	H	A2	DUFLES	2	26
7	Hg	coréenne	F	A1	Étudiants CLF	2	8
8	G	coréenne	H	A1	Étudiants CLF	2	14
9	Ng	vietnamienne	H	A2	DUFLES	1	17
10	Kh	vietnamienne	F	A2	DUFLES	ABS	3
11	AL	chinoise	F	A2	DUFLES	ABS	1
12	W	chinoise	F	A1	Étudiants CLF	ABS	1
13	A	vietnamienne	H	A2	DUFLES	ABS	8
14	T	vietnamienne	F	B1/B2	DUFLES	ABS	1
15	V	russe	F	B1	DUFLES	ABS	1
16	C	chinoise	F	B1	DUFLES	ABS	2

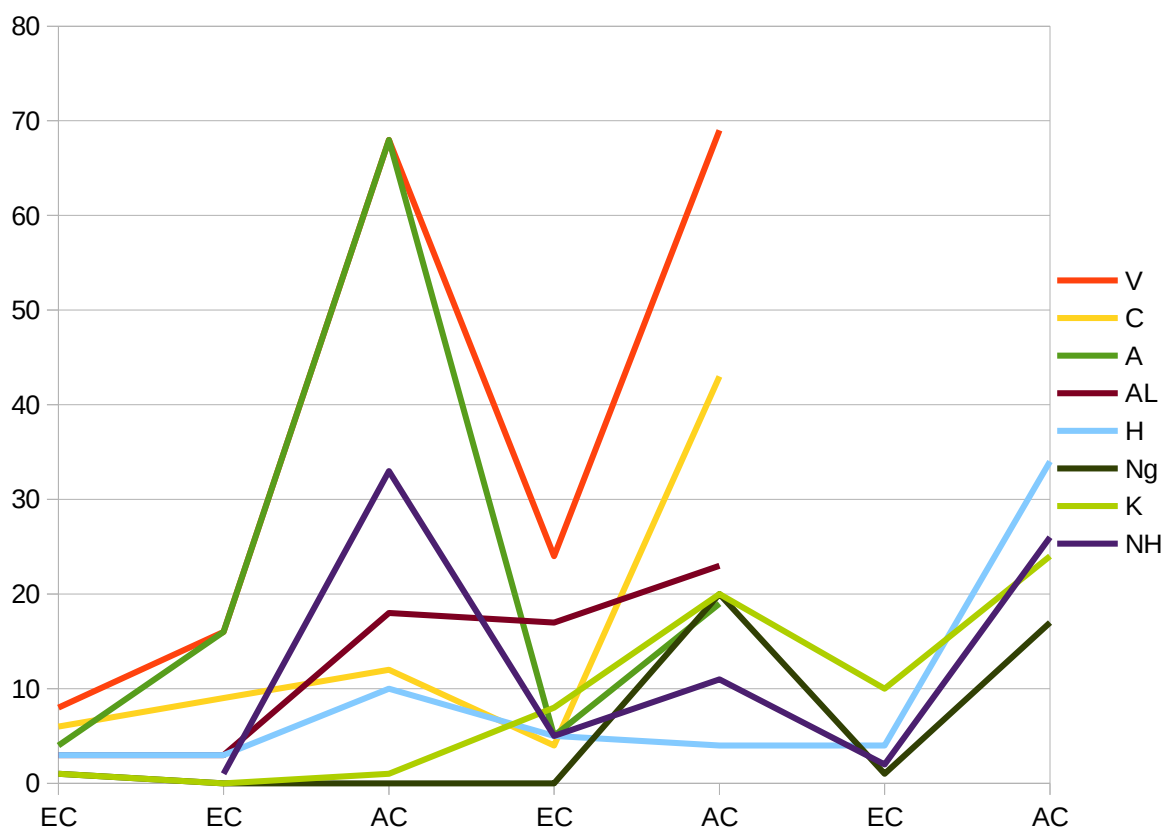
¹⁴⁸ Les conditions de prise pour l'entretien collectif expliquent la durée de la vidéo : comme la durée du spectacle était de 4 heures en soirée, nous ne pouvions demander aux apprenants de rester pour l'entretien (il faut également rappeler que le spectacle avait lieu à La Cartoucherie de Vincennes et que les étudiants devaient ensuite rentrer à Cergy). Nous avons donc profité de l'entracte pour filmer l'entretien collectif.

	P					24	119

Dans ce tableau apparaît d'emblée des changements importants quant à la prise de parole d'apprenants habituellement en retrait : les apprenants de niveau A2, K, Ti, H, Nh et Ng passent d'une prise de parole restreinte dans les premiers ateliers à plus de 30 pour H par exemple. Ce changement est très significatif dans l'entretien collectif pour K et Ti qui interviennent une dizaine de fois chacun et dans l'analyse chorale pour H et Nh. Les étudiants Nh et K prennent la prérogative de la parole dans l'entretien collectif et l'analyse chorale, ce qui ne leur était jamais arrivé jusque-là, et la conservent pendant 6 TP par exemple, dans l'analyse chorale, pour l'étudiant Nh. Nous avons déjà observé que cet étudiant avait besoin de l'étape de l'entretien collectif pour intervenir de manière plus confiante, il semble qu'il en soit de même pour l'apprenante H, qui passe de 4 tours à 34.

Nous postulons en outre que la constitution du groupe a significativement influé sur la prise de parole de ces étudiants dans ces ateliers, en effet, les leaders habituels (V, C, A) étant absents et en position de médiateurs lors de l'analyse chorale, les apprenants de niveau plus faible se sont sans doute autorisés à intervenir davantage en l'absence de ces leaders. Par ailleurs, les autres étudiants du groupe étant débutants, les apprenants du DUFLES se sont retrouvés en situation de supériorité linguistique par rapport à leurs pairs. Pour analyser les phénomènes liés aux interactions, le chercheur doit prendre en compte le « cadre participatif » (Kerbrat-Orecchioni, 2005 : 111) et ses particularités qui influenceront la communication. Nous faisons l'hypothèse que le groupe a appris à se connaître et à travailler ensemble au cours de la formation, modifiant donc les comportements par rapport au début de l'année. Le protocole adopté qui suivait les mêmes étapes a sans doute contribué à conforter leur sécurité linguistique.

Schéma récapitulatif de l'évolution des prises de paroles dans la réception au cours de l'année chez 8 étudiants du DUFLES :



Pour des questions de visibilité, nous avons choisi d'indiquer dans ce tableau les progressions les plus significatives de 8 étudiants sur 14¹⁴⁹.

Pour résumer l'ensemble de ces analyses sur l'évolution de la prise de parole, nous pouvons avancer que :

1. Un petit groupe d'étudiants de niveau supérieur s'est immédiatement détaché des autres en terme de nombre de tours de parole, mais d'autres figures de leaders se sont progressivement construites ;
2. Deux types d'apprenants se distinguent dans l'analyse de données :
 - * ceux qui prennent très spontanément la parole et la conservent parfois malgré leurs difficultés linguistiques (A par exemple) et que Seliger (1977, dans Kramsch, 1991 : 86) appelle les « high-input generators », et « qui suscitent une grande quantité de langage en recherchant l'interaction et en initiant fréquemment des

¹⁴⁹ Nous avons choisi de présenter les progressions de 8 étudiants pour ne pas surcharger le graphique et le rendre lisible. Les 8 étudiants ont été choisis en fonction de leur présence aux spectacles et dans les ateliers, un plus grand nombre de données était ainsi disponible.

échanges avec les natifs et les non-natifs de la langue » (Kramsch, 1991 : 86), c'est le cas de V et T par exemple ;

- * les « low-input generators » « qui ne parlent que quand on leur adresse la parole » (*ibid.*), c'est en particulier le cas de S et de X. Nous soulignons que ces catégories se modifient pour Ti, Nh, K, H, Ng au cours des ateliers ;
3. L'évolution au cours de l'année du point de vue des progrès linguistiques et de la constitution du groupe a permis à six apprenants de niveau inférieur d'acquérir une sécurité linguistique et de prendre davantage la parole (AL, Nh, K, Ng, Ti et H) ;
 4. En ce qui concerne l'évolution des genres, on voit que les femmes prennent globalement davantage la parole par rapport aux hommes lorsqu'on compare le début de l'année et la fin de l'année, cette différence est peut-être due au niveau des apprenants qui avaient un niveau inférieur en arrivant en France par rapport aux apprenantes ;
 5. la fréquence de ces ateliers ainsi que la connaissance des exercices, la complémentarité des activités d'entretien collectif et d'analyse chorale ont permis à ces apprenants de niveau A2 de construire leur leadership, il aurait fallu tester, dans un dernier atelier composé exclusivement d'apprenants du DUFLES, la solidité de cette hypothèse.

1.1.2. Nature de la parole dans les entretiens collectifs/analyses chorales

Nous constatons dans nos activités d'entretien collectif et d'analyse chorale que la nature des interactions tient souvent davantage de la conversation plutôt que de l'entretien ou de l'analyse : il s'agit pour nous de permettre aux apprenants d'acquérir suffisamment de sécurité linguistique pour débattre et « prendre part sans préparation à une conversation sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel » (niveau B1 du CECRL : 26). D'après Catherine Kerbrat-Orecchioni (2006 : 115), la conversation peut se définir au sens large comme un type particulier d'interaction verbale, dont les propriétés seraient un caractère immédiat dans le temps et dans l'espace, familier, spontané et improvisé. Son caractère gratuit pose évidemment question dans notre démarche dans la mesure où les conversations réalisées en cours de langue ont pour objectif l'apprentissage de cette langue. L'autre point qui soulève des difficultés est la liberté des échanges, or P guide ces échanges par ses questions, mais qui restent minimales dans l'entretien collectif et le plus ouvertes possible. D'une manière générale, l'auteure indique que c'est son caractère flexible et inorganisé que l'on peut retenir et qui la caractérise (*ibid.*). A propos de la communication exolingue, forme que prennent les échanges entre les apprenants de langue étrangère, et suite à Albert et Py, l'auteure définit la conversation comme « toute interaction verbale en face à face caractérisée par des

divergences significatives entre les répertoires linguistiques respectifs des participants » (*op. cit.* 121, d'après Albert & Py, 1985 : 35), c'est cette définition que nous souhaitons retenir pour notre travail.

L'analyse du nombre de prises de parole de l'enseignante indique une grande différence entre l'entretien collectif et l'analyse chorale : même si le premier type de conversation est généralement plus court que le second, P prend beaucoup plus la parole pendant l'analyse chorale que lors de l'entretien collectif (pour *Vingt mille lieues sous les mers* par exemple, EC : 26 TP et AC : 134 TP, alors que l'EC dure 7 minutes 31 et l'AC 12 minutes). L'écart s'avère très significatif entre l'EC de *Barons Perchés* et l'AC puisque P prend la parole à 77 reprises pour l'EC qui dure 22 minutes et à 123 reprises dans l'AC qui dure seulement 3 minutes supplémentaires. Cet écart s'explique par la nature des deux exercices : si, dans l'entretien collectif, l'objectif est de permettre aux apprenants de s'exprimer librement sur le spectacle, l'analyse chorale cherche plutôt à décrire l'ensemble des signes de la représentation (Mancel, 2002, 2010) : P déploie donc un questionnaire plus fermé, guidant davantage les apprenants et les incitant à organiser leur regard sur le maximum d'éléments scéniques. Cet exercice, comme nous l'avons vu dans notre partie théorique, cherche à dépasser les premiers éléments affectifs pour s'appuyer davantage sur un regard objectif, et permettre un dépassement des premiers jugements.

Les prises de parole sont donc modelées par la nature des tâches requises, comme le montrent les extraits suivants :

EC : *Barons Perchés*

1. P : **heu alors comme d'habitude je vais d'abord vous demander qu'est-ce que vous avez pensé du spectacle** ↑
2. V : heu c'était vraiment **impressionné***¹⁵⁰ **impressionnant**¹⁵¹
3. Groupe : **magnifique (rires)**
4. ? : incroyable
5. P : incroyable
6. K : un peu **secret**
7. P : un peu quoi K ↑
8. K : secret
9. P : secret ↑ c'est-à-dire ↑
10. V : **j'avais peur (se prend dans les bras) les musiques étaient très forts et (bouge les doigts)**
11. A : parce que c'était un peu heu **dangereux**
12. P : un peu dangereux ↑ (groupe : rires)

150 Pour les conventions de transcription, cf chapitre 5.

151 Nous employons un code couleur pour simplifier la lecture des extraits : le rouge est utilisé pour mettre en valeur les termes qui servent à l'analyse ainsi que le bleu lorsqu'une distinction doit être faite dans les termes analysés et que le rouge est déjà utilisé dans le même extrait. L'italique est employé pour distinguer les procédés para-verbaux.

L'enseignante (P) débute l'entretien collectif par une question très ouverte de nature évaluative et affective, elle laisse ensuite les apprenants donner leurs impressions en répétant les énoncés précédents pour les inciter à justifier leurs prises de position. Cet exemple indique que la parole des apprenants dans l'entretien collectif est de nature plus libre et spontanée que dans l'analyse chorale, en effet, les apprenants utilisent des adjectifs affectifs et évaluatifs tels que « impressionnant, magnifique, incroyable, secret, dangereux » dans l'entretien collectif, et formulent leurs propres perceptions de type affectif sur le spectacle : « 10. V : j'avais peur (*se prend dans les bras*) les musiques étaient très forts et (*bouge les doigts*). ». En outre, et comme nous le verrons par la suite, les apprenants formulent d'emblée des hypothèses sur la nature et le genre du spectacle, sans demande explicite de P : « secret, dangereux ». Il faut remarquer ici que le guide que nous avons utilisé pour les entretiens collectifs¹⁵² comporte peu de questions que nous n'avons d'ailleurs pas toujours utilisées et pas toujours dans cet ordre. Nous avons en outre constaté que certains entretiens collectifs comme celui de *Barons Perchés* par exemple sont presque entièrement construits à partir de la première et unique question du guide qui permettait ensuite d'ouvrir les interactions.

Dans l'analyse chorale, l'enseignante intervient davantage comme nous l'avons vu, et guide les apprenants pour qu'ils décrivent de manière objective le spectacle. Comme on le voit dans l'extrait suivant, aucun élément de nature évaluative ou subjective n'est recensé :

AC : *Barons Perchés*

28. P : radio oui alors les objets **est-ce qu'on peut parler des objets** ↑

29. K : oui

30. P : alors radio il a dit K **quel autre objet vous avez vus** ↑

31. A : lampe lampe (*fait un geste de la main vers le haut*)

32. Ng : (*main gauche paume ouverte et main droite au dessus qui se rapproche et s'éloigne de la main gauche, même geste pour le trampoline*)

33. V : la table le table

34. P : table

35. Ng : (*main gauche paume ouverte et main droite au dessus qui se rapproche et s'éloigne de la main gauche*)

36. A : la chaise

37. P : trampoline trampoline

38. Ng : trampoline oui (*avec le même geste*)

39. C : trampoline

40. Nh : le gadeau le gadeau

41. P : le cadeau ↑

42. Nh : rideau rideau

43. P : rideau

44. A : la chaise oui oui oui y'en a des chaises

45. P : **comment elles sont les chaises** A ↑

46. A : comment ↑

47. P : **elles sont où les chaises** ↑

¹⁵² Cf annexe 3.

48. A : heu sur le mur (*geste des mains dans l'air*) et sur la salle (*plat de la main vers le sol*) [V : partout (*rires*)]

Au cours de l'analyse chorale, P ouvre l'entretien sur la question du décor puis reprend une idée de l'apprenant K qui parle d'une radio pour diriger le débat sur les objets. Elle aide un apprenant à trouver le lexème recherché (« trampoline »), s'appuie sur la correction d'un pair pour une prononciation erronée (« rideau ») et surtout sollicite les apprenants en leur demandant des détails sur les objets en utilisant des pronoms interrogatifs tels que « quel, comment, où ». La nature de cette activité beaucoup plus guidée permet aux apprenants qui se sentent plus en insécurité linguistique de participer davantage aux interactions (Ng, Nh, A), d'autant plus qu'elle a lieu une semaine après le premier entretien. Or, selon le CECRL, l'apprenant de niveau A2 « peut interagir avec une aisance raisonnable dans des situations bien structurées et de courtes conversations à condition que l'interlocuteur apporte de l'aide le cas échéant. » (CECRL, 2005 : 61). Nous observons donc à travers ces extraits une différence dans la nature des interactions, plus libres et spontanées dans les entretiens collectifs, davantage guidée dans l'analyse chorale, mais qui aide les apprenants de niveau A2 à prendre la parole.

Une relative autonomie des apprenants dans la prise de parole (en particulier pour les apprenants de niveau A2) peut se lire au cours de la progression de la démarche, comme nous pouvons le constater dans ces deux extraits :

EC : *Clima(x)*

8. Z : heu *c'était impression** heu parce que avec le heu chanteur chanteur avec les paroles heu avec (*gestes des deux mains*) on peut imaginer heu + imaginer les activités et c'est très m'intérêt*

9. P : c'est très↑

10. X : m'intérêt

11. Z : m'intéresse

Z prend la parole au TP 8 de l'entretien collectif sur *Clima(x)* au début de l'année (mois de novembre) lorsque la caméra se tourne vers elle et suite à l'intervention de T qui a évoqué la caractéristique principale du spectacle, c'est-à-dire un concert au cours duquel interviennent des textes divers interprétés par un comédien. Z reprend l'idée de T en la reliant à sa propre perception « c'était impression », elle donne deux justifications qui ne sont pas très claires notamment « imaginer les activités », et ne poursuit pas son discours malgré la relance de P. Dans *Une chambre en Inde* (mois de mars), la même apprenante intervient au même moment de l'entretien (TP 8) suite à l'intervention en anglais de M qui évoque sa perception personnelle de la pièce. Z intervient après cet apprenant sans reprendre son discours, elle est assise à l'autre bout de la table et n'attend pas que P la sollicite, elle prend l'initiative de la parole et des thèmes qu'elle souhaite aborder :

EC : *Une chambre en Inde*

8. Z : je pense que c'est un histoire pleine de beaucoup de thèmes ++ par exemple je compris un thème pour + (gestes des mains) femmes en Inde le droit de femmes + le + sa femme de frères forcément pour épouser quelqu'un + elle ne peut pas ne veut pas (toujours gestes des mains) et et il y a d'autres thèmes sur Syrie (gestes des mains) il y a plein de guerre + il y a + un vidéo sur + le petit enfant qui + qui est dans la guerre et + (gestes des mains)
9. Ti : c'est le victime victime de la guerre
10. P : victime ↑
11. Ti : victime de la guerre la guerre parce que je pense que ce spectacle XXX de la guerre en Syrie et Irak ↑ Irak ↑
12. P : Irak Irak
13. Ti : et + un moment c'est la + Américains Américains (gestes vers la droite) (sourire) et XX Syria (gestes vers la gauche) et mettre bombe le bombe (sourire)
14. Ng : (rires) c'était très drôle

Z intervient pour évoquer un thème qui n'a pas été abordé précédemment par ses pairs : les droits des femmes en Inde, elle poursuit son évocation en décrivant une scène en particulier, puis, elle parle d'un second thème, la guerre en Syrie en évoquant également une vidéo dans laquelle on voit un enfant porté par ses parents au milieu des bombardements. Son énoncé est plus clair que dans l'entretien collectif (utilisation de connecteurs « par exemple, et », utilisation du but « pour », formulation d'une relative « qui »), plus précis et plus développé, malgré des pauses et des hésitations. Elle a l'intention de continuer son discours mais se fait voler le tour par Ti, qui fait écho au second thème évoqué. H et K prennent ensuite également la parole spontanément dans un discours structuré et développé. Dans les entretiens collectifs précédents, P devait solliciter souvent Nh, Ti, K et H pour qu'ils interviennent, par exemple dans l'EC de *Barons Perchés* au TP 40: 40. P : les garçons, je vous ai pas beaucoup entendus, et plus loin :

EC : *Barons Perchés*

114. P : ah qui est enchaîné d'accord donc différents moments qui sont enchaînés oui d'accord différents moments de la vie (H hoche la tête) **j'veus ai pas beaucoup entendu là qu'est-ce que vous avez pensé du spectacle alors ↑ Z ↑ K¹⁵³ ↑**
115. K : j'ai déjà dit
116. P : j'ai rien entendu
117. Z : je pense que dans ce spectacle il y a une personne et d'autre c'est son son son ombre

Malgré les sollicitations, K rejette la demande de prise de parole dans cet entretien collectif, et c'est l'apprenante Z qui prend la prérogative. Claire Kramsch rappelle que les apprenants de langue étrangère compensent les déficiences de la compétence linguistique à travers deux types de stratégies : les stratégies interactives comme les paraphrases ou les emprunts, ainsi que les évitements, et les stratégies psycholinguistiques. L'apprenant K évite de répéter ou de

153 Nous verrons dans les analyses des limites de notre démarche (cf chapitre 7) qu'une réflexion peut être menée sur la nécessité de forcer une parole sur le spectacle : ne vaut-il pas mieux laisser les apprenants libres de prendre la parole ou de ne pas la prendre ?

reformuler les brefs énoncés du début de l'entretien collectif, sans doute à cause du principe interactionnel qui requiert de sauver la face devant d'autres apprenants (Goffman, 1967) dont le niveau de langue est supérieur au sien. Cet apprenant change de comportement dans les ateliers qui suivent les représentations d'*Une chambre en Inde* en prenant l'initiative de la parole et en étant plus loquace, c'est le cas également de H, Ti et Nh, comme nous avons pu le constater. Ce changement de comportement observé dans *Une chambre en Inde* est sans doute dû au changement de composition du groupe, mais également à un développement du niveau de langue des apprenants qui sont en transition entre le niveau A2 et B1, le niveau B1 permettant d'« exprimer sa pensée sur un sujet abstrait ou culturel comme un film, des livres, de la musique » (CECRL, 2005 : 61). Néanmoins, nous n'avons pas constaté dans nos données une gestion complètement autonome des interactions de la part des apprenants sur plus de 8 TP, comme dans cet exemple à propos de l'EC d'*Une chambre en Inde*. Nous faisons l'hypothèse que le niveau des apprenants ne leur permettait pas encore de se lancer dans un style de conversation « à bâtons rompus » qui nécessite de longues prises de parole, comme pour le niveau B2. Le niveau A2 selon le CECRL permet en effet aux apprenants « de participer à de courtes conversations dans des contextes habituels sur des sujets généraux » (CECRL, 2005 : 62), le niveau B1 : « de soutenir une conversation ou une discussion mais risque d'être quelquefois difficile à suivre lorsqu'il/elle essaie de formuler exactement ce qu'il/elle aimerait faire. » (*ibid.*).

1.1.3. Un discours de plus en plus dynamique

L'analyse des données indique qu'une évolution apparaît dans les interactions au sein du groupe d'apprenants : les apprenants interagissent beaucoup plus les uns avec les autres dans les entretiens qui suivent *Clima(x)*. Des phénomènes se mettent en place qui apparaissaient de manière épisodique dans le premier entretien au niveau de la gestion et de la circulation de la parole dans le groupe, au niveau de la mise en relation des apprenants, de l'alternance des thèmes ainsi que de la construction du groupe. Lors du premier entretien collectif (le 19 novembre), les apprenants ne se connaissaient pas encore et les règles de fonctionnement du groupe n'avaient pas encore été constituées. Par ailleurs, les apprenants ne connaissaient pas l'exercice de l'entretien collectif, les interactions se jouent donc davantage d'enseignante à apprenants qu'entre apprenants. En outre, P sollicite davantage les apprenants les uns après les autres dans ce premier entretien, alors que dans les autres conversations, ceux-ci prennent la parole plus spontanément¹⁵⁴. Comme l'explique Claire Kramsch, la perspective interactionnelle que nous adoptons ici implique de questionner les rôles du maître et des élèves ainsi que les normes institutionnelles qui les définissent (Kramsch, 1991 : 79), de fait, en début d'année, les élèves sont en attente de l'établissement des règles des activités et donc

¹⁵⁴ Nous faisons également l'hypothèse que P, novice dans la conduite des entretiens et des analyses chorales au début du parcours, a modulé leur construction pour permettre davantage d'interactions.

ici des interactions. Ces normes varient d'ailleurs « suivant l'activité choisie et la composition du groupe, et même suivant l'humeur du moment » (*ibid.*). Les individus interprètent en permanence ces règles qui restent soumises aux perceptions et aux variations individuelles des participants. La responsabilité du groupe repose donc sur chaque apprenant « dont il assure la cohésion et le bon fonctionnement » (*ibid.*), il devra faciliter la communication de plusieurs manières et enrichir la qualité de l'interaction. Nous allons à présent tester notre hypothèse à partir d'une comparaison entre l'entretien collectif suite à *Clima(x)* le 19 novembre 2016 au théâtre Points Communs de Cergy, et le second entretien suite au spectacle *Vingt mille lieues sous les mers* réalisé le 31 janvier 2017 à la Comédie Française¹⁵⁵ : comment les apprenants enrichissent-ils au fur et à mesure la qualité de leurs interactions ? Quelles raisons peut-on avancer pour tenter d'expliquer ces changements ? Pourquoi ce spectacle en particulier semble avoir instauré de nouvelles règles dans l'interaction et dans le groupe ?

Au début de l'entretien collectif sur *Clima(x)*, les apprenants prennent la parole à tour de rôle, attendant que les autres aient terminé et que P les sollicite les uns après les autres. Les données indiquent que ce ne sont pas forcément les apprenants de niveau B1 qui initient la prise de parole (en l'occurrence, il s'agit ici d'AL, apprenante de niveau A2), mais ils prennent cependant davantage la parole. Nous remarquons en outre sur la vidéo que les apprenants commencent à interagir un peu entre eux à partir du TP15, mais exclusivement avec les étudiants qui sont proches d'eux dans la salle : les apprenantes V, X et T, par exemple, sont assises à côté et débute une forme d'interaction entre elles, en se regardant pour écouter les opinions de leurs pairs, pour solliciter une traduction ou pour terminer un énoncé :

EC : *Clima(x)*

15. X : heu je heu j'imaginai heu le théâtre où on va un bon (**se tourne vers Z pour une traduction**)

16. V : (**ournée vers X**) (*grands gestes amples de la main*) **avec les décorations les costumes**

17. T : traditionnel

18. V : moi aussi

19. P : vous aussi ↑ plus traditionnel

20. V et X : (**hochent la tête**) oui oui

Mais ce type d'interaction n'est pas encore stabilisé dans le groupe : suite au TP 24 de X, le silence s'installe et personne ne prend spontanément la parole. Par ailleurs, l'extrait suivant montre que ces apprenants parlent les uns après les autres pour donner leur opinion sans chercher à interagir de manière active, ils sont assis les uns à côté des autres et prennent la

¹⁵⁵ La précision des lieux nous semble importante dans la mesure où ils représentent (ou non) un horizon d'attente pour les apprenants, au même titre que le spectacle en lui-même. Les phénomènes de réception peuvent par conséquent être modifiés. Nous verrons en outre que les critiques des apprenants sur le dispositif portent notamment sur la diversité des salles de spectacle.

parole dans l'ordre, en regardant uniquement P, contrairement au premier groupe d'étudiantes :

EC : *Clima(x)* [[Vidéo 1](#)]

29. H : (*agite la main pour demander la parole*) **pour moi** c'est la première fois heu (*geste d'aller-retour entre elle et la table*) je suis près de la* acteur oh oui (**rires**) et je préfère le* couleur de fond (*lève les mains au ciel*) et lumière est très bien et (*agite la main gauche*) j'aime bien la musique

30. J : c'est **aussi** ma première voir le spectateur* et le spectacle le spectacle tous ça va très bien et mais j'ai je préfère le (*regarde vers la table*) drummer ↑ le drummer (*fait les gestes d'un batteur*)

31. P : heu le batteur batteur drum c'est batteur

32. J : batteur (*continue son geste*) parce que c'est très professionnel et il jouait très bien

33. K : **selon moi** c'est peut-être c'est le troisième que j'ai arrivé à théâtre* heu et seconde fois seconde fois c'est intéressant **pour moi** et aujourd'hui c'est mmh (*ouvre la main gauche en l'air*) quand commençait le spectacle le le monsieur parle oui il il il parle il chante chantait il chante je je l'aime et après XXX jouer j'aime spécialement heu le monsieur qui joue guitare guitare basse je l'aime

34. P : vous avez bien aimé

35. C : heu **pour moi** je pense que je pense que la diffusion de pièce est très claire et je préfère l'homme qui a joué du piano électronique parce que j'ai joué aussi je pense que c'est pas facile (*secoue la tête*) il jouait la musique comme c'est pas très facile **c'est tout** (**sourire**)

36. S : **je pense** que cette pièce est très intéressante parce que la forme est heu narrative et la musique est originale et j'aime beaucoup la musique de cette pièce

37. Ng : **pour moi** j'aime bien la lumière et la musique heu je ne sais pas comment dire (*geste ample de la main*) il est magnifique

H attend que l'étudiant qui parle avant elle ait fini pour solliciter la parole par un geste non-verbal, elle ne cherche pas à interagir avec A, mais, par contre, rebondit sur les thèmes qu'il vient d'évoquer (posture de spectateur, lumière et musique) sans le regarder. Ce geste utilisé par l'apprenante pour demander la parole ne sera jamais reproduit ensuite, signe que ce premier entretien collectif est encore considéré comme un exercice scolaire, une tâche de classe, où les règles sont les mêmes que dans le cours de français traditionnel. Par la suite, les apprenants prendront la parole sans la demander explicitement à P et construiront une forme de conversation plus naturelle. Suite à l'intervention de H, J rebondit également sur sa posture personnelle de spectateur en employant un adverbe de manière « à valeur comparative » : « aussi » reliant la posture de l'apprenante H à la sienne propre, mais sans reprendre les autres thèmes abordés, ensuite, l'apprenant K assis juste à côté prend la parole en utilisant des marqueurs de subjectivité : « selon moi, pour moi » et en reprenant le thème de la musique, C utilise les mêmes marqueurs subjectifs « pour moi » et reprend le thème de la musique sans entrer en interaction avec K. Cette apprenante termine sa prise de parole très clairement « c'est tout », clôturant ainsi son énoncé, et laisse l'apprenante S s'exprimer, sans la regarder. S et Ng reprennent à leur compte le thème de la musique en utilisant des modalisateurs « je pense, pour moi » toujours sans se regarder : cette première interaction entre les apprenants

constitue donc davantage une suite d'opinions personnelles qu'une véritable conversation entre pairs, malgré quelques marqueurs de mise en relation comme la reprise des thèmes précédents ou l'emploi de l'adverbe comparatif « aussi ». Si l'apprenant A2 peut échanger des idées et interroger son interlocuteur, cette capacité se limite aux sujets familiers ainsi qu'aux « situations familières prévisibles de la vie quotidienne » (*ibid.*), or, le contexte proposé dans l'entretien collectif sort de ce cadre, même si un travail en amont de vocabulaire et de lecture de textes avait été réalisé. En outre, la catégorie des pronoms personnels considérés comme des déictiques participe de la marque de la subjectivité dans le langage, ici, nous pouvons constater que les apprenants ne l'utilisent qu'à la première personne, signe de la forte individualité de leur réception et de leur discours. Quant aux marqueurs para-verbaux comme les rires et les sourires, ils sont également strictement personnels et n'impliquent pas les autres apprenants, à part dans l'extrait 1 dans lequel on voit les apprenantes hocher la tête de conserve mais sans se regarder. Selon Kerbrat-Orecchioni, les comportements non verbaux comme la distance proxémique, l'orientation du corps, le regard « sont à considérer comme des conditions de possibilité de l'interaction, qui doivent être réunies pour que celle-ci puisse s'ouvrir/se poursuivre/cesser » (2006 : 144), nous postulons à présent que ces divers signes (auxquels nous ajoutons les rires et les sourires) qui apparaissaient très partiellement voire jamais dans ces deux extraits, vont se développer et s'enrichir dans les conversations suivantes, ce que l'on peut constater dans l'extrait ci-dessous de l'entretien collectif suite au spectacle *Vingt mille lieues sous les mers*, deuxième entretien du protocole, réalisé le 31 janvier 2017 :

EC : *Vingt mille lieues sous les mers*

1. P : alors je voudrais vous demander d'abord qu'est ce que vous avez pensé + du spectacle ↑

2. C : très drôle (*Z se tourne vers C*)

3. **groupes : (rires)**

4. V : [magnifique (*se tourne vers A*)

5. A : heu] j'aime bien heu ce théâtre heu parce que si heu même si il y a différent heu que le film + le roman et j'aime bien avec heu les marionnettes c'est c'était bien a avec heu les les enfants

6. P : est-ce que c'était comme vous avez attendu [ou est-ce que c'était différent ↑

7. V et C : non non]

8. A : c'est mieux [c'est mieux (*grands gestes des mains vers le haut*) (rires)

V : non beaucoup mieux]

La vidéo montre que P s'adresse à tout le groupe et ne sollicite aucun apprenant en particulier, contrairement à l'EC1. C prend la prérogative de la parole, alors qu'elle n'avait pris la parole qu'au TP 35 de l'entretien sur *Clima(x)*. Les marques de mise en relation s'instaurent d'emblée par les regards, les rires collectifs ainsi que les chevauchements. L'entretien débute donc avec une interaction beaucoup plus dynamique que pour *Clima(x)*, les apprenants qui avaient attendu avant de prendre la parole pour *Clima(x)* prennent ici d'emblée la prérogative

de la conversation (A et C). Par ailleurs, nous pouvons constater des marques de constitution des règles conversationnelles dans le groupe :

EC : *Vingt mille lieues sous les mers* [[Vidéo 2](#)]

37. A : moi heu] moi j'aime bien le moment que le professeur il heu + il ne peut pas heu se lever et le capitaine (**rires et regarde T en face**) fait heu

38. T : utilise

39. A : utilise utilise électricité (**rires, fait un bruit d'électrocution en contractant son corps : imite le comédien**)

40. V : ah oui (**rires**) (**tournée vers A**)

41. A : (**rires**) c'est très drôle (**se tourne vers V**)

42. V : **et aussi** j'ai bien aimé eum c'est qui avec les les (*montre un pagne autour de sa taille*)

43. AL : sauvage

44. A : heu c'est personnage

45. V : un homme qui est dansé avec les (*fait les mouvements de danse du sauvage*)

46. groupe : éclate de rire et V regarde les autres apprenants en riant aussi

47. C : **oh barbare** (**elle regarde V**)

48. P : qu'est-ce que vous dites C ↑

49. C : **c'est barbare**

50. V : **ah barbare** ↑ (**se tourne vers C**) je sais pas

A prend la parole spontanément sans que P ne le sollicite, utilisant des marqueurs de subjectivité forts « moi j'aime bien », il interagit par une marque para-verbale avec T qui est debout à l'opposé, en face de lui, sollicitant son aide pour une traduction. Nous pouvons constater dans ces deux tours de parole que l'apprenant A n'a pas besoin de demander explicitement la traduction à T, un seul regard et une hésitation suffit à lui faire comprendre qu'il a besoin d'un étayage lexical : les règles relationnelles se sont probablement construites durant les deux mois qui séparent le premier entretien du deuxième, en effet, T d'origine vietnamienne, est dorénavant considérée comme une médiatrice très importante au sein du groupe. Cette étudiante parle en effet les deux langues principales du groupe (le mandarin et le vietnamien), possède un bon niveau de français (B1+), est plus âgée que les autres et plus mature. Les apprenants vietnamiens solliciteront dorénavant son aide de façon régulière. A poursuit son discours en interagissant de manière forte avec V, placée non loin de lui : V se rappelle du passage qu'il évoque par une interjection approbative : « ah oui », puis se tourne vers lui, A se tourne alors vers elle pour compléter son énoncé, leurs rires se croisent et ne sont plus strictement personnels. Les deux apprenants se souviennent d'un même passage du spectacle et le reconstruisent ensemble, partageant les mêmes impressions sur son aspect humoristique. A paraît d'ailleurs revivre la scène en imitant les gestes du comédien, imitation que V reprend à son compte, reliant les deux épisodes par l'adverbe à valeur comparative « aussi » et la conjonction de coordination « et » mais pour un autre passage et un autre personnage : les deux épisodes et personnages sont placés sur le même plan par V à travers l'aspect humoristique. A poursuit l'interaction avec V par un étayage lexical « c'est

personnage* », mais V ne semble pas l'entendre, ni entendre la proposition d'AL, occupée à imiter les gestes du comédien¹⁵⁶ qu'elle reproduit deux fois devant la caméra et face à P. Un phénomène de mise en relation du groupe complet intervient alors lorsque l'apprenante poursuit ses gestes qui provoquent les rires de l'ensemble de ses pairs vers qui elle se tourne. Cet entretien collectif témoigne d'une mise en relation très forte du groupe qui intervient par les rires collectifs des apprenants (à 8 reprises au cours de 7 minutes 31 d'entretien) mais également par une recherche lexicale commune (pour aider une apprenante à retrouver le nom d'un personnage) et par l'échange de regards.

D'autres phénomènes de nature à dynamiser les échanges apparaissent également dans l'entretien collectif de *Vingt mille lieues sous les mers*, notamment au niveau des chevauchements, très nombreux dans cet entretien et qui apparaissaient très peu dans *Clima(x)* :

EC : *Vingt mille lieues sous les mers*

6. P : est-ce que c'était comme vous avez attendu [ou est-ce que c'était différent ↑

7. V et C : **non non**]

8. A : c'est mieux [**c'est mieux** (grands gestes des mains vers le haut) (rires)

9. V : **non beaucoup mieux**]

Les apprenants ont perçu les règles souples de l'interaction dans l'entretien collectif : ils n'attendent pas que l'enseignante termine sa question pour intervenir en même temps (V et C) et n'attendent pas que leurs pairs terminent leurs énoncés pour intervenir (TP 8 et TP 9). Kerbrat-Orecchioni considère les chevauchements comme des « ratés » du système de tour, si le successeur dans l'interaction intervient trop tôt, il s'agit d'une « interruption » (2006 : 172) : si rien ne permet de soupçonner que le premier locuteur a terminé son énoncé, l'interruption est délibérée « c'est un petit coup de force exercé par L2 contre L1, une forme de violation territoriale » (*op. cit.* 174). Dans le cas de nos données, les apprenants ne semblent pas considérer ces vols de tours comme des prises de pouvoir, leur empressement à s'exprimer semble dû à leur enthousiasme pour le spectacle. Ces chevauchements sont par ailleurs nécessaires à l'effet de suivi d'une conversation, à condition qu'ils ne se prolongent pas (*op. cit.* 175), ce qui n'est pas le cas ici. Parfois un « processus négociatif » (*ibid.*) se met en place, un locuteur se retire au bénéfice du second sans chevauchement, c'est ce que l'on peut voir dans cet extrait :

EC : *Vingt mille lieues sous les mers*

9. AL : XXX (V se tourne vers elle et C **qui commençait à parler fait un geste pour lui donner la parole**) XXX

156 Les diverses fonctions de la gestuelle dans la réception seront analysées au cours de notre travail, nous chercherons entre autres à comprendre dans la mesure du possible pourquoi tel étudiant a recours à cette pratique et tel autre pas.

Le geste de la main produit par C indique qu'elle se retire et laisse la prérogative de la parole à sa camarade qui produit un énoncé malheureusement inaudible¹⁵⁷. Nous pouvons constater qu'AL ne souhaite pas prendre une position de leader : même si elle prend la parole, la tonalité de sa voix est si basse qu'il nous est impossible de la comprendre, les autres apprenants ne rebondissent donc pas sur ses paroles.

La construction d'une interaction plus spontanée observée dans l'EC de *Vingt mille lieues sous les mers* (mise en relation forte du groupe complet par les rires et les regards, soutien à travers l'étayage lexical, reprise et appropriation personnelle des thèmes abordés notamment à travers la gestuelle, mise en place des règles du groupe, apparition des chevauchements) est sans doute due à trois raisons principales : la constitution progressive du groupe fin janvier, les apprenants se connaissent mieux et ont l'habitude de travailler ensemble, par ailleurs, l'exercice de l'entretien collectif est déjà connu des apprenants et amorcé par l'enseignante toujours avec la même question, enfin, nous pensons que les conditions de prise de la vidéo ont également influencé les interactions. L'entretien collectif a eu lieu dans le hall du théâtre juste après le spectacle : les apprenants n'étaient pas assis autour d'une table dans une salle qui ressemble à une salle de classe mais debout dans un lieu de passage. Par ailleurs, le groupe composé de 9 étudiants était plus restreint que lors du premier entretien collectif et plus resserré : les apprenants devaient se regrouper pour permettre aux autres spectateurs de sortir de la salle. Or, la prise en compte du contexte est une des caractéristiques de l'approche interactionniste : « l'objet de l'investigation, ce ne sont pas des phrases abstraites, mais des énoncés actualisés, dans des situations communicatives particulières » (Kerbrat-Orecchioni, 2006 : 75), le contexte influence à la fois la production des données mais également leur interprétation (*ibid.*). Ainsi doivent être considérés les aspects physiques du cadre spatial ainsi que sa fonction sociale et institutionnelle (*Ibid* : 77).

Qu'en est-il des apprenants qui n'ont habituellement pas une figure de leaders ? Leurs interactions sont-elles progressivement plus dynamiques, à l'instar de leurs pairs ? Voici un extrait de l'EC d'*Une chambre en Inde* :

EC : *Une chambre en Inde*

3. Nh : ah je pense heu je cette* spectacle est très difficile pour moi + je je pa*s compris beaucoup de + pièces + de parties parce que elle* parle plus vite (*compte sur ses doigts*) elle* parle anglais elle* parle indien elle* cet*te spectacle c'est très difficile pour moi (***il fait un geste pour donner la parole à son voisin M***)

4. P: les autres ↑

5. Nh : (***gestes des mains vers le haut en direction de M***) plus fort plus fort

157 Rappelons que l'enregistrement a lieu immédiatement après la représentation et que d'autres spectateurs sortent de la salle en discutant, le bruit de fond produit empêche parfois la compréhension des discours des apprenants.

Rappelons que cet entretien est le dernier du parcours d'école du spectateur réalisé le 20 mars 2017. Nh semble avoir surmonté ses difficultés linguistiques et discursives : il prend la prérogative de la parole pour la première fois de l'année dès le début de l'interaction (TP 3). Par ailleurs, les règles conversationnelles de l'entretien collectif sont bien perçues : il donne la parole à son voisin par un geste et en se tournant vers lui, et lui donne des marques d'intérêt en lui indiquant par des signes para-verbaux de parler plus fort. Nh commence donc d'emblée à construire les relations de groupe à travers ses regards et ses gestes. Rappelons que M est débutant et que c'est la première fois qu'il participe à ce genre d'exercice, Nh prend donc une posture de médiateur en lui indiquant implicitement les règles de l'entretien collectif. Ce même apprenant donne à plusieurs reprises sur la vidéo des signes d'intérêt à l'écoute des propos de M : il rit, sourit, hoche la tête, le regarde pendant toute la durée de son discours. M s'exprime pourtant en anglais, langue que Nh indique ne pas maîtriser dans son entretien individuel¹⁵⁸ : « je peux parler heu vietnamien français et anglais mais un peu » (*entretien de Nh, apprenant vietnamien, 9/05/2017*). La suite de l'entretien indique que les apprenants H, Ti, K et Ng écoutent ce que disent leurs pairs avec intérêt, même s'ils ne se trouvent pas assis à côté, se tournent vers eux et rebondissent sur leurs énoncés. Les signes para-verbaux de mise en relation sont nombreux (regards, geste pour désigner un camarade), des phénomènes d'étaillage lexical apparaissent d'emblée ainsi que des chevauchements.

Nous pouvons donc observer que les interactions deviennent de plus en plus dynamiques au fur et à mesure de la progression du protocole, même pour les apprenants de niveau A2 qui n'avaient jusque-là jamais pris la prérogative de la parole. La dynamique des interactions ne dépend pas exclusivement du niveau linguistique des apprenants mais plutôt de leur compétence discursive, de leur volonté d'exprimer leurs impressions, sans doute corrélée à l'intérêt porté au spectacle. Nous postulons également que des apprenants comme C par exemple, ont besoin de comprendre les règles des activités proposées et de s'assurer de la correction des formes employées avant d'initier leur prise de parole.

Nous avons donc constaté que si la parole est de plus en plus dynamique et interactive tout au long du parcours d'école du spectateur, elle est cependant plus libre et spontanée dans l'entretien collectif et plus guidée dans l'analyse chorale. Les deux étapes de réception aident cependant les apprenants à prendre la parole en plaçant leur réception dans la durée et en laissant jouer le travail du texte scénique. Nous présentons les stratégies collaboratives employées pour parler des spectacles dans la sous-partie suivante.

158 Nous verrons également que son comportement vis-à-vis de l'anglais montre l'intérêt qu'il porte à l'apprentissage de cette langue : lors des improvisations en groupe, Nh s'exprime en anglais et en français et révèle des compétences linguistiques insoupçonnées jusque-là.

1.2. La collaboration pour une reconstruction du spectacle

Quelles sont les stratégies collaboratives mises en place par les apprenants pour parler des spectacles ? Les analyses qui vont suivre porteront sur les phénomènes d'entraide, leur réussite ou parfois leur échec à travers les modalités de la collaboration et de la négociation, ainsi que les procédés d'étayage et d'alternance des thèmes.

1.2.1. Une co-reconstruction mémorielle du spectacle

Le processus de coconstruction est une des caractéristiques de l'interaction par rapport à d'autres types de discours (Kerbrat-Orecchioni, 2005 : 20), l'interaction est donc « le résultat d'un travail collaboratif » : les participants coordonnent leurs activités pour produire l'objet final (*ibid.*). Les interlocuteurs doivent sans cesse d'adapter aux savoirs supposés de l'interlocuteur, et dans l'interaction, sont contraints « de réorienter en cours de route l'énoncé programmé afin de le rendre mieux adapté à la situation nouvelle créée de façon contingente et largement imprévisible par le comportement de leurs partenaires. » (*op. cit.* 21). Comment les apprenants de langue étrangère dans la conversation exolingue et à propos d'un sujet aussi complexe que la réception d'une représentation dramatique vont-ils mettre en place ces phénomènes adaptatifs dans leurs interactions ? Christian Puren propose un dépassement de l'approche actionnelle du CECRL à travers la perspective « co-actionnelle et co-culturelle » (2002), c'est-à-dire, une dimension sociale d'« agir avec ». Nous envisageons donc les interactions comme un processus de collaboration et de négociation en didactique des langues ayant pour objectif la construction de représentations communes, construction visant dans notre démarche la réception de la représentation, mais également un mode d'action commune dans le groupe (aspect social, linguistique, communicatif, etc.). Les tâches de réception constituent dans notre démarche la première étape de ce processus, qui sera suivie par la seconde étape de jeu. Trois stratégies se dessinent : une co-reconstruction et co-interprétation du spectacle à travers les traces mémorielles de la représentation, un étayage lexical pour aider les pairs à la formulation de leurs idées, des phénomènes d'alternance des thèmes.

Si le spectacle est objet de deuil (Benhamou, 1988), il n'existe que dans la parole du spectateur qui le reconstruit. Le dynamique collaborative des interactions a pour fonction de retrouver les traces du spectacle de manière collaborative : quels sont les procédés par lesquels les participants élaborent leurs échanges de manière à reconstruire la représentation ? L'éducation la plus importante dans le travail actif de la réception est celle de la mémoire (Ubersfeld, [1977] (1996) : 267) : « percevoir un spectacle, c'est accomplir le double travail de mémorisation des signes et d'attention à leur changement » (*ibid.*). Le décor par exemple est rappelé à notre perception lorsqu'il change pendant la représentation (lumières, ouverture

ou fermeture d'une porte, changement de pièce, etc.), l'analyse chorale cherche à attirer le regard sur ces évolutions afin de les faire émerger dans le discours avant l'interprétation :

AC : *Vingt mille lieues sous les mers*

15. V : (*mouvement circulaire*) [les grandes fenêtres]

16. Z : **les ronds les trois ronds** (*ronds avec les deux mains et place ses mains à trois endroits successifs pour indiquer les trois hublots*)

17. P : alors ça s'appelle comme ça les (*reproduit le geste de Z*) + trois grandes fenêtres ↑ (*plusieurs étudiants parlent en même temps et reproduisent le geste circulaire (H et Nh)*)

18. A : **juste une**

19. Z : **trois grandes fenêtres trois petits trois petits** (*se tourne vers V et elles parlent ensemble*)

20. P : comment ça s'appelle les trois fenêtres rondes ↑ (*montre Z*) dans un +

21. V : ah d'accord ah oui qui heu (*fait des gestes pour le hublot et regarde les autres*)

22. P : dans un bateau ↑ c'est quoi c'est hublot (*les apprenants répètent hublot*) trois hublots ↑ ou un hublot ↑

23. H : **trois trois**

24. Z : **trois petits hublots**

25. V : **oui à la fin une grande fenêtre**

26. H et Z : **une grande fenêtre** (*même geste des trois filles pour montrer une grande fenêtre*)

27. *Les trois filles continuent à discuter sur la fenêtre.*

28. V : avec les acteurs dedans qui bougent

P demande aux apprenants de décrire le Nautilus qui constitue le décor scénique, décor qui change régulièrement (panneaux tournants, jeux de lumière, apparition/disparition de Némó et en particulier jeux sur les fenêtres et les hublots occultés ou non), ces changements qui interviennent pendant toute la durée du spectacle ont pour fonction de représenter les avancées techniques de l'époque de Jules Verne et donnent un aspect très dynamique à la mise en scène. V amorce l'interaction en évoquant des fenêtres au pluriel sans indiquer leur forme, Z fait écho à cette évocation en précisant le nombre de fenêtres ainsi que leur forme au TP 16, A n'est pas d'accord avec le pluriel utilisé par V et Z et indique qu'il ne s'agit que d'une fenêtre au TP 18. Z se contredit alors en mentionnant la taille des fenêtres et se tourne vers V avec qui elle parle en aparté, P intervient pour un étayage lexical puis laisse les apprenants poursuivent leur collaboration. H ratifie le nombre de fenêtres mentionné par Z au début de la conversation, V également mais complète par l'information qu'elle donnait au début en la corrigeant grâce à l'indication de A : « oui à la fin une grande fenêtre », elle module ainsi son énoncé grâce aux idées de ses pairs. H et Z se chevauchent et indiquent leur accord avec V qui ajoute une précision concernant cette fenêtre « avec les acteurs dedans qui bougent ». Les apprenants ont donc collaboré pour reconstruire avec précision un élément essentiel de la dramaturgie du spectacle : le système d'ouverture et de fermeture du grand hublot du Nautilus, qui permet l'émergence du monde féérique des marionnettes, et la découverte du monde marin. Ce travail de reconstruction du décor intervient en même temps qu'un travail sur l'interlangue qui se modifie au fur et à mesure de l'étayage lexical de l'enseignante ou des pairs.

Les phénomènes de collaboration peuvent aboutir à une réussite, les apprenants se souviennent d'éléments du décor grâce à l'évocation d'un pair par exemple :

- AC : *Une chambre en Inde*
39. Ng : des télévisions
40. K : **des téléphones** ↑
41. Ng : télévisions
42. K : **ah oui il y a des télévisions**
43. H : télévision
44. P : télévision
45. Nh : **il y a des télévisions**

P demande aux apprenants dans l'analyse chorale de décrire les éléments du décor qu'ils ont observés sur scène, l'étudiant Ng propose d'évoquer les télévisions, très présentes dans le spectacle notamment dans les scènes de diffusion de vidéos, K semble ne pas se souvenir de cet élément du décor et en propose un autre dont il est sûr et qu'il a déjà évoqué à plusieurs reprises dans les deux entretiens, par exemple au TP2 de l'analyse chorale :

- AC : *Une chambre en Inde*
2. K : pour moi + le spectacle commence quand **il a des sonnes de + de téléphone** + quand + la femme (*gestes de la main gauche*) s'est levée + oui c'est ça

K reprend donc l'idée du téléphone dont Cornélia se sert à de nombreuses reprises au début du spectacle, mais Ng répète son énoncé ce qui provoque le souvenir de K au TP 42, le déclenchement du souvenir apparaît à travers l'interjection approbative « ah oui »¹⁵⁹, H confirme l'évocation de Ng ainsi que Nh en répétant l'énoncé. Mais la collaboration mémorielle peut aboutir à un échec :

- AC : *Barons Perchés*
90. V : heu aussi il y avait aussi de la nourriture une pomme il a manger (*se tourne vers AL et fait le geste de manger une pomme*)
91. C : **ah oui c'est vrai** ↑
92 : V : (*tourné vers AL*) **t'as pas vu** ↑
93. AL : **non**
94. V : oui c'était ça (*rires*)
95. P : tout le monde se rappelle quelque chose de différent c'est ça qui est intéressant
96. V : **mais il a mangé vraiment** (*fait le geste de croquer quelque chose*)

V amorce la conversation en évoquant les gestes des comédiens sur scène et en s'adressant en particulier à une interlocutrice (AL), elle accompagne son évocation du geste par une imitation du comédien, mais si C semble se rappeler de ce moment (en hésitant comme l'indique la tonalité ascendante de son énoncé au TP 91), AL ne ratifie pas ce souvenir. V répète pourtant l'information qu'elle souhaite partager avec sa voisine. Elle répète le même

¹⁵⁹ Nous étudierons dans le chapitre 8 les modalités de l'émergence du souvenir chez les apprenants dans les interactions.

geste au TP 96 mais AL n'intervient pas sur le sujet. Si nous pouvons constater un échec de la reconstruction commune du spectacle, néanmoins, cet extrait indique que les apprenants prennent également conscience progressivement au cours des tâches des procédés complexes de la réception. De fait, l'expérience esthétique d'un lecteur ou d'un spectateur s'appuie sur l'effet produit par l'œuvre et la réception, le rapport au texte et dans notre démarche est ainsi toujours actif et subjectif dans la mesure où le lecteur inclut dans la compréhension du texte ses intérêts, désirs, besoins et expériences « tels qu'ils sont déterminés par la société et la classe à laquelle il appartient aussi bien que par son histoire individuelle » (Jauss, 1978 : 284). De même, le travail de recomposition d'une représentation s'avère d'une grande complexité puisque la représentation théâtrale « est un ensemble extraordinairement riche de signes dont la substance de l'expression est diverse et la durée variable » (Ubersfeld, [1977] (1996) : 268). Par ailleurs, la scène contemporaine complexifie encore le rapport que le spectateur tisse entre les signes isolés de la représentation dans la tendance affichée à la libération de cette forme de « créativité » chez le spectateur (*op. cit.* 269), mais, dans tous les cas : « le spectateur construit ses propres systèmes en fonction de ses capacités d'observation, de la richesse de son apprentissage, de l'étendu de sa culture (théâtrale et plastique) » (*ibid.*).

Parfois, la collaboration n'est pas immédiate et un apprenant ajoute des informations concernant sa propre perception d'une scène en se référant explicitement à ce qu'un étudiant a dit plus haut dans la conversation. Mais, si l'évocation de la même scène est produite, les perceptions de cette scène diffèrent en fonction de l'histoire personnelle des apprenants :

AC : *Barons Perchés*

304: Ng: heu **comme heu C** je suis intéressant heu un moment que heu entré entré la scène par fenêtre (*montre la fenêtre de la salle*)

305: C: tu es intéressant ↑ (*rires*) **pour moi** (*main gauche vers elle*) **j'ai un peu peur** parce que j'ai un peu acroba acroba (*se tourne vers P*) comment dire c'est (*se penche vers son portable*) acro acrophobie

L'apprenant C ratifie le choix de la scène par K, qui lui-même a retenu cette scène lorsque C en parlait au début de la conversation, mais réoriente la perception à travers le prisme de son histoire personnelle qu'elle fait intervenir à travers le pronom tonique « moi » et le verbe de perception « j'ai peur ». V fait écho à cette perception personnelle de C en intégrant sa vision personnelle de la scène, construite à partir de ses compétences professionnelles :

AC : *Barons Perchés*

306: P: oui vous avez peur quand les gens tombent c'est ça ↑

307: C: ah oui

308: V: heu **moi j'ai j'ai je n'ai pas peur** parce que c'était quelque chose (*deux mains vers elle, doigts écartés*) que j'attends (*mains ouvertes devant elle*) parce que **je sais c'est des artistes de cirque pour moi c'était pas comédiens ou acteurs c'étaient** (*deux doigts rapprochés devant elle*) **professionnels heu performers**

Au TP 306, P s'assure que l'apprenante C a bien compris la forme qu'elle utilise « acrophobie », l'apprenante V prend la parole pour s'exprimer sur le sujet en se positionnant à l'inverse de C « moi, je n'ai pas peur » TP 308, cette étudiante se justifie « parce que c'était quelque chose que j'attends » et donne une seconde justification en se positionnant dans un deuxième temps comme experte des pratiques d'arts du spectacle : « parce que je sais c'est des artistes de cirque ». En distinguant les compétences de comédiens et d'acrobates, l'apprenante fait preuve d'une connaissance de ce milieu professionnel que l'on pourra rapprocher de son propre parcours et de ses intérêts, comme nous le verrons. L'échange se poursuit avec C sur le même sujet :

AC : *Barons Perchés*
310: C: j'ai attendu qu'ils tombent sur la sur la
311: V: **t'as peur quand même** (rires) ↑
312: C: quand même
313: P: quand même vous avez eu peur ↑
314: C: **oui**

La répétition et l'hésitation de C sur la forme appropriée indiquent que le lexème « trampoline » qu'elle tente d'employer de manière incorrecte au TP 274, corrigé par un pair puis repris à plusieurs reprises dans les tours suivants, n'est pas complètement acquis. V relance le débat en utilisant spontanément l'adverbe de concession à tonalité familière « quand même », signe d'une progression dans son niveau de langue, et que C reprend au tour suivant, indiquant qu'elle connaît elle aussi le sens de cet adverbe. P tente au TP 313 de relancer l'apprenante C pour qu'elle s'explique mais celle-ci clôture l'interaction en approuvant par l'adverbe d'affirmation « oui » mais sans argumenter davantage. La collaboration pour retrouver les traces du spectacle peut donc s'élaborer dans les modulations des éléments scéniques évoqués par les apprenants, éléments qui ne sont pas utilisés de la même façon ou ne portent pas la même signification.

Des erreurs peuvent parfois survenir dans la collaboration : l'apprenant se trompe et une de ses réponses porte sur un autre contenu que celui proposé (Cicurel, 2002), mais nous ne constatons pas d'interruption de l'interaction pour autant puisque les pairs aident l'interlocuteur à formuler son idée et servent de médiateurs à l'enseignant pour expliquer la raison pour laquelle l'étudiant s'est trompé, comme dans l'extrait suivant :

AC : *Vingt mille lieues sous les mers*
119. S : heu senti sentimental sentimental
120. P : sur les personnages S sentimental ↑ quel personnage ↑
121. S : **heu celle heu du caractère heu ori heu origine origine heu un roman chinoise heu un rêve heu + heu de Mai Maison Rouge**
122. P : et ça vous fait penser à un personnage de ce roman chinois ↑ quel personnage vous fait penser S ↑

Les étudiantes chinoises parlent en chinois avec S

123. S : (rires) *heu heu je me suis trompée*

124. P : vous vous êtes trompée ↑ vous avez cru quoi ↑

125. AL et C : *c'est un roman chinois*

126. P : mais pourquoi S elle a pensé à ce roman-là ↑

127. A : pourquoi ↑

127. AL : *elle a oublié c'est sur Vingt Mille lieues sous les mers*

S (qui n'a pas vu le spectacle) souhaite intervenir dans la conversation sur les personnages en évoquant un roman chinois très connu¹⁶⁰ en Chine, P tente de comprendre pourquoi S associe ce roman au spectacle, mais les apprenantes chinoises qui ont vu le spectacle interviennent en langue première et servent de médiatrices pour clarifier le quiproquo. S prend conscience de son erreur « je me suis trompée », A cherche également à comprendre l'association d'idées « pourquoi » mais AL clôt la conversation en n'évoquant aucun lien entre les deux œuvres « elle a oublié c'est sur *Vingt mille lieues sous les mers* » : elle plaide ici le malentendu ou « divergence d'interprétation entre personnes qui croyaient se comprendre » (Traverso, 2004 : 37) afin de sauver la face de sa camarade (*op. cit.* 38). Le malentendu qui intervient ici vient de la compréhension des objectifs de l'activité de l'analyse chorale que S semble ne pas avoir saisi. Si cette étudiante n'a pas fait d'erreur dans le thème à l'origine de la conversation (les personnages) et souhaitait intervenir en ce sens, les liens entre les deux œuvres n'ont pas été explicites. Nous verrons dans le chapitre suivant que les apprenants associent régulièrement et souvent spontanément les spectacles à d'autres œuvres qui participent de leur répertoire littéraire et culturel.

La collaboration dans les interactions pour co-reconstruire le spectacle est établie à travers diverses modalités (réussite, échec, raté, ajout d'information, reprise d'information, reformulation, réorientation, modulation, etc.). Ces différentes stratégies permettent à la fois un travail sur l'interlangue et une prise de conscience des phénomènes liés à la réception.

Nous analysons dans la partie suivante une autre modalité de la collaboration entre les apprenants : l'étagage lexical et l'aide à la compréhension.

1.2.2. Étagage lexical et aide à la compréhension

La notion d'étagage lexicale ou aide entre pairs a été développée suite aux théories de Vygotski par J.S. Bruner (1983) dans l'enseignement de la langue première, puis a ensuite été appliquée à l'apprentissage d'une langue seconde (Bange, 1992). Pour J.S Bruner (1983), les adultes organisent le monde pour l'enfant « dans le but d'assurer sa réussite dans l'apprentissage des concepts » (Bruner, 1983 : 288), ce qui nécessite une interaction sociale, « c'est-à-dire l'interaction interpersonnelle entre l'enfant et l'adulte dans le contexte général

160 Le roman mentionné s'intitule en français *Le Rêve dans le pavillon rouge*, écrit par Cao Xueqin au XVIII^e siècle. Classé patrimoine de l'UNESCO, ce roman fait partie des grands titres de la littérature chinoise.

de la culture » (*ibid.*). L'étayage constitue « ce système de support fourni par l'adulte à travers le discours » permettant à l'enfant de résoudre des problèmes qu'il ne peut accomplir seul (*ibid.*). Vygotski avait déjà montré l'importance de la collaboration d'un adulte dans le développement de l'enfant et avait appelé les étapes de ce développement « zone prochaine de développement¹⁶¹ » (ZPD) (Vygotski, 1997 : 351) : « l'élément central pour toute la psychologie de l'apprentissage est la possibilité de s'élever dans la collaboration avec quelqu'un à un niveau intellectuel supérieur [...] (*op. cit.* 354), l'imitation est un des facteurs les plus influents en ce qui concerne l'apprentissage et notamment l'apprentissage des langues (*ibid.*).

C'est grâce à la médiation d'une personne plus experte que l'individu peut développer des savoirs et des capacités nouvelles. L'appropriation d'une langue, qu'elle soit première ou seconde, se réalise dans la communication, dans le cadre de l'apprentissage d'une langue étrangère, le locuteur natif peut ainsi devenir un « soutien à l'apprentissage » (Bruner, 1983 : 33). Au cours de son développement « il est évident que c'est dans l'interaction avec des partenaires sociaux compétents que l'enfant construit peu à peu pour son propre compte cet ensemble préexistant de savoirs conventionnels, qui marque son accession progressive au statut de sujet cognitif et de partenaire social » (Bange, 1992). L'acquisition occupe cependant une place plus importante dans l'apprentissage d'une langue seconde, et ce sont les phénomènes qui se situent entre la communication et l'acquisition qui nous intéressent dans la perspective interactionniste (*ibid.*) : « l'acquisition (but que recherche l'apprenant) est réalisée dans le cadre des activités de communication et par le moyen de ces activités elles-mêmes, en particulier des activités de résolution des problèmes de communication » (Bange, 1992). Les chercheurs spécialistes de la communication exolingue travaillent depuis quelques années sur la manière dont « l'interactant en milieu exolingue déploie des efforts cognitifs, discursifs, imaginatifs, pour comprendre ou se faire comprendre par divers procédés » (Cicurel, 2002). Dans le contexte de la communication exolingue, l'interlocuteur prend des risques qui peuvent représenter une menace permanente pour la face (Bange, 1992) : « garder la face est une condition de l'interaction et la coopération comporte la nécessité de maintenir la face d'autrui ». Les pairs peuvent donc être incités dans l'interaction à apporter de l'aide, « « l'étayage » dont l'apprenant a besoin pour mener à son terme le processus d'apprentissage » (*ibid.*), ici, l'étayage est articulé aux besoins langagiers de la réception et à ses difficultés.

Les données indiquent que les apprenants expriment de manière diverse leurs difficultés pour se faire comprendre :

- **par une formulation explicite :**

161 Egalement appelée zone proximale de développement.

EC : *Barons Perchés*

98. H : [...] **je je sais pas comment on dit** mais heu chaque heu chaque moment heu présenté un impression de de le des gens

- **par la gestuelle notamment à l'adresse d'un pair, et/ou le regard :**

EC : *Barons Perchés*

98. H : heu comme heu vidéo (*fait un cadre avec ses mains*) heu qui utilise XXX de production parce que **c'est moment est très** (*gestes avec les mains pour faire une vague*) heu (*se tourne vers sa voisine et lui parle*)

- **par une interruption du discours et l'utilisation de l'alternance codique dans la langue première et/ou une demande de traduction aux pairs :**

AC : *Une chambre en Inde*

3. Nh : pour moi je pense + quand le femme aller à la toilette (*geste des mains vers la droite*) (*rires*)

4. tout le groupe : (*rires*)

5. N : et+ et le toilette est+ **<pose une question en vietnamien à d'autres étudiants>** (*fait un geste pour montrer la chasse d'eau*)

6. Kh : bloqué

7. N : bloqué

8. P : bloqué

9. N : et le toilette bloqué (*rires*) le toilette bloqué (*même geste pour la chasse d'eau*)

- **par une hésitation et la recherche manifeste de forme**

EC : *Clima(x)*

28 : A : [...] **c'est très c'est très mmhh + professionnel**

- **par un silence**

AC : *Vingt mille lieues sous les mers*

10 : A : [...] **il y une* trou aussi heu +++**

Nous n'avons pas noté de recours aux exemples ou à l'imagination pour expliquer son propre énoncé ou pour aider un pair à formuler son idée. Par contre, l'utilisation de la gestuelle est très présente et peut être considérée comme une des stratégies pour compenser une lacune lexicale¹⁶². Des phénomènes de collaboration entre pairs et parfois avec P se mettent alors en place pour tenter d'aider l'apprenant dans la formulation de son idée en faisant des hypothèses sur le lexème recherché :

AC : *Vingt mille lieues sous les mers*

51. A : (*rires*) et **comment on dit ça faire le truc comme ça** (*fait un arc de cercle avec ses mains*)

52. P : quel truc ↑

53. V : heu **pêche** ↑ (*elle imite un pêcheur*)

54. P : pêche ↑ (*imite un pêcheur*)

162 Les fonctions de la gestuelle seront étudiées en détail dans le chapitre 7.

| 55. V : pêche sous-marin* ↑

Dans cet extrait, A cherche à décrire un mouvement du capitaine Némoto mais ne trouve pas le lexème approprié et compense en imitant la gestuelle du comédien, P ne comprend pas le sens de cette gestuelle, V fait une proposition de lexème « la pêche » en imitant un pêcheur. Nous pouvons constater que ce lexème constitue une hypothèse, une première proposition dont V n'est pas sûre (la tonalité ascendante de son énoncé suggère une demande de ratification). Geste et lexème sont repris par P avec une tonalité ascendante pour une demande de confirmation de A. V propose alors un autre lexème dérivé : pêche sous-marine, qui serait plus approprié au contexte puisque dans une scène du spectacle on voit Némoto parcourir les fonds marins, la tonalité ascendante de son énoncé suggère également une demande de ratification. Mais A ne ratifie aucune des deux propositions.

Les apprenants peuvent également indiquer à l'apprenant qu'il s'est trompé de lexème :

| AC : *Barons Perchés*

49. Z : es escalier

50. Z : (trace un carré dans l'air)

51. P : est-ce que c'est escalier ↑

52. V : non c'est un autre nom

53. P : c'est un autre mot pour ça

54. A : oh (se redresse) chelle*

55. P : échelle

56 : groupe : échelle

Z propose dans cet extrait le mot « escalier » pour décrire le décor de *Barons Perchés* mais P l'encourage à trouver un autre lexème plus adéquat sans lui donner la forme recherchée, V ne ratifie pas la proposition lexicale de Z mais ne fait pas d'autre proposition, A prend alors la parole pour proposer un lexème incorrect mais plus approprié à la description : « chelle* ». P corrige alors et ratifie le choix de A : « échelle », les apprenants répètent la forme correcte¹⁶³. L'énoncé incorrect formulé par A est une étape nécessaire dans le processus d'acquisition de la langue à prendre en considération, considéré comme lieu de l'acquisition progressive des normes (Bange, 1992). En outre, les apprenants sont parfois amenés à compléter l'énoncé de leurs pairs qui s'est interrompu à cause d'une lacune lexicale, ce phénomène est appelé phénomène « d'hétéro-achèvement » (Cicurel, 2002) :

| EC : *Vingt mille lieues sous les mers* (31/01)

10. V : j'ai attendu [des petits des petits + (gestes de la main pour imiter les marionnettes à fils)]

11. A : des petit petits marionnettes]

¹⁶³ Le dispositif d'école du spectateur que nous proposons questionne les principes de variation et de réécriture multimodaux pour la mémorisation de nouveaux lexèmes en langue étrangère et leur appropriation.

Dans cet extrait, V compense sa lacune lexicale par un geste d'imitation, A chevauche son énoncé et le complète par le terme recherché « marionnettes ». Dans l'extrait suivant, V se tourne vers ses camarades pour chercher de l'aide afin de compléter son énoncé, ce qui n'était pas le cas dans le premier extrait étudié, signe que les règles inter-groupales de communication se mettent en place progressivement au cours de la démarche. C fournit alors le terme recherché :

AC : *Barons Perchés* (1/03)

258: V: au début tu penses que c'est exactement pareil (*trace une ligne avec ses mains*) mais quand ils se déshabillaient (*imite quelqu'un qui enlève ses vêtements*) un était plus (*deux mains qui se rapprochent, se tourne vers la gauche*) **comme maigre et un** (*se tourne vers la droite et regardent ses pairs*) plus +

259: C: **plus gros**

260: V: **un peu plus gros** oui tu ne peux pas voir chaque muscle

C fait l'hypothèse du terme correct à employer en construisant son énoncé à partir du discours de V qui distingue les deux acrobates par leurs caractéristiques physiques « un était plus comme maigre et un ». Elle déduit le lexème correct recherché par V de cette distinction sans marquer d'hésitation, et trouve l'antonyme de maigre au TP 259, repris par V au tour suivant. Nous pouvons constater dans cet extrait que les apprenants co-construisent leur apprentissage à travers les interactions et l'étayage lexical qui facilite la communication. L'aide entre pairs peut également porter sur une prononciation incorrecte, comme le montre l'extrait suivant :

AC : *Barons Perchés*

226. C: et il y a il y a écho dans la salle écho

227: P: il y a quoi dans la salle ↑

228: C: **écho E-C-H-O** (*elle prononce [f]*)

229: tout le groupe: **écho écho** (*[k]*)

230: C: (*elle baisse la tête et rit*)

Tout le groupe participe à la correction, mais il arrive aussi qu'un seul interlocuteur vienne en aide à l'apprenant à propos de la prononciation :

AC : *Barons Perchés*

274: C: c'est la première fois les acteurs c'est heu faire les gestes **en frampoline***

275: P: faire les gestes en quoi ↑

276: AL: **trampoline**

277: C: **ah trampoline trampoline**

Dans cet extrait, P ne comprend pas la prononciation de C et c'est AL qui fait office de médiatrice pour une communication adéquate. Le groupe d'apprenants se positionne à plusieurs reprises dans les données comme médiateur entre P et un interlocuteur qu'elle ne comprend pas. Dans l'activité de médiation, « l'utilisateur de la langue n'a pas à exprimer sa pensée mais doit simplement jouer le rôle d'intermédiaire entre des interlocuteurs incapables de se comprendre en direct » (CECRL, 2005 : 71). L'interprétation et la traduction ou la

reformulation font partie des activités de médiation (*ibid.*). Dans l'extrait suivant, deux apprenants prennent une posture de médiateur entre Nh et l'enseignante :

AC : *Vingt mille lieues sous les mers*
240 V : (*se tourne vers les autres*) vous connais Tarzan ↑
241 Nh + A : oui
242 Nh : *jungle boy*
243 P : *quoi ↑ comment Nh ↑*
244 Nh : heu quand elle parle de Tarzan je pense Jungle Boy
245 P : *c'est quoi ↑*
246 Nh : heu *une* l'homme* où*
247 V : *ah jungle boy c'est Tarzan jungle heu*
248 Nh : oui
249 P : *j'ai pas compris jungle quoi ↑*
250 Nh : heu
251 K : *jungle jungle c'est forêt*
252 P : *oui d'accord et + je ne comprends pas ce que vous dites*
253 V : *vous connais jungle ↑*
254 P : *oui oui mais je ne comprends pas ce que Nh*
255 V : *il a dit jungle BOY*
256 P : *jungle boy ok*

V interpelle ses pairs dans l'interaction pour partager une association d'idée à partir de la thématique du sauvage dans *Vingt mille lieues sous les mers*, Nh associe Tarzan à « Jungle Boy » ce que ne comprend pas P qui lui demande de répéter. Nh reformule sa proposition d'association d'idée à partir de la thématique amorcée par V ce qui ne déclenche pas de compréhension de P. Nh tente de s'expliquer en débutant un énoncé peu clair : « *une* l'homme* où* » mais V lui vole le tour et tente de relier son idée à celle de Nh « *jungle boy c'est Tarzan jungle* ». P indique que l'incompréhension ne porte pas sur le premier terme employé par Nh mais sur le second « *jungle quoi* », K intervient alors pour expliquer le lexème *jungle* « *c'est forêt* ». Le malentendu persiste puisque les apprenants pensent que l'incompréhension porte sur le premier élément de l'énoncé de Nh. V saisit au TP 255 que l'incompréhension se situe au niveau du lexème « *boy* » et le répète avec une tonalité haute et en articulant suffisamment pour que l'enseignante comprenne l'intervention de Nh. L'interaction peut alors se poursuivre. Cette interruption assez longue, d'ordre métalinguistique, implique les apprenants comme médiateurs pour P.

Un autre phénomène de médiation qui fait intervenir une traduction à partir de la langue première est engagé dans l'extrait suivant :

EC : *Barons Perchés*
98. H : heu comme heu vidéo (*fait un cadre avec ses mains*) heu qui utilise XXX de production parce que c'est moment est très (*gestes avec les mains pour faire une vague*) heu (*se tourne vers sa*

voisine et lui parle) très heu je pense (*ferme les yeux*) je je sais pas comment on dit mais heu heu chaque heu **chaque moment heu présenté un impression de de le des gens**

99. T : c'est plusieurs côtés de la vie (*gestes des mains*) **c'est ce que tu veux dire** ↑

100. H : oui

101. P : mmh ↑ c'est comme quoi ↑

102. T : **c'est comme plusieurs côtés de la vie** (*gestes avec les mains*)

103. P : plusieurs côté de la vie **plusieurs IMPRESSIONS de la vie c'est ça** ↑

104. H : oui c'est ça

105. P : c'est quoi le mot en chinois que vous cherchez ↑ c'est quoi le mot que vous cherchez H ↑

106 : H : heu <mot en chinois>
les autres regardent sur leur téléphone

107. X : **connection**

108. ? : **continuer**

109. H : <en chinois>
les autres apprenants chinois cherchent sur leur téléphone

110. C : **fluide**

111. P : fluide ↑

112. C : oui c'est directement traduit fluide

113. AL : **enchaîne**

114. P : **ah qui est enchaîné d'accord donc différents moments qui sont enchaînés oui d'accord différents moments de la vie** (*H hoche la tête*)

P dirige l'interaction sur le sujet du spectacle *Barons Perchés*, H intervient pour proposer une hypothèse confuse au TP 98, T lui vient en aide en reformulant son idée et en lui demandant clairement de ratifier sa proposition au TP 99 : « c'est ce que tu veux dire ↑ ». Nous avons déjà constaté que cette apprenante, plus âgée que les autres et maîtrisant toutes les langues de ses pairs sauf le russe, était considérée par les apprenants comme la médiatrice la plus fiable dans le groupe. Ici, l'aide apportée ne constitue pas un étayage lexical mais plutôt une aide à la formulation d'une idée confuse au départ. H ratifie la proposition au TP 104, et P sollicite H pour connaître la traduction exacte du terme recherché. X, C et AL, d'origine chinoise, font alors trois propositions différentes à partir du dictionnaire en ligne, H répète le lexème chinois, tous les apprenants chinois du groupe cherchent alors à l'aider en utilisant le dictionnaire en ligne. P ratifie la proposition de AL qui lui semble appropriée « différents moments qui sont enchaînés » et H ratifie par un mouvement d'approbation, nous ne pouvons cependant pas être sûre de la traduction proposée. Deux types de stratégies d'aide à la compréhension interviennent dans ce cas : une aide à la formulation par un pair et des tentatives de traduction littérale des pairs de même langue à partir de la langue première. L'emploi du dictionnaire en ligne sur téléphone portable est fréquent chez les apprenants pour trouver un lexème manquant ou pour s'assurer du lexème utilisé, si cette stratégie permet à l'apprenant d'intervenir avec le lexème approprié et donc de sauver la face, l'étayage lexical du groupe n'a plus lieu d'être la plupart du temps (sauf dans le cas précédent où les apprenants proposent plusieurs traductions possibles).

Dans le cas de la pièce *Barons Perchés*, une apprenante (C) avait vérifié le lexique qu'elle souhaitait utiliser avant de s'installer dans la salle de réunion prévue pour l'entretien collectif, signe qu'elle avait une connaissance précise de l'activité à venir et signe également de son intention de s'exprimer sur le sujet :

Extrait de l'entretien de C. étudiante chinoise :

P : mais vous avez pas eu besoin ces mots vous les connaissez

C : (rires) parce que avant le vidéo j'ai j'ai tout de suite cherché

P : sur internet ↑

C : non sur le dictionnaire

P : après le spectacle

C : oui tout de suite mais je pense ce n'est pas très bon si on on on a chance étudier ensemble les vocabulaires et après faire le vidéo c'est mieux

P : mais vous avez cherché toute seule et vous vous rappelez maintenant

C : maintenant ↑ je rappelé

P : vous vous rappelez acrobatie pantomime vous vous rappelez maintenant

C : rappeler maintenant (rires) oui c'est ça

L'usage du dictionnaire en ligne a donc l'intérêt pour l'apprenant de favoriser son autonomie : il nous faudra estimer la pertinence de cette stratégie dans l'acquisition des connaissances dans la suite de ce travail.

Les apprenants mobilisent parfois les langues de leur répertoire dans un contexte interculturel et plurilingue, l'anglais est ainsi souvent utilisé comme la langue de communication en cas de lacune, et agit comme langue véhiculaire supposée connue du groupe. Comme le souligne Castellotti, en milieu homoglotte, « une autre langue partagée par l'ensemble des participants (le plus souvent l'anglais) peut jouer le rôle de langue de référence et assumer tout ou partie des fonctions généralement dévolues à cette dernière » (2001 : 58).

EC : *Barons Perchés*

125. V : ou peut-être c'est parfois comme notre rêve c'est très proche (*deux mains se touchent*) c'est presque tu touches mais (*gestes vers le haut pour toucher quelque chose*) c'est loin loin loin et après tu

126. A : tu annules

127. V(*se tourne vers T*) : <give up> (rires)

128. P : renoncer renoncer

A fait une proposition en complétant l'énoncé de V mais celle-ci se tourne vers T, médiatrice reconnue, pour lui demander implicitement de l'aide sans terminer son énoncé avec une intonation ascendante mais avec un rire (de gêne?) pour inciter T à l'aider, P vole alors le tour de T pour proposer une traduction littérale à partir de l'anglais.

Nous constatons dans ces différents extraits que les apprenants utilisent différentes formes d'étayage lexical qui ont comme objectif de faciliter la communication, diverses stratégies de

demande d'aide sont utilisées (regards, intonation ascendante, demande explicite, demande en langue première, alternance codique en anglais ou langue première, etc.) ainsi que diverses modalités d'aide (reformulation, correction de la prononciation collective ou individuelle, traduction de l'anglais ou de la langue première, achèvement des énoncés, etc.). Les interactions sont alors dirigées vers une dimension métalinguistique et sont co-construites non plus à partir de la focalisation centrale de l'attention sur l'objet thématique de la communication mais sur la focalisation périphérique dirigée vers l'apparition de problèmes dans la réalisation de la coordination des activités de communication (Bange, 1992). Nous allons à présent étudier le phénomène d'alternance des thèmes dans les interactions, un autre indicateur des modalités de leur construction.

1.2.3. l'alternance des thèmes des interactions

Les interactions se fondent sur les modalités de construction des thèmes de conversation : « La mécanique ordonnée de la conversation forme le canevas sur lequel se font et se défont les thèmes choisis par les interlocuteurs » (Kramsch, 1991 : 20). Les thèmes des interactions constituent « des entités discursives qui se déploient dans l'interaction » (Traverso, 2004 : 25), résultats d'une collaboration entre les interactants, ils sont « ce à propos de quoi on échange » (*ibid.*). Si dans l'entretien collectif des thèmes très larges sont amorcés par P (opinion générale sur la pièce, raconter un moment, les éléments qui ont été cause de surprise, les émotions ressenties, etc.), l'analyse chorale oriente davantage les thèmes des interactions¹⁶⁴. Néanmoins, les apprenants mettent en place des stratégies pour amorcer, étoffer, diriger ces thèmes, en introduire de nouveaux, ou les synthétiser, et en particulier les réactualiser ou se les approprier dans les diverses modalités de réception proposées. Il s'agit donc dans cette partie de « décrire la façon dont [les thèmes] « entrent » dans le discours, se développent, évoluent, se déforment et sortent du discours » (*ibid.*). Ces phénomènes d'alternance des thèmes nous aident à comprendre les enjeux interactionnels de la réception des spectacles des apprenants : quels thèmes attirent leur attention, comment les dirigent-ils ou les modifient-ils, comment ces thèmes sont-ils réactivés dans leurs différents discours à l'écrit et à l'oral ? Nous faisons l'hypothèse que l'alternance des thèmes dans la réception est porteuse de signification dans la mesure où ils constituent des indices de l'attention portée au spectacle et des différentes stratégies mises en place par les apprenants pour moduler et manipuler ces thèmes, signe du développement de leurs compétences pragmatiques et notamment discursives.

Les thèmes sont souvent repris par les apprenants sans mentionner l'interlocuteur précédent, et font l'objet d'une appropriation du locuteur suivant qui peut associer ce thème à un passage particulier du spectacle qu'il souhaite évoquer :

EC : Barons Perchés

80. S : oui parce que heu le histoire heu se passé dans la dans la maison c'est tout

¹⁶⁴ Cf annexe 4.

81. V : heu aussi heu je ne sais pas comment + **je ne suis pas sûre c'était dans la maison** (*fait un carré avec ses mains*) parce qu'après heu + dans les fenêtres (*fait un carré*) **la maison bouge** c'est comme heu (*se tourne vers T et fait un mouvement de bascule avec les mains*) **les trains** ou quelque chose leur maison bouge (*mouvement d'un carré qui bouge*) je heu +

S évoque le lieu potentiel de l'action dans le spectacle *Barons Perchés* (une maison), V reprend la thématique du lieu mais en la modifiant dans l'évocation de l'écran que l'on voit sur scène et qui fait défiler des plans mobiles de routes : « la maison bouge ». Cette apprenante reprend l'idée de S mais intègre un élément scénique nouveau qui n'avait pas été évoqué jusque-là et qui modifie l'interprétation initiale à propos de l'espace : V propose d'envisager le lieu non pas comme une maison mais comme un train ou éventuellement un camping-car, comme elle le propose ensuite. D'après Jean-Pierre Ryngaert, le théâtre contemporain modifie les catégories traditionnelles de l'espace et du temps, deux éléments « historiquement fondateurs de la représentation théâtrale qui se déroule toujours « ici et maintenant » » (Ryngaert, 2007 : 83), pour parler d'un « ailleurs et autrefois » (*ibid.*). Les artistes de la scène contemporaine prennent le risque de brouiller ces catégories pour s'adapter aux perceptions actuelles du temps et de l'espace « qui ont radicalement évolué » (*ibid.*). Ces formes de « dramaturgies éclatées », qui interdisent de prendre l'espace comme un tout logique et organisé (Ubersfeld, [1977] (1996) : 105) engagent donc de nouvelles formes de réception et d'interprétation de la part du spectateur, ce que semble avoir perçu l'apprenante V qui détourne le thème de l'espace pour interroger ces nouvelles formes de représentation dramaturgique des catégories du temps et de l'espace. L'espace n'est ainsi plus considéré comme un donné mais plutôt comme une proposition, une interrogation sans réponse pour le spectateur « qui l'oblige à remettre en question ses propres rapports avec les autres humains et avec le monde » (*ibid.*). Cette dramaturgie nouvelle implique en outre la figure de l'hyper-spectateur ainsi que la scène intermédia à travers l'écran sur scène, phénomènes que nous analyserons dans le chapitre suivant. Cet extrait nous permet de constater qu'un thème abordé par un apprenant peut être manipulé par ses pairs de manière à être transformé : « le propre des objets de discours est d'être en proie à de continuelles transformations, à d'incessantes dérivations » (Traverso, 2004 : 27).

Les apprenants amorcent également des thèmes acceptés par les autres participants, qui peuvent parfois directement et explicitement se référer à eux : dans l'entretien collectif sur *Clima(x)* par exemple, AL amorce la conversation en évoquant le thème de la musique et en s'interrogeant sur le genre du spectacle :

EC : *Clima(x)*

1. P : Qu'est-ce que vous avez pensé du spectacle ↑

2. AL : formidable c'est formidable dable **parce que heu ils sont heu musiciens heu orchestre** (*prononce [f]*) **et actrices heu acteurs à le* même temps** oui c'est

[...]

7. T : moi en fait j'aime bien **la musique** c'est c'est différent de les* autres heu (gestes de la main) **c'est pas concert ou musique c'est heu comme heu (montre AL) AL a dit c'est la chante* avec heu musique c'est + jouer parler tout combinaison* comme ça** (agite la main) c'est super

V prend la parole suite au TP 2 d'AL mais ne fait pas référence au thème de la musique. Ce thème revient par hétéro-reformulation au TP 7 à travers le discours de T qui le ratifie de manière très concrète, se référant explicitement à AL en articulant gestes et paroles : « c'est heu comme heu (*montre AL*) AL a dit ». T se réfère explicitement au thème et à l'idée amorcés par sa camarade en articulant gestuelle et adverbe de comparaison (« comme »), elle indique ainsi la source du thème qu'elle va aborder et se l'approprie ensuite en tentant d'utiliser un nouveau lexème pour s'approprier l'idée de sa camarade « combinaison* » et en faisant référence aux actions parler/jouer plutôt qu'aux fonctions acteur/musicien. Z reprend au tour suivant le thème de la musique et du genre du spectacle en l'étoffant par une idée nouvelle :

EC : *Clima(x)*

8. Z : heu c'était impression* heu parce que **avec le heu chanteur chanteur avec les paroles heu avec** (*gestes des deux mains*) **on peut imaginer heu + imaginer les activités** et c'est très m'intérêt*

Z manipule le thème en utilisant le lexème « chanteur » et en ajoutant l'idée personnelle d'ouverture de l'imaginaire. Au TP 22, V reprend le thème du genre du spectacle en discutant des divergences entre le théâtre tel qu'elle le perçoit et le spectacle qu'elle vient de voir :

EC : *Clima(x)*

22. V : et là c'était un peu **plus comme un concert** (*geste des deux mains vers la droite*) **avec monologues** (*gestes de moulinet des mains*)

Elle introduit l'idée du monologue au thème. Dans la suite des TP, les apprenants font tous référence au thème de la musique, ajoutant souvent leurs propres idées ou perceptions, l'amorce du thème par AL a dirigé tout le début de l'interaction et a permis aux apprenants de prendre position en ajoutant des idées personnelles.

Dans un autre extrait, nous constatons que le thème amorcé peut être repris par un pair, étoffé, puis repris ensuite plus loin par le premier apprenant qui inclut les idées de son camarade à son discours, indice de la signification portée par les paroles du pair et de la dynamique active de collaboration dans la réception :

EC : *Une chambre en Inde*

21 : H : [...] je préfère+ une partie (*geste de la main gauche*) les + (*ouvre les deux mains*) un homme qui jouait de guitare (*fait le geste de jouer de la guitare avec ses deux mains*) mais mais c'est pas vraie guitare je sais pas comment dire (*ouvre ses deux mains*)+ **mais + je pense les chansons sont+ est bien+**

22 : Z : oui en généralement+ le théâtre indien il y a plein de traditionnel (*gestes des mains*)/
chansons traditionnelles et sa chanson (*montre l'étudiante qui vient de parler*) est populaire

Z reprend explicitement le thème introduit par H (les chansons), le thème des chansons découlant de l'évocation d'une scène porteuse de signification pour l'étudiante, et introduit une approche interculturelle en définissant le genre de ces chansons indiennes « traditionnelles ». Par cette indication, Z indique sa connaissance et son intérêt pour la culture indienne (les deux apprenantes avaient exposé le thème du cinéma Bollywood en classe la semaine précédant le spectacle). Ti s'est approprié ce thème dans son carnet du spectateur en articulant la danse à un « cliché », signe qu'il articule ce type de danse à la culture indienne, et dont il n'avait pourtant pas fait mention dans les entretiens précédents : « les acteurs ont dansé quand ils ont écouté la musique. La danse est un cliché dans le film indien » (*Ti., étudiant vietnamien, carnet du spectateur*). L'apprenante H reprend par auto-reformulation le thème des chansons qu'elle avait déjà mentionné, ajoute le thème des danses, et introduit à son discours l'idée de Z puis une autre idée personnelle :

EC : *Une chambre en Inde*

62 : H : je pense que les° les danses et les chansons de indien ↑ c'est très+ peut-être c'est traditionnel ++ je pense que la thème de ces chansons peut-être c'est+ un histoire (*hoche la tête*)

Il arrive qu'un même thème soit réactivé dans l'ensemble des données du protocole, à l'écrit comme à l'oral, et soumis à des modulations, par exemple le thème de l'explosion de la bombe dans *Une chambre en Inde* : dans l'entretien collectif, Ti reprend le thème amorcé par Z (la guerre) en l'étoffant par un souvenir précis d'une scène au cours de laquelle des talibans tentent de faire exploser un bâtiment aux États-Unis mais finissent par se faire exploser eux-mêmes :

EC : *Une chambre en Inde*

13. Ti : et + un moment+ c'est la + Américains Américains (*gestes vers la droite*) (*sourire*) et XX Syria (*gestes vers la gauche*) et mettre bombe le bombe (*sourire*)

Au TP 29, l'apprenant K reprend le même thème en l'étoffant par des éléments dramaturgiques. Dans l'analyse chorale, Ti et Ng collaborent pour décrire les objets présents sur scène en évoquant à nouveau cet épisode :

AC : *Une chambre en Inde*

90. T : le bombe

91. N : le bombe (*rires*)

92. P : le quoi ↑

93. N : (*fait des gestes pour montrer une ceinture d'explosifs*)

94. P : la bombe oui

Si l'apprenant K ne fait pas référence à cet épisode dans son carnet, les deux autres apprenants Ti et Ng l'évoquent et l'étoffent : « j'ai aimé des moments où les gens serias^{165*} ont utilisé le téléphone pour activiter* la bombe » (Ti., *étudiant vietnamien, carnet du spectateur*), « J'aime bien le spectacle et le moment plus intéressant pour moi où les terroriste ont voulu activiter* le* bombe en* États-Unis. Parce qu'il est très drôle, un terroriste est allé aux Etats-Unis pour activer la bombe mais il a oublié mot de pas*. Les autres ont du* rappeler fois* et un* fois ils ont appelé à* une boulangerie ». (Ng., *étudiant vietnamien, carnet du spectateur*). Ng évoque la scène complète et donne un indice de l'intérêt qu'il porte à cet épisode en évaluant son caractère ludique. L'aspect humoristique de la scène avait déjà été relevé dans les entretiens soit par les sourires et les rires des apprenants qui en faisaient mention, soit dans leur discours. Z utilise elle aussi le thème de la bombe dans son carnet du spectateur mais en évoquant une autre scène qui l'a frappée : « troisième moment est les terroristes afin de fabriquer des incidents terroristes et laisser une petite fille attaché* une bombe (Z., *étudiante chinoise, carnet du spectateur*). Dans les entretiens semi-directifs réalisés à la fin du protocole, K articule la scène des talibans avec l'improvisation proposée par son groupe¹⁶⁶, Ti ne l'évoque pas dans son entretien, mais Ng reprend le même thème en l'accompagnant de l'évocation précise de la scène, presque identique au carnet du spectateur : « Ng : heu un moment heu où un moment le le plus intéressant pour moi est où heu les té tér terroristes heu ont heu ont voulu activiter* le bombe aux États-Unis heu je je je l'aime plus parce que il est très très drôle mais une terroriste heu heu est est allé aux Etats-Unis pour activiter* le* bombe et il ne il ne il a il a oublié le mot de passe et heu autres les les autres terroristes heu heu ont ont ont oui ont dû oui ont dû les rappeler le rappeler » (Ng., *étudiant vietnamien, extrait de l'entretien*). La formulation de l'entretien est plus claire que dans le carnet du spectateur, indice du développement langagier de l'apprenant pendant l'année. Ces trois apprenants (K, Ti et Ng) ont par conséquent collaboré à partir d'un thème qu'ils ont manipulé et réactivé en le modulant à l'écrit ainsi qu'à l'oral : ces réactivations plurielles auront sans doute des influences sur le développement de leur interlangue.

Au cours du protocole, un seul thème a été évité par deux apprenantes chinoises. Dans l'analyse chorale sur *Barons Perchés*, C amorce spontanément le thème de l'homosexualité et explique au groupe qu'elle pensait que les acrobates étaient homosexuels. Elle se justifie à travers différents arguments (contacts corporels, danse, comparaison avec la Chine¹⁶⁷, etc.), et interagit ensuite avec une autre apprenante qui n'est pas d'accord avec son hypothèse (V). P tente de connaître l'opinion des autres apprenantes chinoises présentes dans le groupe et qui ont vu le spectacle en se tournant vers elles et en leur demandant leur avis, mais S et X

165 Les Syriens.

166 Nous analyserons en détails le rapport réception/improvisation dans le chapitre 9 de ce travail.

167 Ce passage sera analysé de manière approfondie dans la suite de ce chapitre.

préfèrent éviter ce thème et répondre à la question initiale qui leur demandait de raconter un moment frappant de la pièce :

AC : *Barons Perchés*

353: S: **moi c'est le moment que** heu heu + l'homme essayait de toucher la lampe et je pense que oui heu mais finalement il était heu échoué

354: X: **selon moi le plus mémoire moment** est deux personnes les acteurs (deux doigts se rejoignent) quand il heu fronté il y a beaucoup de frictions (gestes des mains et des poings) frictions ↑

La redirection de la conversation engage moins leur face et préserve sans doute leur identité et la présentation de soi : tout acte effectué dans la rencontre peut mettre les faces des participants en péril » (Traverso, 2004 : 32). Chaque interlocuteur va alors se comporter de façon à ce que personne ne perde la face au cours de l'interaction, adoptant des stratégies qui évitent les actes menaçants ou les réparent, ou bien qui recourent à des actes flatteurs (*op. cit.* 34). Ici, la stratégie employée semble être celle de l'évitement du thème et de la redirection vers un thème moins polémique, les apprenantes ont pu également comprendre l'implicite de la question comme se rapportant à la question précédente et non pas à ce thème.

Nous avons constaté une fois dans nos données la synthèse (en anglais) de tous les thèmes abordés par les interlocuteurs précédents : M, débutant en français, s'approprie ainsi tous les thèmes soulevés dans l'analyse chorale et en propose une nouvelle approche, en anglais :

AC : *Une chambre en Inde*

300. M : I believe there is + two part (*gestes des mains*) in the theater one part in the like + (*geste de la main gauche*) in **the indian theater part** + so it's like separate (*gestes des deux mains vers la gauche*) from the others the others (*gestes vers la droite*) where + like + the political + the way to link (*geste de la main*) what it was wrong with the world + like + the middle east (*frappent ses deux paumes de mains*) + like + **the bombing the like the arab people doesn't care about women** (*geste de la main vers la droite*)/ and + like + and like + I believe the woman try to (*geste de la main ouverte près de la tête*) understand what to do so he **try to help with Shakespeare** (*geste des deux mains vers la gauche*) and probably **Tchekhov** (*geste de la main qui tourne vers la gauche*)¹⁶⁸

M relève dans son discours tous les thèmes abordés précédemment par les autres participants de l'analyse chorale (le Terukkuttu, la guerre en Syrie et les problèmes géo-politiques au Moyen-Orient, la place des femmes dans le monde arabe, le rôle du personnage de Cornélia et de ses adjuvants, la place des langues dans le spectacle, la place de la vidéo) et propose à la fin de son discours un thème nouveau qui n'avait jamais été abordé dans les entretiens : la

168 Je pense qu'il y a deux parties dans la pièce une partie dans le comme dans la partie du théâtre indien, donc c'est comme séparé des autres où comme les politiques, la manière de relier ce qui n'allait pas dans le monde comme le Moyen-Orient comme les bombardements le comme le peuple arabe ne fait pas attention aux femmes et comme et comme je pense que la femme essaie de comprendre ce qu'elle peut faire donc il essaie d'aider avec Shakespeare et sans doute Tchekhov aussi je ne suis pas sûr je suis je suis sûr pour Shakespeare parce qu'ils parlent anglais mais je ne parle pas russe donc mais je ne sais pas de quoi ils parlent avec Tchekhov (notre traduction).

place et la fonction du théâtre dans la société. Il propose ainsi une interprétation personnelle sur le sens du spectacle : « we need to be together¹⁶⁹ ». Cet apprenant a été capable, malgré un niveau en français débutant, et grâce aux multiples collaborations entre locuteurs ainsi qu'à l'aide des médiateurs, de résumer l'ensemble des thématiques introduites et de proposer un thème nouveau à la fin de son discours, reliant tous les thèmes précédents en une interprétation du sens du spectacle.

Pour résumer les phénomènes d'alternance des thèmes dans notre démarche, nous pouvons tout d'abord constater que l'entretien collectif permet aux apprenants d'aborder ces thèmes de manière plus spontanée et moins organisée que dans l'analyse chorale. L'entretien collectif s'avère donc plus à même d'inciter aux glissements qui consistent à modifier l'orientation thématique d'un échange. La plupart des thèmes abordés dans l'entretien collectif sont réintroduits dans l'analyse chorale, souvent étoffés et réinterprétés par les apprenants. Les phénomènes d'alternance des thèmes peuvent par conséquent être considérés comme des indices pour comprendre l'attention que les apprenants ont portée au spectacle : les thèmes abordés et manipulés à travers diverses stratégies (étoffer, diriger, éviter, modifier le thème amorcé ou le réactiver, intégrer au thème une évocation d'une scène) indiquent ce qui, dans la représentation, semble porter une signification et de quelle façon les apprenants vont l'appréhender. Si l'objet retient l'attention parmi d'autres c'est en raison de « son caractère non familier, inattendu dans cette situation, qui le rend problématique » (Bange, 1992 : 98), l'aspect polysémique du texte scénique engage cette forme d'attention.

Nous allons à présent analyser les phénomènes de négociation dans les interactions.

1.3. La négociation : accords, désaccords, argumentation

Comme nous l'avons vu, les interactions ont pour particularité d'être co-construites par les interactants et de résulter d'un travail de collaboration (Kerbrat-Orecchioni, 2005 : 94). Pour construire un tel type de discours, les participants doivent se mettre d'accord sur un certain nombre de règles qui régissent l'interaction, ces accords peuvent s'établir de manière tacite, mais l'interaction peut également faire surgir un certain nombre de désaccords (*ibid.*). Pour poursuivre la conversation, il faudra que les interlocuteurs s'accordent sur les règles à suivre : ce sont ces « mécanismes d'ajustement des comportements mutuels que l'on a coutume d'appeler « négociations conversationnelles » » (*ibid.*). La négociation peut donc être considérée comme une des procédures fondamentales de la construction des interactions : elle a lieu « entre ma perception du problème et celle de mon interlocuteur, entre ma perception de son point de vue et sa perception du mien » (Kramsch, 1991 : 18), elle pourra entraîner un équilibre entre ces perceptions, notamment à travers l'argumentation, ou bien une clôture des

169 Il faut que nous soyons ensemble (notre traduction).

échanges sur un désaccord. La réception de la représentation théâtrale dépend de la perception de chaque spectateur d'une part, et d'autre part, puisqu'elle s'appuie sur la mémoire, s'avère bien différente d'un individu à l'autre, d'où l'importance des procédés de négociation. Par ailleurs, construisant de manière consciente ou non son projet en fonction du préconstruit idéologique et culturel de ses contemporains, le metteur en scène instaure une dialectique entre « ce que le metteur en scène suppose de ce préconstruit du spectateur et ce que lui-même a envie de dire » (Ubersfeld, [1977] (1996) : 254). D'où, là encore, les nombreuses possibilités de négociation qui peuvent se développer à travers la réception d'un spectacle : dans quelle mesure les apprenants seront-ils à même de s'accorder sur un objet aussi subjectif et éphémère que la réception d'un spectacle ? Comment apparaissent les désaccords et comment sont-ils négociés ? Enfin, quels processus d'argumentation peut-on constater dans les données, dans la mesure où les apprenants se voient souvent contraints de justifier leurs positions, en particulier dans le cas où elles divergent de leurs interlocuteurs ? Dans quelle mesure cette compétence peut-elle correspondre à un glissement vers le niveau B1, voire B2 pour les apprenants plus avancés ?

1.3.1. S'accorder sur les enjeux de l'interaction

La négociation peut avoir lieu entre pairs ou avec l'enseignante pour s'accorder sur la consigne : dans l'extrait suivant, H n'a pas compris le sujet de l'interaction. Si M a très bien compris la question et répond en anglais « une arme », les apprenants du DUFLES confondent sujet et objet et négocient pour rediriger le sujet de l'interaction :

- AC : *Une chambre en Inde*
76. P : <gun ↑ gun + things> objets ↑
77. H : la guerre
78. Ti : la guerre
79. P : **hein ↑ objets ↑**
80. Ti : [la guerre]
81. H : [la guerre]
82. Ng : GUERRE
83. P : **objet H**
84. H : oui (*elle trace des lettres en l'air*)
85. P : <things> + la guerre ↑
86. AL : (*traduit en chinois*)
87. H : **le sujet oh le sujet**
88. P : l'objet les objets <things things> (*un étudiant traduit en chinois*)
89. H : aaah (*elle baisse la tête*) + **téléphone** ↑ (*elle fait le geste du combiné*)
90. Ti : **le bombe**
91. Nh : le bombe (*rires*)

P amorce la conversation en proposant le thème des objets utilisés sur scène, H ratifie le thème amorcé par M qui débute l'interaction par une évocation des armes, et poursuit cette

évoquant en parlant de la guerre, Ti ratifie à son tour le thème en répétant l'énoncé de H, les deux apprenants chevauchent ensuite leurs énoncés pour répéter le même lexème. P tente de faire comprendre à H qu'elle se trompe de thème par une tonalité ascendante en reprenant la consigne et en répétant l'énoncé de H et Ti (TP 85), deux médiateurs prennent alors le relais pour traduire dans la langue première de H qui comprend alors sa confusion traduite par une interjection « aaaah » et un geste (elle baisse la tête), elle rectifie : « téléphone ». La redirection du thème est également comprise par Ti et Nh qui proposent un autre élément scénique : « le* bombe ». La négociation entre enseignante, pairs et interlocuteur a donc ici abouti à la redirection du sujet de l'interaction et du thème. Un peu plus loin dans l'analyse chorale, H signifie qu'elle a bien compris la distinction entre sujet et objet en prenant la prérogative de la parole lorsque l'enseignante questionne le groupe sur les thèmes abordés dans la pièce et répond immédiatement « la guerre ».

De même, la confusion entre décor/personnage ou décor/lumière intervient régulièrement dans les interactions, dans cet extrait, K négocie avec l'enseignante à propos de cette confusion :

AC : *Une chambre en Inde*
46. K : singe
47. P : singe ↑ c'est le décor ↑
48. K : non c'est personnages

La négociation peut également impliquer un rappel à l'ordre des pairs qui redirigent l'apprenant vers le thème de conversation demandé, comme dans cet exemple :

AC : *Barons Perchés*
19. A : les lumières
20. P : alors les lumières on parlera après
21. K : lampe
22. P : comment ↑
23. K : lampe lampe
24. V : c'est sur décor
25. K : ah pardon (se tape le front et rires)
26. P : lumière après non mais vous avez raison ça fait partie du décor mais on en parlera après

P amorce le thème du décor dans l'analyse chorale de *Barons Perchés*, un apprenant répond en évoquant les lumières, or, si « l'espace peut être construit par la lumière » (Ubersfeld, [1977] (1996) : 85), le décor fait davantage référence à la matérialité dont le scénographe se sert (*op. cit.* 73). Les théoriciens de la représentation théâtrale parlent d'ailleurs plus volontiers de « scénographie » que de décor, qui implique un rapport différent à l'espace pour le spectateur. P ne ratifie pas le thème amorcé par A, qui est pourtant ratifié par K « les lampes », l'intervention de V permet de rediriger le thème : l'apprenant K s'excuse et concrétise le constat de son erreur en se tapant le front. P négocie ensuite sa position entre les

différentes réponses des apprenants en proposant de considérer les lumières comme participant de la scénographie. L'animateur de l'analyse chorale apporte ainsi des éléments de connaissance dans le domaine des arts du spectacle.

Les processus de négociation aboutissent parfois à un accord collectif sur une perception, un ressenti, comme dans cet extrait où P demande aux apprenants à quel moment ils ont été surpris :

AC : *Barons Perchés*

281. C : oui quand il est tombé sur le trampoline

282. V : **ah oui** (*rires*)

283. Ng : **oui oui moi aussi** (*rires*) (*beaucoup d'étudiants du groupe disent moi aussi et rient*)

L'accord entre pairs est signifié par des marques d'approbation (« oui »), les rires, les marques de comparaison « moi aussi ». Cependant, nous verrons que la plupart du temps, les apprenants sont en désaccord sur leurs perceptions ou leurs ressentis liés au spectacle.

La négociation prend parfois la tournure d'un débat entre pairs qui doivent négocier pour se mettre d'accord :

AC : *Vingt mille lieues sous les mers*

339. V : oh oui les les animaux avec heu

340. A : **ah oui comment comment**

341. V : gros gros

342. A : **les les plats les plats que les personnes a a mangés**

343. V : ah les plats

344. P : **non elle parle pas des plats là**

345. V : **oui non je parle de**

346. A : les plats co **comment ils peuvent faire comme ça**

347. V : je je pense c'est facile ils peuvent bouger c'est pas c'est pas difficile pour faire les plats bouger **mais je parle des animaux avec les longs heu bizarres** ohhh

348. P : heu ah le gros gros

349. V : oui gros gros

350. A : **oui c'est le monstre**

351. P : le monstre le monstre ↑

352. V : oui avec les (*imite des tentacules*)

353. P : la pieuvre

354. V : **oui**

355. A : **oui**

356. V : partout ici ici

V amorce le débat en parlant de façon générale d'animaux, A semble associer ce thème avec un souvenir de scène qui l'interroge « ah oui comment comment », V étoffe son thème en précisant la taille des animaux dont elle parle au TP 341, A poursuit l'évocation de la scène à laquelle il pense en la précisant « les plats que les personnes a mangés », reprenant un thème que Nh avait amorcé au TP 92, V semble s'accorder sur l'évocation de cette scène « ah les

plats ». P redirige le thème amorcé en premier lieu par V, puisque la scène des animaux de mer qui s'agitent sur l'assiette du Capitaine Nemo ne met pas en jeu de gros animaux. V redirige à son tour le thème vers la scène à laquelle elle pensait « je parle de », mais A poursuit son interrogation à propos de la deuxième scène au TP 346 en questionnant explicitement ses pairs : « comment ils peuvent faire comme ça », V accepte de négocier avec lui pour évoquer cette scène et répond rapidement à son interrogation TP 347 : pour elle, les techniques employées pour faire bouger les poulpes dans l'assiette du Capitaine ne semblent pas poser de difficulté et ne méritent pas un débat. Elle évacue donc rapidement la question et le thème, et passe à la scène qui la questionne « mais je parle des animaux avec les longs bizarres » mais elle ne parvient pas à préciser la description de cette scène. A comprend rapidement de quoi elle parle « oui c'est le monstre », les deux apprenants ratifient la traduction proposée par l'enseignante « la pieuvre » et peuvent donc poursuivre la conversation sur le point technique qui questionne V. La première partie de l'interaction est donc construite au préalable sur une négociation pour une évocation d'une scène identique, à partir de laquelle peut se poursuivre la conversation sous forme de débat envisagé par V :

AC : *Vingt mille lieues sous les mers*

371. P : [...] comment vous pensez qu'ils ont fait pour heu est-ce que vous pensez c'est un bouton électrique pour faire bouger ou heu

372. V : *non je pense c'est matériel avec beaucoup de air air et et beaucoup de air faire les matières bouger*

373. A : *ah oui ah oui*

374. Nh : *non non je pense heu utiliser le le heu long* + je ne sais pas (*il parle en vietnamien avec A*) fil ↑

375. P : fil ↑ le fil ↑

376. Nh : *oui le fil plus fine sous le sous le*

377. A : *mais pourquoi il fait ça* ↑

378. Nh : *peut-être heu*

379. V : *oui avec l'air*

380. A : *ah oui mais il a parlé avec le fil*

381. Nh : *oui peut-être c'est c'est pas*

382. P : oui parce que le fil ça fait comme ça (*montre un fil au-dessus*) ça fait pas comme ça

383. A : *mais c'est C ah non c'est V ce qu'elle a dit je pense que c'est c'est vrai avec air*

384. V : *parce que c'est rapide c'est facile et ça disparu très vite alors*

Au TP 365, Nh ratifie le thème de A à propos de l'assiette du Capitaine Nemo et des fruits de mer qu'on voit bouger, indiquant qu'il n'a pas saisi le thème de V ou qu'il ne souhaite pas en parler. P redirige alors l'interaction vers le thème amorcé par V, c'est-à-dire la grande pieuvre qui envahit le sous-marin, elle questionne d'abord les apprenants et propose une explication pour les mouvements de la marionnette : « c'est un bouton électrique pour faire bouger ou heu ». V ne ratifie pas cette explication « non je pense » et fait une autre proposition qu'elle développe : « c'est matériel avec beaucoup de air et beaucoup de air faire les matières

bouger* » : elle donne une explication d'ordre technique en parlant du matériau utilisé et des possibilités scéniques de ce matériau. A travers cette explication, V révèle sa sensibilité par rapport à la scénographie et ses connaissances dans ce domaine. A ratifie cette explication par une marque approbative « ah oui ah oui », mais Nh est en désaccord « non je pense » et tente une autre explication : « utiliser le le heu long + je ne sais pas », mais une lacune lexicale l'empêche de poursuivre, il demande alors un étayage en langue première, l'obtient et fait une contre-proposition d'ordre technique : « le fil plus fine sous le ». A ne paraît pas convaincu et lui demande des explications « mais pourquoi il fait ça », Nh tente de poursuivre son explication mais son tour de parole est volé par V qui pense que leurs deux explications concordent « oui avec l'air ». A distingue alors les deux propositions des apprenants « ah oui mais » et reformule la proposition de Nh « il a parlé avec le fil », Nh hésite et formule un doute quant à son explication « peut-être c'est pas c'est pas », mais ne parvient pas à justifier son point de vue. P intervient et ne ratifie pas son explication au TP 382, en évoquant des détails techniques. A se réfère explicitement à sa camarade « c'est C ah non c'est V » et à son explication « ce qu'elle a dit » afin de ratifier son interprétation « je pense que c'est vrai », il indique ainsi son désaccord par rapport à l'explication de Nh « avec air ».

Le processus de référence aux paroles d'un interlocuteur peut être considéré comme métalinguistique dans la mesure où le métalinguistique peut circonscrire tout phénomène de « distanciation par rapport au dire » (Trévis 1996b), ici, la négociation prend une tournure métalinguistique dans la mesure où les apprenants font références aux paroles des pairs. V conclut la négociation en développant l'argumentation amorcée au TP 372 et en donnant des arguments très précis pour défendre son opinion (trois adjectifs utilisés ainsi qu'un verbe de mouvement) « c'est rapide, c'est facile et ça disparu très vite » : cette explication indique que l'apprenante a été capable de percevoir de manière détaillée et précise les mouvements de la marionnette sur scène et qu'elle a articulé les caractéristiques de ces mouvements avec une explication relevant de l'art marionnettique. Les concepteurs du spectacle ont cherché à interroger le mouvement à travers leur approche des marionnettes sur scène : « jusqu'où peut-on pousser ses limites dans l'expression du mouvement ? » (*Christian Hecq, dossier de presse*), question centrale dans la dramaturgie de *Vingt mille lieues sous les mers*. Les créateurs ont donc expérimenté les diverses possibilités que leur offrait ce support scénique : légèreté des mouvements, rapidité, différentes parties du corps qui bougent à différents moments, système d'ondulation, désarticulation, etc. créant effet de réel et surprise pour le spectateur : « je parle souvent de « dynamo-rythme » à propos de la faculté de reproduire la rythmique d'un être. Ici, pour les poissons, c'est un mélange de mouvements lents et rapides, exécutés de façon apparemment aléatoire que j'associe à la musique concrète » (*ibid.*). Le phénomène de négociation analysé dans notre extrait indique comment les apprenants doivent d'abord s'accorder sur la scène évoquée en précisant le plus possible leur description, puis,

négoient entre eux pour accorder leurs avis en cherchant les arguments les plus convaincants, c'est à cette condition que la négociation aboutira à un accord. Les apprenants de niveau A2 auront donc sans doute davantage de difficultés à négocier avec leurs pairs.

Les processus de négociation s'appuient donc au préalable soit sur un accord unanime des apprenants, soit sur une redirection de l'enseignante ou des pairs pour s'accorder sur un thème ou une scène, soit sur un débat qui aboutit à un accord négocié entre les participants. Quels désaccords peuvent apparaître dans les interactions ?

1.3.2. Désaccords d'ordre linguistique, perceptuel et interprétatif

Les interactions achoppent parfois sur un désaccord entre interactants qui « devront recourir à un certain nombre de procédures visant à résorber le désaccord » (Kerbrat-Orecchioni, 2005 : 94). Nous avons relevé dans nos données trois types de désaccords : d'ordre linguistique, perceptuel et interprétatif. Ces traces d'activité métalinguistique reflètent une réflexion sur la langue et peuvent parfois être efficaces dans l'apprentissage (Trévisé, 2009), comme dans l'extrait suivant :

- AC : *Une chambre en Inde*
177. H : che + **cheval**
178. P : cheval ↑ (*les autres étudiants se tournent vers H et hochent la tête*)
179. H : oui
180. Ti : aux toilettes (*rires*)
181. K : toilettes ↑ (*se tourne vers H*)
182. H : dans les toilettes
183. Nh : **c'est bufflon**
184. Ti : (*fait des cornes avec les mains au-dessus de sa tête*) **c'est bufflon**
185. K : **c'est pas cheval**
186. H : **c'est pas cheval** (*fait des cornes sur sa tête*) (*rires*)
187. P : comment on dit comment on dit <cow> en français ↑
188. AL : vache
189. P : vache vache
190. H : (*se prend la tête dans les mains en riant et en se penchant par terre*)
191. K : (*même geste*)
192. P : exactement une vache dans les toilettes exactement

Les interactions sont dirigées depuis le TP 140 sur le thème des différents personnages qui entrent dans la chambre de Cornélia dans le spectacle *Une chambre en Inde*, phénomène d'apparition et de disparition qui constitue le support de la dramaturgie du spectacle. H fait une proposition que P ne ratifie pas (reprise du lexème et tonalité ascendante de l'énoncé), les autres étudiants qui ont vu la pièce semblent, par leur gestuelle, comprendre ce que H cherche à dire : « *les autres étudiants se tournent vers H et hochent la tête* ». H ratifie alors sa propre proposition au TP 179 et Ti confirme qu'il comprend de quelle scène il s'agit par un

développement de la proposition de H « aux toilettes », la scène semble en outre évoquer chez lui un souvenir précis lié à un aspect humoristique (*rires*), mais l'apprenant K ne ratifie pas ces deux propositions et cherche plus d'informations : « toilettes ↑ ». H poursuit en ratifiant la proposition de Ti au TP 182. Nh dirige alors l'interaction vers un aspect métalinguistique en proposant un autre lexème que celui qui est utilisé par H, signe de son désaccord avec le premier lexème « cheval » utilisé : « c'est bufflon ». Il est étonnant que cet apprenant de niveau A2 redirige l'interaction vers un aspect métalinguistique d'une part et connaisse ce lexème sans demander de l'aide aux médiateurs d'autre part, cette intervention nous semble révélatrice du phénomène dynamique de l'interlangue. Ti ratifie la proposition de lexème de Nh en mimant les cornes d'un animal et en répétant l'énoncé de Nh « c'est bufflon », K indique alors explicitement à H son désaccord d'ordre linguistique « c'est pas cheval ». H reprend l'énoncé de K ainsi que la gestuelle de Ti qu'elle imite à son tour « *fait des cornes sur sa tête* », ce faisant elle ratifie les propositions de ses pairs qui lui proposent un autre lexème pour remplacer « cheval » afin d'évoquer plus précisément la scène. Les apprenants veulent parler de la vache sacrée qui sort des toilettes de Cornélia lorsque celle-ci se plaint de n'avoir aucune vision pour le prochain spectacle de la troupe, au début de la pièce. Cette apparition, qui dure quelques minutes, renforce l'aspect décalé et humoristique du personnage de Cornélia, et amorce l'ensemble des diverses interventions de personnages et d'animaux qui entreront à leur tour dans la chambre tout au long de la pièce. La vache symbolise également la place de la culture indienne dans *Une chambre en Inde*, un des supports dramaturgiques de la pièce (comme le Terukkuttu par exemple).

Pendant ces 8 tours de parole, P n'intervient pas et les apprenants auto-gèrent leur interaction en la construisant sur une réflexion métalinguistique à partir du lexème « cheval », puis « bufflon ». P fait une contre-proposition, partant du principe que le lexème « bufflon » évoque plutôt un animal de couleur noire, en s'appuyant sur le répertoire linguistique des apprenants et en utilisant l'anglais en raison du nombre élevé d'apprenants débutants qui participent à l'analyse chorale. La médiatrice AL, qui n'a pas vu le spectacle, intervient alors pour proposer une traduction que les apprenants ratifient par la même gestuelle qui indique sûrement leur gêne due à la confusion entre cheval et vache pour H, et l'oubli de ce lexème pourtant de niveau A1 pour K. Par ailleurs, le terme « vache » semble éveiller le souvenir de la scène que l'enseignante rappelle au TP 192 : « une vache dans les toilettes » et qui déclenche les rires du groupe, signe de l'aspect décalé de cette apparition.

Le désaccord d'ordre métalinguistique, considéré par les apprenants comme une gêne pour la communication, est donc négocié entre quatre apprenants, l'enseignante et une médiatrice, pour aboutir à la ratification du lexème approprié et à l'évocation précise de la scène recherchée. Ce désaccord concrétise l'objectivation consciente des phénomènes linguistiques par les apprenants, y compris au niveau A2, (Trévisse, 1996b) et l'opacification dont s'est

entouré le terme « cheval » au début de l'interaction aboutit à la forme transparente « vache », articulée aux mimes des apprenants.

Les désaccords peuvent également porter sur la perception des éléments de la dramaturgie et de la scénographie comme la lumière ou les gestes par exemple :

AC : *Barons Perchés*

130. P : les frissons + ok alors maintenant on parle de la lumière la lumière comment elle était

↑

131. C : **échauffant*** ↑

132. V : **pas beaucoup mais très fort** (*mains qui s'ouvrent vers P*)

133. P : forte

134. C : **échauffant*** ↑ **non** (*regarde son téléphone portable*) **oh étou étouffant**

135. P : étouffant ↑ pourquoi ↑

136. C : **parce que la lumière pas très fort il me sent échauffant**

137. P : étouffant

138. C : étouffant

139. P : V elle a dit la lumière était forte

140. C : **non PARFOIS**

141. V : non **c'était pas beaucoup mais lumière était très forte** parce que un heu un fois il a fait comme ça (*mains vers un public*) le spectateur et **c'était très très fort** (*main projetée vers ses yeux*) **pour moi** (*main vers elle*)

142. C : (*se tourne vers V*) **oui c'est parfois mais pas toujours en général je pense la lumière n'est pas trop fort mais parfois c'est vrai la lumière c'est fort**

Le désaccord exprimé par les deux apprenantes V et C à propos de leur propre perception de la lumière dirige l'interaction. P amorce le thème de la lumière dans l'analyse chorale de *Barons Perchés*, ce spectacle joue sur des effets de lumières et d'ombre pour questionner les rapports des corps à l'espace, notamment à travers les mouvements des acrobates. C amorce une proposition incorrecte dont elle n'est pas sûre « échauffant* ↑ », P ne réagit pas à cette proposition, laissant V s'exprimer à son tour au TP 132 : cette apprenante indique que la lumière lui a semblé très forte à certains moments de la représentation, cette perception semble corroborer celle de C. C ne semble cependant pas satisfaite du lexème employé et s'auto-corrige en s'aidant du dictionnaire en ligne¹⁷⁰, comme nous l'avons déjà vu, cette apprenante doit s'assurer du lexème correct qu'elle utilise avant de poursuivre la discussion. Une proposition correcte est alors énoncée « étouffant », ratifiée par P au TP 135, qui cherche à comprendre la perception de l'apprenante. C justifie alors son choix d'adjectif en réfutant la perception de V « parce que la lumière pas très fort » et reprend la forme première incorrecte « échauffant* », signe de l'instabilité de son interlangue. P corrige, C ratifie la forme correcte, P redirige le thème vers la perception de la lumière en comparant les propositions des deux apprenantes au TP 139 afin de pousser C à se justifier davantage : « étouffant ↑ pourquoi ↑ ».

170 Nous analyserons dans la suite de ce chapitre la fonction du dictionnaire en ligne pour l'étayage lexical des apprenants et leur développement langagier.

Le désaccord apparaît clairement à travers l'utilisation de l'adverbe « non » par les deux apprenantes aux TP 140 et 141, C cherche à négocier cependant en concédant à V l'irrégularité de la force des lumières : « PARFOIS », la tonalité haute de son énoncé indique l'importance de cette concession, V reprend alors la négociation en répétant sa perception de la puissance de la lumière « lumière était très forte » et en argumentant sur sa perception : « parce que un heu un* fois il a fait comme ça (*mains vers un public*) le spectateur et c'était très très fort (*main projetée vers ses yeux*) pour moi (*main vers elle*) ». L'aspect subjectif de cette perception est indiqué par l'apprenante qui particularise sa perception des effets de lumière « pour moi », C se tourne alors vers V indiquant qu'elle accepte le débat et prolonge la discussion. Elle ratifie la proposition de V en répétant son énoncé au TP 142, reliant son idée aux idées de V : « oui c'est parfois », elle utilise cette fois l'adverbe approbateur « oui », mais en intégrant une concession à travers l'adverbe d'opposition « mais ». Elle reformule alors sa perception de la force de la lumière « en général je pense la lumière n'est pas trop fort », avec une marque de subjectivité « je pense » et en intégrant à sa perception celle de l'étudiante V « mais parfois c'est vrai la lumière c'est fort », ici la négociation conduit à un accord que Traverso nomme « ralliement » où un des interlocuteurs se rallie à la position de l'autre (2004 : 37). C résout le désaccord à l'origine de l'échange en prenant conscience des différences de perception de la lumière dans le spectacle. L'apprenante V ne ratifie pas cette proposition et reste sur sa position, que l'on retrouve dans son carnet du spectateur : « la lumière était très lumineuse », indice de la poursuite du débat dans d'autres données. Le désaccord peut donc se régler par une concession d'un apprenant faite à un de ses pairs, mais qui n'est pas forcément réciproque.

La lumière constitue un des éléments de la scénographie qui donne du sens à l'œuvre dramatique et sur lequel s'appuient les artistes, la réception des effets de lumière et de couleurs dépend également de la perception du spectateur : « le travail de la lumière [...] est peut-être celui où le metteur en scène et son scénographe sont le plus dépendants des lois de la sensation. » (Ubersfeld, [1977] (1996) : 88). Il n'est par conséquent pas surprenant que la lumière constitue un des thèmes de désaccord dans les interactions des apprenants. Par ailleurs, la scénographie, notamment l'écriture de la lumière, a pris une grande importance depuis les années 1950 (Ryngaert, 2007 : 51), ce qui n'a pas été sans conséquence sur l'écriture dramatique :

« nous sommes passés d'une conception du théâtre héritée du XIX^e siècle où le texte dramatique était au centre de la représentation, à une pratique où les différents systèmes de signes (dont l'espace, l'image, la lumière, l'acteur en mouvement, le son) prennent chacun davantage de poids dans le travail final proposé au spectateur » (*ibid.*).

L'évolution de la lumière a sans doute contribué à changer la façon de concevoir la construction du sens, et la façon de raconter, d'où son importance dans les discours des apprenants.

Un autre élément lié à la scénographie et à la dramaturgie peut également provoquer des désaccords dans les interactions : il s'agit de la perception des gestes ou des mouvements. Dans cet extrait de l'analyse chorale de la même pièce, les apprenants poursuivent leur discussion amorcée au TP 130 sur le thème de la lumière en le dirigeant vers un des éléments fondamentaux de la dramaturgie et de la scénographie dans *Barons Perchés* et qui poursuit le thème de la lumière : les lampes. Ces lampes constituent un support central dans le rapport des corps à l'espace ainsi que dans la manière dont le spectacle interroge la relation des acrobates à soi, à eux et au monde. Accrochées au bout de longs câbles, ces lampes de type industriel aux abat-jours en acier blanc s'éclairent ou s'éteignent, apparaissent ou disparaissent, se baissent près des acrobates ou au contraire se relèvent, sont manipulées, parfois même lancées par les artistes qui jouent alors avec l'ouverture des sens que ces mouvements permettent. Nous verrons dans la quatrième partie de ce travail que ces relations entre les lampes et les acrobates ont fortement impressionné les apprenants qui voient dans leurs mouvements une corrélation avec leur propre condition d'étudiants étrangers. L'apprenant K introduit l'élément scénographique des lampes en amorçant le thème par la nature de la lumière perçue, ajoutant aux perceptions antérieures de V et de C la sienne propre.

AC : *Barons Perchés*

144. K : heu (*regarde son téléphone portable*) **lumière trembolante**

145. P : tremblotante ↑

146. K : oui

147. P : à quel moment K ↑

148. K : quand les hommes ils donner les lampes (*main qui repousse quelque chose*) **lampe et lampe** (*main droite repousse quelque chose puis main gauche repousse à son tour quelque chose dans l'autre sens*)

149. AL : **ah déplace** (*même geste*)

150. P : oui la lumière se déplace toujours comme ça comme ça (*même geste*)

151. Nh : oui

152. V : **c'est plus LENT** (*refait le même geste mais plus lentement*) **que se déplace**

En ajoutant aux débats antérieurs l'élément scénographique de la lampe, K propose une autre sensation ressentie par rapport aux effets de lumière, pour lui et dans cette situation, ce n'est plus la puissance de la lumière qui est évoquée mais sa dimension instable, floue, déséquilibrée, dimension qui s'accorde avec l'ensemble du travail des acrobates pendant le spectacle. K n'intervient pas dans les désaccords de V et de C pour négocier sur la force de la lumière mais introduit au contraire une perception encore différente, qu'il relie à l'utilisation des lampes lorsque l'enseignante lui demande de justifier son point de vue au TP 147. K

évoque alors une scène dans laquelle les acrobates se renvoient une lampe suspendue à un long câble pour se justifier, mais ses lacunes lexicales l'empêchent de préciser le mouvement effectué, il compense alors ses lacunes par une gestuelle détaillée, imitant parfaitement le mouvement des comédiens¹⁷¹. AL adopte alors une posture de médiatrice et propose un étayage lexical en imitant le geste de son pair : « se déplace » et que l'enseignante ratifie au TP 150. Nh collabore en exprimant son accord avec la gestuelle proposée mais l'apprenante V s'oppose à cette opinion unanime en précisant encore la nature du geste effectué par les comédiens dont découle le rythme du mouvement de la lampe : « c'est plus LENT (*refait le même geste mais plus lentement*) que se déplace ». La tonalité très haute pour l'adjectif qualifiant le rythme de la lampe participe de l'opposition ferme que l'apprenante exprime à ce propos, une précision qui clôt l'interaction sur ce sujet. Nous avons déjà constaté que l'apprenante V semblait particulièrement sensible aux mouvements et aux rythmes aperçus sur scène, sa remarque sur les mouvements de la lampe dans cet extrait nous conforte dans ce constat. Par ailleurs, les lacunes lexicales de K l'empêchent de poursuivre le débat sur ce sujet.

Un désaccord d'un autre ordre est apparu une seule fois au cours de notre protocole et ne s'est pas renouvelé par la suite, d'ordre intraculturel. Le groupe de participants était constitué comme nous l'avons vu de 7 apprenants de nationalité vietnamienne, 7 de nationalité chinoise et une apprenante de nationalité russe¹⁷². Des débats d'ordre intraculturel dans le groupe des apprenants vietnamien ou chinois interviennent par conséquent régulièrement dans les conversations mais nous n'avons constaté qu'un désaccord profond entre deux opinions différentes concernant le pays d'origine, comme le montre l'extrait suivant de l'entretien collectif de *Clima(x)* :

EC : *Clima(x)*

68. C : [...] effectivement **en Chine c'est c'est rare** (*fronce les sourcils*) les mmh les comédiens ou les acteurs **c'est rare discuter** (*geste d'une main vers l'extérieur puis vers elle*) avec les spectac heu (*fronce les sourcils*) spectaCLE ↑

69. P : artistes↑ ah non

70. C : non

71. groupes : avec les spectateurs

72. C : **oui c'est rare je pense c'est différente heu je trouve**

73. P : les autres ↑ vous avez d'autres heu idées ↑

74. Z : **c'est pas rare en Chine y'a beaucoup de spectacles en Chine heu en en Yuhan pardon** (*rit et baisse la tête*) en Yuhan heu à la fin du spectacle heu les acteurs (*gestes des mains vers elle puis vers le centre de la table*) peuvent faire communiquer avec les spectateurs (*montre derrière son dos*)

171 Nous verrons que les apprenants imitent très souvent les gestes des comédiens sur scène et proposerons une analyse de ce comportement dans le chapitre suivant.

172 Il s'agit du groupe des DUFLES qui a participé à l'ensemble du protocole, le groupe a été modifié pour le spectacle *Une chambre en Inde*.

75. P : donc c'est pas rare en Chine ↑

76. Z : **oui c'est on peut on peut heu** (*moulinet des mains*) <take a photo> avec heu les acteurs (*sourire*) et poser des questions et heu demander le signature (*geste de signer*)

77. X et T : (*à côté de Z, rires*)

78. C : **je pense que c'est ça dépend heu pas tous les heu pas tous les spectacles heu pas tous les spectacles aiment bien comme ça et signatures ou discuter donc chacun son gout ça dépend**

Au TP 67, P questionne les apprenants sur la rencontre qui a eu lieu juste après le spectacle avec les artistes, cette rencontre avait été planifiée à l'avance et le groupe avait préparé des questions à poser. C, d'origine chinoise, prend la parole et répète la question posée aux artistes, reformule leur réponse, puis, compare spontanément sans demande de l'enseignante cette démarche avec ce qu'elle connaît en Chine : « en Chine c'est rare les comédiens ou les acteurs c'est rare discuter », une lacune lexicale l'empêche de poursuivre, elle hésite sur le lexème correct à employer : « avec les spectac heu spectaCLE ↑ » la tonalité ascendante de la fin de son énoncé et le froncement de sourcil sont des indications de son hésitation sur la correction de la forme. P tente un étayage lexical mais réfute sa propre proposition « ah non », c'est le groupe médiateur qui vient en aide à C pour lui proposer le lexème correct au TP 71 : « avec les spectateurs ». Au TP 72, C ratifie le lexème « oui » sans reprise et reformule son idée en utilisant deux verbes modaux et en accentuant l'idée de comparaison par l'adjectif « différent » : « c'est rare je pense c'est différente* je trouve ». Néanmoins, elle ne développe pas son opinion sur ce point et P doit relancer le thème en sollicitant les autres apprenants qui ne poursuivent pas le débat spontanément, malgré la présence de nombreux étudiants chinois dans le groupe. Z, d'origine chinoise, prend la parole pour défendre sa position, elle indique son opposition en reformulant l'idée de son interlocutrice à travers la reprise de l'adjectif rare mais avec une négation : « c'est pas rare en Chine », elle justifie sa position ensuite en se positionnant comme experte « y'a beaucoup de spectacles en Chine » puis se reprend en modifiant l'aire géographique évoquée « en Yuhan pardon en Yuhàn » : l'apprenante souhaite évoquer une région qu'elle connaît sans généraliser à toute la Chine, généralisation qui lui semble sans doute abusive puisqu'elle s'excuse et adopte une gestuelle qui indique sa gêne « *rit et baisse la tête* ». Elle contredit explicitement C et utilise les lexèmes appropriés : « à la fin du spectacle les acteurs peuvent faire* communiquer avec les spectateurs » et en renforçant son énoncé par une gestuelle qui indique une relation entre acteurs et spectateurs « *gestes des mains vers elle puis vers le centre de la table* », ou qui désigne la salle où s'est déroulé le spectacle « *montre derrière son dos* ». P cherche à relancer le débat en reformulant l'idée de Z qui contredit C au TP 75, Z ratifie et justifie son opinion en donnant trois modes de relation possible entre public et spectateur selon elle : « on peut < take a photo > avec les acteurs et poser des questions et demander le signature ». Nous constatons que dans ces modes de relation intervient également l'activité proposée après *Clima(x)*, c'est-à-dire le bord de plateau. C reprend alors le débat par un modal « je pense »,

elle se positionne clairement et une nouvelle fois en opposition, mais propose une concession : « ça dépend », elle semble confondre encore spectacle et spectateurs ou artistes « pas tous les spectacles aiment ça », répète deux modes de relation évoqués par Z « signature et discuter ». L'apprenante conclut le débat en reformulant une concession « donc chacun son gout ça dépend », le désaccord intraculturel aboutit alors à une forme de négociation.

Les désaccords sont donc de types divers dans les négociations des apprenants, mais s'articulent souvent aux nouvelles interrogations scénographiques et dramaturgiques de la scène contemporaine, comme l'hybridité des genres, les différentes perceptions liées à la lumière, au décor, à la musique, aux gestes, les relations entre les comédiens, pour *Vingt mille lieues sous les mers*, les négociations peuvent même aborder des points techniques. Un désaccord d'ordre intraculturel apparaît dans les données. Les apprenants résolvent parfois leurs désaccords par une correction lexicale, un ralliement à l'opinion d'un pair, ou une négociation entre leur position et celle du pair. Les désaccords peuvent également ne pas être résolus, voire être poursuivis dans les autres données, notamment à l'écrit. Pour résoudre les désaccords ou affirmer leur position, les apprenants doivent parfois argumenter pour se justifier, nous allons donc à présent analyser les modalités de l'argumentation comme phénomènes de négociation.

1.3.3. Argumenter pour défendre sa position

Comme nous venons de le voir, les apprenants sont capables d'utiliser diverses stratégies pour entrer en interaction et communiquer sur leur réception des pièces (collaboration, étayage lexicale, négociation). Parmi ces stratégies, l'argumentation occupe une place importante, en particulier lorsque les apprenants sont en désaccord ou lorsqu'ils souhaitent justifier leur position. Si la compétence d'argumentation n'apparaît qu'à partir du niveau B1 du CECRL, et par ailleurs encore incomplète¹⁷³ : « je peux brièvement donner les raisons et explications de mes opinions et projets » (2005 : 26), il nous faudra examiner de quelle manière les apprenants de niveau A2 argumentent pour justifier leur opinion au cours du protocole.

Dans les entretiens collectifs qui incitent les étudiants à formuler un premier jugement subjectif sur le spectacle, la justification du point de vue est souvent introduite de manière spontanée par tous les apprenants :

EC: *Clima(x)*

32. J : batteur (*continue son geste*) **parce que c'est très professionnel et il jouait très bien**

¹⁷³ La capacité de développer son point de vue n'intervient qu'au niveau B2, or, si l'objectif du DUFLES est d'accompagner les apprenants vers ce niveau, nous verrons qu'une minorité d'entre eux atteindront le B2 à la fin de l'année universitaire 2016-2017.

J se positionne ainsi en expert dans le domaine musical. De même, C au TP 35 revendique la même posture d'experte dans ce domaine mais utilise un argument d'ordre très personnel puisqu'elle introduit sa propre expérience subjective de la musique pour se justifier :

EC: *Clima(x)*

35. C : heu pour moi je pense que je pense que la diffusion de pièce est très claire et je préfère l'homme qui a joué du piano électronique **parce que j'ai joué aussi je pense que c'est pas facile (secoue la tête) il jouait la musique comme c'est pas très facile c'est tout (sourire)**

Elle utilise la même conjonction de subordination que ses pairs mais introduit une comparaison à travers l'adverbe de manière « aussi », un verbe d'opinion « je pense » répété à trois reprises, et un argument d'ordre technique « c'est pas facile » qu'elle répète dans la suite de son discours. Dans l'entretien collectif du spectacle *Vingt mille lieues sous les mers*, A formule deux arguments :

EC : *Vingt mille lieues sous les mers*

5. A : heu] j'aime bien heu ce théâtre heu **parce que si heu même si il y a différent heu que le film le roman et j'aime bien avec heu les marionnettes c'est c'était bien a avec heu les les enfants**

Le premier argument de A implique clairement l'horizon d'attente et l'effet de surprise lié, le deuxième introduit l'élément scénique des marionnettes mais la justification reste confuse : « c'était bien avec les enfants », l'apprenant semble comparer sa posture de spectateur et sa propre réception des marionnettes avec la réception des autres spectateurs, en particulier des enfants, très présents dans la salle ce soir-là d'où l'importance du partage de la réception avec la salle et les phénomènes relationnels qui ont lieu entre spectateurs.

H argumente sans la collaboration de ses pairs en évoquant les éléments de la dramaturgie et de la scénographie :

AC : *Une chambre en Inde*

58. H : ah ↑ sous-titres

59. Ng : et ils volent

60. P : sous-titres ↑ ah c'est le décor le sous-titre ↑

61. Groupe : (rires)

62. H : oui oui

63. P : aaaah ↑ pourquoi c'est le décor le sous-titre ↑

64. H : **ah parce que il y a beaucoup de formes + de sous-titres (elle lève le doigt au plafond) sur la + mur et sur la + vélo (elle imite un cadre avec ses mains) et sur + sur le ↑ maison ↑ (elle trace un cadre en l'air) les trois XXX**

Le système de sur-titrage d'*Une chambre en Inde* joue sur les éléments de la scénographie afin de surprendre le spectateur dans la projection des traductions qui apparaissent à des endroits différents du décor (un mur, un caisson de pousse-pousse, un toit de maison, etc.). H a saisi l'intérêt de ce choix scénographique et l'utilise pour justifier son point de vue. La même apprenante intervient un peu plus loin dans l'analyse chorale pour justifier ses

impressions concernant la lumière en utilisant des arguments d'ordre également scénographique qui relie sa perception et les éléments du décor :

AC : *Une chambre en Inde*

127. H : je pense c'est très bien parce que + on ress + on ressent + on ressentit* (*gestes des mains*)
le + la matin (*compte sur ses doigts*) le matin et la soir (*même geste*)

128. Ng : (*se tourne vers elle et sourit*) oui

129. N : (*se tourne vers elle*) oui

130. P : et comment ↑ comment ↑

131. H : *quand le fenêtre est ouvert (fait le geste d'ouvrir quelque chose) c'est peut-être matin (fait le geste de refermer quelque chose) et fermé c'est + la nuit +*

P doit solliciter une justification que H ne donne pas spontanément pour expliquer comment les artistes ont réussi à rendre la progression d'une journée sur scène grâce à la lumière ainsi qu'au décor. Utilisant la conjonction exprimant une relation de temps « quand », l'apprenante H décrit les mécanismes d'ouverture et de fermeture des fenêtres sur scène mais ne précise pas les jeux de lumières associés. Les effets de lumière à travers les fenêtres et les persiennes comportant des vantaux qui occultent ou au contraire font entrer la lumière constituent un élément important de la dramaturgie, qui vient scander la progression de la journée, et renforce l'effet de réel du spectacle. L'apprenante H a par conséquent été capable de lier les jeux d'ouverture et fermeture des fenêtres avec son impression concernant la progression de la journée sans préciser très clairement les jeux de lumière convoqués. Son argumentaire évoque donc un procédé scénographique précis qu'elle relie à sa propre perception « on ressent ».

Les apprenants peuvent également construire leur argumentaire à partir de la description des comédiens, comme nous le constatons dans cet extrait :

AC : *Une chambre en Inde*

194. K : deux japonais

195. Nh : un japonais (*montre le chiffre un*)

196. Groupe : (*parlent tous en même temps*) [une femme et un homme]

197. P : [une femme et un homme japonais] + *comment vous savez c'est des Japonais* ↑

198. H : (*fait des cercles autour de son visage*) *maquillage*

199. P : *maquillage* ↑

200. Ng : *ils parlent [le japonais]*

201. H : *[ils parlent le japonais] (rires)*

202. K : *et et ils portent heu (fait un geste autour de sa taille) c'est quoi ça* ↑

203. H : oh juste (*elle fait le même geste autour de sa taille*)

204. Groupe : oui (*rires*)

205. T : (*parle en vietnamien*)

206. K : *c'est c'est XXX*

Les apprenants collaborent dans cet extrait pour préciser leur évocation des personnages : l'apprenant K amorce la conversation en faisant une proposition qui n'est pas complètement

ratifiée par Nh au TP 195, le groupe négocie alors et approuve la première proposition de K en précisant le genre des personnages, ratifié par P, qui leur demande alors de justifier la nationalité des personnages. Trois propositions de nature argumentative sont alors élaborées par H, Ng et K en collaboration: H propose de considérer le maquillage mais ne se justifie pas malgré la relance de l'enseignante au TP 199, Ng et H chevauchent alors leur énoncé pour proposer la même justification (la langue parlée par les comédiens), signe que le japonais fait partie de leur répertoire linguistique¹⁷⁴, enfin K fait une dernière proposition en parlant des costumes mais en compensant sa lacune lexicale par des gestes. H semble approuver ce détail par l'imitation des mêmes gestes que K, Ti propose alors une traduction en langue première et K tente une traduction malheureusement inaudible pour désigner le pagne que porte un comédien japonais. Ici, l'argumentaire des apprenants se construit en collaboration et en s'appuyant sur la description des personnages.

Les argumentaires des apprenants restent cependant peu développés et de niveau A2+, excepté dans cet extrait par exemple :

EC : *Barons Perchés*

37. T : pour moi en fait *parce que heu je sais que le théâtre qui heu parce qu'il y a pas de parole et il est très difficile pour exprimer les idées heu des des des acteurs et actrices mais au Vietnam parce que je sais il y a un type de théâtre qui il faut exprimer les sentiments très douloureuse (sert les poings) ça c'est c'est le théâtre on parle rien du tout (gestes) mais heu aujourd'hui heu je connais un autre type de théâtre on peut utiliser le XXX et il a vraiment touché mon cœur parce qu'il y a aussi les sentiments et et on n'a pas besoin de parole pas parler pas besoin de parler pour exprimer*

38. P : et au Vietnam vous avez pas vu ça ↑

39. T : heu non en fait le cirque *c'est le cirque on n'a pas le théâtre mais on utilise le technique de cirque pour jouer c'est quelque chose de nouvelle*

P encourage les apprenants à poursuivre leur évocation générale de la pièce au TP 35, T reprend alors l'idée de la comparaison qu'avait amorcée K pour aller plus loin et développer un argumentaire de nature comparative. T évoque la caractéristique principale du spectacle c'est-à-dire un spectacle hybride entre cirque et théâtre mais au cours duquel très peu de paroles sont échangées par les acrobates et qui n'est pas construit sur le système traditionnel dialogique « il y a pas de parole et il est très difficile pour exprimer les idées ». Elle distingue alors le théâtre au Vietnam en utilisant la conjonction de coordination « mais » et en expliquant que les acteurs au Vietnam, pour le même type de théâtre sans parole, doivent utiliser des mimiques très expressives pour représenter leurs émotions. T relève l'aspect hybride du spectacle, prenant en compte les techniques du cirque et le jeu dramatique : « on utilise le* technique de cirque pour jouer c'est quelque chose de nouvelle* ». Dans son entretien semi-directif, cette apprenante poursuit la comparaison : « c'est la première fois que je je sais que le spectacle peut être différent heu *il n'y a pas que la musique ou le dialogue il y a aussi*

174 Rappelons que H et Ng sont respectivement d'origine chinoise et vietnamienne.

heu comme le gymnaste et heu et le gymnaste peut parler beaucoup de choses + c'est c'est pas heu c'est parce que au Vietnam heu le spectacle au Vietnam c'est il faut heu exprimer beaucoup des heu émotions heu quand on parle pas heu il faut vraiment heu comment dire avoir de la talent pour heu exprimer la douleur les choses comme ça les émotions compliquées mmh mais heu heu *Barons Perchés* avec *Barons Perchés* heu c'est c'est quelque chose différente avec le gymnaste et les heu je pense que ça change la vie c'est c'est différente » (*T. étudiante vietnamienne, extrait de l'entretien*). T compare à nouveau *Barons Perchés* et un type de théâtre qui pourrait s'en rapprocher au Vietnam mais en les distinguant et en développant son argumentation amorcée dans l'entretien collectif. Elle précise les qualités du comédien dans le théâtre vietnamien et une des émotions qu'il lui faut exprimer « la douleur », émotion qu'elle avait déjà relevée dans l'entretien collectif, indiquant par là son importance dans ce type de théâtre. Elle prend conscience de la différence entre les deux spectacles qui est résumée à travers le rôle de l'acrobate qu'elle nomme « gymnaste ».

L'ensemble de ces extraits indique que les apprenants sont capables d'argumenter spontanément ou non leurs prises de position sur un spectacle, en utilisant parfois des éléments de la scénographie comme arguments. Ils construisent ainsi leur compétences esthétiques en même temps que leur interlangue. Cependant, leurs arguments restent peu développés, et sont souvent sollicités par l'enseignante. La variété des articulateurs logiques utilisés est réduite mais correspond aux niveaux A2 : « peut relier des groupes de mots avec des connecteurs simples tels que « et », « mais » et « parce que » (CECRL, 2005 : 98), hormis à de rares exceptions.

La reconstruction du spectacle est élaborée à partir de la mémoire des apprenants et est modulée dans les phénomènes de prise de parole, de collaboration et de négociation qu'emploient les apprenants. Nous souhaitons à présent analyser le développement langagier amorcé par nos ateliers d'école du spectateur.

2. Les stratégies d'appropriation et de développement langagier

Nous montrons dans cette sous-partie que les apprenants vont mobiliser leur répertoire plurilingue pour parler des spectacles, nous allons également aborder le développement langagier à travers les SPA, puis, à travers les compétences mobilisées.

2.1. Mobilisation du plurilinguisme

Dans la construction des interactions se lit parfois la mobilisation des ressources plurilingues des apprenants, notamment à travers une recherche de distinction des langues ainsi que le recours à l'alternance codique ou code switching (Gumperz, 1982 : 59) : ces ressources

peuvent être mobilisées pour la reconstruction collective de la représentation, comme nous venons de le voir, ou bien peuvent constituer des stratégies de communication pour les apprenants. La didactique du plurilinguisme (Coste 2010), qui a pris de l'importance ces dernières années, modifie l'approche de l'apprentissage des langues en mettant l'accent sur le fait que les apprenants n'isolent par leurs compétences dans des langues diverses mais au contraire construisent « une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent » (CECRL, 2005 : 11). Les approches plurielles définies comme « toute approche mettant en œuvre des activités impliquant à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles » (Candelier, 2008) nous paraissent se rapprocher de notre démarche puisque les apprenants sont amenés à se questionner sur les différentes langues/cultures entendues pendant les spectacles et à en rendre compte. Or, dans trois des quatre pièces vues au cours du protocole, des langues autres que le français occupent une place privilégiée (sans évoquer la diversité de l'utilisation de la langue française) :

- *Vingt mille lieues sous les mers* : le Capitaine Nemo utilise dans la pièce une langue entièrement inventée par les artistes;
- *Barons Perchés* : les acrobates se parlent en arabe et on entend cette langue à partir d'autres sources (radio, voix off) ;
- *Une chambre en Inde* : spectacle plurilingue, composé de 7 langues/cultures. Nous verrons dans la partie 4 le travail réalisé par les apprenants dans les improvisations autour de la dimension plurilingue de ce spectacle.

Les entretiens collectifs ainsi que l'analyse chorale abordent cette thématique des langues, les questions posées invitent les apprenants à distinguer les langues entendues sur scène :

AC : *Barons Perchés*

183. V : oui entre les + les acteurs (*deux doigts de la main bougent*) les artistes (*ouvre la main*) entre eux c'était un autre langue

184. P : oui c'était pas le français

185. V : oui et les noms des des deux c'est pas français **d'origine peut-être heu + algérien** je sais pas

186. P : quelle langue alors peut-être ils parlaient ↑

187. AL : italien ↑

188. K : **espagnol** ↑

189. C : **non c'est pas espagnol**

190. Ng : **pas vietnamien**

191. P : pas vietnamien non

192. tout le groupe (*rires*)

193. V : (*rires*) **pas russe pas chinois**

194. P : pas chinois non plus et qu'est-ce que vous avez entendu peut-être comme autres langues
↑

- 195. V: il était du français et je sais pas
- 196. K: j'ai j'ai entendu mais je me rappelle pas + **latin** ↑
- 197. V: **non c'était pas du latin**
- 198. P: arabe peut-être ↑
- 199. V: **arabe arabe**

Dans cet extrait de l'analyse chorale de *Barons Perchés*, V indique qu'elle n'a pas distingué le français dans la langue parlée par les comédiens et fait une hypothèse sur leur nationalité, hypothèse de nature à l'aider dans sa recherche, AL et K proposent deux langues l'italien et l'espagnol mais C, qui a des bases d'espagnol, ne ratifie pas cette proposition. Ng, locuteur vietnamien, n'a pas reconnu sa langue et V écarte le russe et le chinois (qui ne fait pourtant pas partie de son répertoire mais qu'elle a entendu toute l'année en présence de ses camarades). K fait une autre proposition qui n'est pas ratifiée par V, P propose alors l'arabe, hypothèse ratifiée par cette apprenante. La mobilisation des compétences plurilingues des apprenants peut être plus approfondie dans l'analyse chorale par exemple en demandant aux apprenants de justifier toutes leurs propositions ou leurs ratifications/non ratifications. Ce répertoire est parfois relié à des personnages de la pièce, les connaissances culturelles des apprenants leur permettant de distinguer les langues qui ne font pourtant pas partie de leur propre répertoire linguistique, comme cet étudiant débutant qui a su reconnaître le russe à travers le personnage de Tchekhov dans la pièce *Une chambre en Inde* :

- AC : *Une chambre en Inde*
- 251. M : heu **russian**
- 252. P : russian ↑ yes when ↑
- 253. M : **with Tchekhov**

La reconnaissance du répertoire linguistique est parfois liée non pas à une zone géographique ou à une influence culturelle mais à un fort intérêt personnel des apprenants : l'étudiant d'origine turque M explique son intérêt pour la langue japonaise dans un message envoyé par mail, « The reason I knew that, in high school I was a big fan of Japanese cartoons (anime) and comics (manga). I'm still fan of both but not like high school. So I have a interest of* Japanese culture, and sadly I know more Japanese words than French¹⁷⁵»

Le recours aux ressources plurilingues prend par ailleurs la forme de l'alternance codique pour compenser une lacune lexicale, en particulier dans la langue première mais surtout en anglais, langue supposée connue de tous les utilisateurs et de l'enseignante.

Le recours à la langue première constitue une des stratégies mise en place par les apprenants pour construire leurs discours sur le spectacle, l'utilisation de la langue première s'explique

175 « Je sais cela car au lycée j'étais un grand fan de mangas japonais (dessins animés et bandes dessinées). Je suis toujours fan des deux mais pas autant qu'au lycée. J'ai donc développé un intérêt pour la culture japonaise, et malheureusement, je connais davantage de mots japonais que français. » (notre traduction).

par la composition du groupe constitué essentiellement d'apprenants chinois et vietnamiens qui peuvent s'entraider pour trouver des traductions, comme dans l'extrait suivant :

AC : *Vingt mille lieues sous les mers*
275. Ng : je pense je pense la vie de femmes + de femmes d'In + de femmes d'Inde (*ouvre la main*)
276. P : dans la famille ↑ la vie de femmes dans la famille ↑
277. Nh : (*demande en vietnamien aux traducteurs*) *les gueffes* de l'homme et de femme*
278. P : les quoi ↑
279. N : les gueves*
280. Tr : *rêves*
281. A : *rêves*

Nh souhaite intervenir pour donner son avis sur les thèmes abordés dans *Une chambre en Inde*, il demandant un étayage lexical à partir d'un terme en vietnamien mais la forme française est mal prononcée « les gueffes », deux apprenants d'origine vietnamienne (Tr et A) interviennent alors pour le corriger : « rêves ». Le recours à la langue première n'est pourtant pas spontané, comme le montre l'extrait suivant :

AC : *Barons perchés*
160. Ng : une heu une animau heu ++
161. P : quel animal ↑ en vietnamien
162. Ng : *<en vietnamien>*
163. K : *cherche sur son portable*
164. V : *ah oui les heu comme <mot en russe>*
165 : AL : *c'est insecte*

Nous constatons ici que l'apprenant Ng ne recourt pas spontanément à la langue première, c'est P qui lui demande de trouver le terme, pensant que ses pairs pourraient faire des hypothèses de traduction. K a recours à son dictionnaire numérique mais ne formule pas d'hypothèse, V fait une proposition en russe et AL en déduit qu'il s'agit de l'espèce des insectes (bien que le russe ne fasse pas partie de son répertoire). Le recours à la langue première n'est donc pas spontané chez les apprenants mais peut constituer une base de recherche lexicale en langue cible. Le recours à la langue première n'est pas fréquent, même si les consignes de l'entretien collectif et de l'analyse chorale permettent son usage, nous postulons d'une part que les apprenants se concentrent sur l'apprentissage du code étranger, c'est-à-dire le français, et d'autre part qu'ils ne souhaitent pas exclure des débats leurs camarades qui ne partagent pas la même langue. Les apprenants utilisent quelque fois leur langue dans les apartés, afin de poursuivre un débat plus facilement par exemple.

Deux apprenantes se distinguent des autres par leurs compétences en anglais : V et AL, et l'utilisent de manière très régulière, comme le montre cet extrait où l'anglais est utilisé comme langue de communication entre une apprenante russe, une apprenante chinoise et l'enseignante :

AC : *Vingt mille lieues sous les mers*
156. V : (*demande à une étudiante*) **comment on dit <colourful colourful>**
157. P : comment on dit ↑
158. V : <colourful>
159. P : coloré
160. V : **coloré très coloré**
161. AL : **<vivid>**
162. P : <vivid> alors <vivid> comment on pourrait dire ↑ vivant
163. AL : **vivant**
164. E : vivant oui quoi d'autres sur les marionnettes ↑ coloré vivant
165. V : **heu comment on dit <bright>↑**
166. P : brillant
167. V : très brillant et heu bougeant beaucoup très + et drôles aussi avec les <fish> qui heu qui lavaient les fenêtres (*rires*) je connais pas

L'apprenante V cherche à caractériser les marionnettes de poissons dans *Vingt mille lieues sous les mers* et souhaite une traduction du terme anglais « colourful » qu'elle demande à un pair, l'enseignante intervient pour traduire littéralement, V fait une reprise et l'insère dans un nouvel énoncé « très coloré ». AL utilise le terme « vivid » sans demander de traduction, l'enseignante traduit et AL élabore une reprise du terme. V sollicite cette fois l'enseignante pour une traduction au TP 165, elle reprend le terme traduit dans un nouvel énoncé, et poursuit son discours en intégrant directement le terme anglais « fish » sans demander de traduction. L'anglais peut par conséquent être utilisé pour rechercher une traduction, prenant le rôle de langue passerelle ou de « pont » (Klett, 2011 : 102), ou bien en étant inséré dans un énoncé en langue cible sans demande de traduction, prenant le rôle de facilitateur de la communication en assurant la continuité de l'interaction (*ibid.*).

L'anglais est également utilisé dans le sens inverse de la traduction, permettant d'expliquer un terme en français, comme dans cet extrait :

EC : *Barons Perchés*
30. AL : heu le décor de scène c'est heu plus mmh heu + mobiler* de bri et de bro* c'est artistique
31. P : mobile de bro ↑
32. AL : de bri et de bro
33. P : de bric et de broc (a lu dans le programme cette expression) **qu'est-ce que c'est de bric et de broc AL ↑**
34. AL : **<randomly pick up>**

AL utilise l'expression anglaise, prouvant ainsi ses « compétences bilingues sophistiquées » (Mondada, 2007 : 169), toutefois, le recours à l'anglais évite d'avoir à donner une explication en français complexe. L'anglais peut également avoir un rôle de « catalyseur » (Blanchet & Chardenet, 2011 : 105) activant un processus linguistique aboutissant à « un terme en français qui semble satisfaire les attentes de l'élèves » (*ibid.*) dans une forme d'auto-correction :

EC : Barons Perchés

156. X : à mon avis heu c'est ce spectacle est incroyable heu tous les actions est difficile pour
réal pour <achieve> pour réaliser

X connaît le terme rechercher « réaliser » mais elle hésite « réal », le tâtonnement verbal passe ensuite par la traduction anglaise « achieve », puis l'apprenante utilise le lexème complet en français « réaliser ».

La mobilisation du répertoire plurilingue aide ainsi la plupart du temps la communication et ne constitue pas un échec de l'interaction dans la mesure où l'étayage lexical des pairs ainsi que de P permet non seulement de poursuivre l'énoncé mais en plus de développer l'interlangue. Par ailleurs, les différentes stratégies de communication analysées (utilisation de l'anglais comme pont ou catalyseur par exemple) permettent à l'apprenant d'enrichir son répertoire linguistique, accroît sans doute sa confiance face à la nouvelle langue et « favorise l'incorporation de connaissances » (*op. cit.* 107). Nous verrons dans la suite de ce travail comme une mobilisation du répertoire plurilingue est possible dans les démarches créatives.

Nous allons à présent analyser les phénomènes de développement de l'interlangue des apprenants au cours de notre démarche à travers une étude des séquences potentiellement acquisitionnelles.

2.2. Les séquences potentiellement acquisitionnelles

La conversation exolingue contient des séquences qui peuvent amorcer des processus d'apprentissage de la langue étrangère, ces séquences particulièrement favorables à l'acquisition sont appelées Séquences Potentiellement Acquisitionnelles (SPA) (De Pietro et al. [1989] (2004). Ces traces d'une potentielle acquisition langagière sont construites grâce aux phénomènes d'étayage lexical que nous avons analysés dans ce chapitre.

Tout événement de communication exolingue n'a pas forcément un caractère d'apprentissage, rappelle Bange (1992), les SPA ne relèvent pas nécessairement d'un acquis linguistique stabilisé ni d'un développement de l'interlangue de l'apprenant. L'acquisition des langues comporte deux visées : enrichir/élargir les savoir-faire en L2 et améliorer la sûreté d'emploi des savoir-faire déjà existants (*ibid.*). Si l'apprenant reçoit un feedback positif de l'enseignant, son hypothèse est acceptée comme une règle de la L2 et intégrée à l'interlangue, elle permet donc la formation de nouveaux schémas (*ibid.*). L'un des buts de l'enseignant de L2 consiste à influencer la communication « en vue de maximiser les processus acquisitionnels de l'apprenant » (*ibid.*), notamment par des procédures d'étayage au cours desquels la production d'input peut constituer un facteur d'apprentissage pour l'apprenant. Mais il n'y a véritablement apprentissage que « si la réception donne lieu à un intake » ou phénomène de prise (*ibid.*) L'input de l'enseignante ou des pairs, c'est-à-dire « les échantillons de L2 sélectionnés et interprétés par l'apprenant » (De Pietro et al. [1989] 2004) peut être repris par

l'apprenant ou non : l'apprenant peut simplement ratifier le terme par un hochement de tête ou par une marque approbation comme « oui » sans prise. Dans les SPA, l'apprenant reprend le terme proposé, phénomène appelé « prise » ou « intake », « c'est-à-dire les résultats de la sélection et de l'interprétation que l'apprenant opère sur l'ensemble des données » (De Pietro et al. [1989] (2004) et qui favorise l'appropriation lexicale. Il importe de distinguer les phénomènes de prise, ou simple répétition du lexème, des phénomènes de saisie qui intègrent le lexème à l'interlangue. Nous avons cherché à étudier les phénomènes de prise et de saisie en comparant les données à l'oral ainsi qu'à l'écrit : en effet, à notre sens, il ne suffit pas que l'apprenant répète le lexème correct lors des interactions mais qu'il le réactive après les entretiens collectifs. Nous postulons que la démarche de l'école du spectateur que nous proposons, par les différentes étapes de la réception et les diverses modalités de discours proposées, favorise les phénomènes de saisie.

La prise peut être absente ou très réduite et ne comporter qu'une simple répétition du lexème sans produire un nouvel énoncé, comme dans l'extrait suivant :

AC : *Vingt mille lieues sous les mers*
169. AL : <jellyfich>
170. P : <jellyfish>
171. AL : en français aussi ↑
172. P : non vous savez <jellyfish> ou pas ↑
173. V : <médusa> ↑ en russe c'est <médusa>
174. P : **en français c'est méduse**
175. V : **ah**
176. P : méduse
177. **A : méduse**

Nous pouvons observer dans cet extrait la prise effectuée non seulement par V mais également par A, qui n'était pas en demande de lexème. La prise peut au contraire être intégrée à un nouveau contexte, ce qui amène une poursuite de l'échange, comme nous l'observons dans cet extrait :

AC : *Vingt mille lieues sous les mers*
52 : Z : je pense un moment le <smog> ++ (*gestes avec les mains*) plein de tout **<around ↑ around ↑>**
53 : P : autour ↑
54 : H : **autour**
55 : Z : **autour et le vent est très fort** (*fait des moulinet de la main*)

Si les phénomènes de prise sont nombreux dans nos données, ils ne sont pas forcément garants de l'acquisition de la forme, et doivent être reformulés à plusieurs reprises pour éventuellement aboutir à une saisie et à une modification de l'interlangue des apprenants.

Ainsi, dans l'extrait suivant, V cherche à évoquer le personnage du sauvage sur scène mais comble sa lacune lexicale par une gestuelle d'ordre imitatif :

EC : *Vingt mille lieues sous les mers*

42. V : et aussi j'ai bien aimé eum c'est qui avec les les (*montre un pagne autour de sa taille*)

43. AL : **sauvage**

44. A : **heu c'est personnage**

45. V : un homme qui est dansé avec les (*fait les mouvements de danse du sauvage*)

Malgré l'étayage lexical de ses camarades, on n'observe aucune prise de la part de V concernant l'une ou l'autre hypothèse envisagée. L'entretien collectif représente une première étape dans le processus de développement de l'interlangue de V, or, aucune modification n'est pour le moment constatée. Dans l'analyse chorale réalisée une semaine plus tard, la même apprenante tente à nouveau une évocation du sauvage lorsque l'enseignante dirige le thème sur la description des personnages :

AC : *Vingt mille lieues sous les mers*

111. V : oui heu il y a le nom du personnage qui heu **comment on dit** ↑

112. A : **sauvage**

113. Z : **sauvage**

114. P : **sauvage**

115. V : sauvage

Dans cet extrait, l'apprenante sollicite à nouveau de l'aide pour la formulation du lexème, deux pairs ainsi que l'enseignante collaborent pour un étayage lexical, V reprend le terme approprié mais sans l'intégrer à un nouveau contexte, nous pouvons donc nous demander si la prise effectuée aboutira à un phénomène de saisie ou non.

Un peu plus loin dans la conversation, l'apprenante parle à nouveau du sauvage dans une association d'idée mais sollicite pour la troisième fois une aide lexicale, signe que la prise antérieure n'a pas abouti à une saisie :

AC : *Vingt mille lieues sous les mers*

233. V : ah les **ah j'ai oublié les mots** (*rires*) pour le pour le personnage avec comme ça (*même geste pour représenter un pagne autour de la taille*)

234. P : **le sauvage**

235. A : **le sauvage**

236. V : **le sauvage c'est comme Tarzan**

Au TP 233, V prend conscience de sa lacune lexicale qu'elle reformule à nouveau, un pair et l'enseignante lui apportent de l'aide, et V semble se saisir du terme recherché en l'intégrant à un nouvel énoncé. Dans cet exemple, V a acquis une autonomie sur le plan linguistique, but recherché dans l'apprentissage des langues : « l'apprentissage présuppose sans doute que les « stratégies de communication » qui lui servent de véhicule acquièrent une certaine

autonomie, soient l'objet d'une attention particulière et soient en partie poursuivies pour elles-mêmes » (Bange, 1992).

Nous faisons l'hypothèse en nous appuyant sur les données de notre protocole que les prises sont suivies de saisies dans la mesure où l'apprenant est capable de réactiver la forme dans divers supports, aussi bien écrits qu'oraux. Or, la démarche de l'école du spectateur peut favoriser cette réactivation en travaillant sur l'œuvre au sein d'un parcours long, comportant plusieurs étapes et impliquant la mémoire.

En revanche, une fossilisation de l'erreur peut parfois apparaître. Nous présentons ces données sous forme de tableau afin de balayer l'ensemble du corpus et de faciliter la lecture :

	Entretien collectif	Analyse chorale	Carnets du Spectateur	Entretien semi-directif	Improvisation
<i>Une chambre en Inde</i>	15. Ti : pour activiter (<i>gestes des mains</i>) c'est ça activiter la bombe 16. P : activer 17. Ti : oui c'est ça	Aucune mention du terme.	Ti : « les gens serias ont utilisé le téléphone pour activiter la bombe » Ng : «[...] les terroriste ont voulu activiter le bombe en États-Unis. Parce qu'il est très drôle, un terroriste est allé aux Etats-Unis pour activer la bombe [...]. »	Ng : « activiter le bombe aux Etats-Unis[...] »	B : ce n'est pas activité

Le balayage des données indique que les deux apprenants Ti et Ng ont sans doute fossilisé l'erreur de départ malgré l'hétéro-correction de l'enseignante et ne reprennent la forme exacte dans aucun support. Ils influencent même l'interlangue de l'apprenante B, de niveau A1, qui a rejoint leur groupe pour l'improvisation sur *Une chambre en Inde*. Cette apprenante utilise la même forme erronée du verbe « activer » que les deux apprenants, signe que si le travail collaboratif a fonctionné, il peut cependant aboutir à une fossilisation des erreurs.

La forme incorrecte à l'oral peut ensuite être corrigée à l'écrit et même aboutir à des variations. La forme correcte de l'adjectif est réutilisée dans l'extrait suivant par trois apprenantes et l'une d'elle est capable d'opérer des variations à partir de la famille de mots.

En rouge : réactivation de l'adjectif de base, en vert : utilisation de toute la famille de mots

	Analyse chorale	Carnet du spectateur	Entretien semi-directif
Barons Perchés	238: C: acrodique 239: P: acroBAtique 240: C: ah acrobatique	C : [...] il faut imaginer cette histoire par leur danse (mouvement acrobatique) en trampoline, l'écho et l'écran. H : [...] C'était donc ça ! c'était la représentation acrobatiqu* ! S : En Chine, peu de pièces peuvent être intégrées dans des éléments acrobatiques , [...]	C : oui c'est acrobate mais en Chine aussi il y a acrobates heu mais ce n'est pas une specta ce n'est pas une spectacle c'est juste acrobatie il y a le différent par heu heu peut-être pour les Français c'est la même spectacle et acrobatie c'est la même mais en Chine c'est deux choses totalement différentes oui heu quand les gens voire les acrobaties c'est JUSTE voir les acrobaties [...]

Le phénomène de saisie peut également aboutir à une réappropriation d'ordre créatif, comme nous pouvons le constater dans les extraits suivants :

AC : *Vingt mille lieues sous les mers*

20. P : comment ça s'appelle les trois fenêtres rondes ↑ (*montre Z*) dans un +

21. V : ah d'accord ah oui qui heu (*fait des gestes pour le hublot et regarde les autres*)

22. P : dans un bateau ↑ c'est quoi + **c'est hublot** (*les apprenants répètent hublot*) trois hublots ↑ ou un hublot ↑

23. H : trois trois

24. Z : **trois petits hublots**

Dans cet extrait, seule Z reprend le lexème recherché et donné par P, alors que H et V le cherchaient également. Elle opère une variation créative à partir de ce lexème dans le jeu :

Vingt mille lieues sous les mers, extrait de l'improvisation

Z : **je suis hublot** tous les jours il y a beaucoup de poissons derrière moi et le serveur doit me laver toujours et grâce à moi + les marins peut* voir le la mer

Nous faisons l'hypothèse que la saisie est complète puisque Z est capable de l'utiliser dans un contexte imaginaire.

Les phénomènes de séquences potentiellement acquisitionnelles sont donc divers dans nos données (prise suivi de saisie ou non, réactivation dans toutes les données d'une forme erronée et fossilisée, ou réactivation d'une forme correcte) et peuvent participer à la modification de l'interlangue des apprenants, modification rendue possible par une démarche qui s'appuie à la fois sur une réactivation diversifiée des lexèmes abordés, notamment créative, ainsi que sur l'aspect collectif et individuel de la démarche. Nous allons à présent analyser le type de développement langagier qu'a permis notre protocole d'école du spectateur durant l'année universitaire.

2.3. Un développement langagier autonome

Nous avons décidé dans notre démarche de ne pas donner d'échantillon langagier aux apprenants avant les spectacles ou dans les ateliers de réception, dans la mesure où nous postulons que le besoin langagier suscité par la réception du spectacle provoquera une volonté autonome de recherche et d'apprentissage. En revanche, nous avons travaillé dans les ateliers en amont sur le titre du spectacle, l'affiche, les thématiques liées, les textes-dans la mesure du possible- des exposés ont été réalisés, en particulier pour le spectacle *Vingt mille lieues sous les mers*. Les apprenants ont par conséquent souvent été confrontés avant le spectacle à un lexique appartenant aux thématiques déployées dans la pièce. Comment l'école du spectateur peut favoriser l'autonomie des apprenants dans leur développement langagier ?

Dans le groupe, T, l'apprenante de niveau B2, souligne que le manque de vocabulaire a pu provoquer des difficultés dans la réalisation des activités de l'après-spectacle, notamment l'entretien collectif :

T: « mais heu + heu cette activité est bien mais **c'est un peu difficile pour les étudiants étrangers parce qu'il faut trouver les mots pour heu dire les choses que on voulait dire** heu heu mais heu c'est heu c'est bien (rires) ». (T., étudiante vietnamienne, extrait de l'entretien).

Or, d'après Bogaards, c'est la complexité des tâches requises qui favorise l'acquisition du vocabulaire : « les tâches difficiles mènent à des traces mémorielles mieux établies que les tâches faciles » (1994 : 92). La collaboration entre pairs pour la recherche d'idées est relevée par l'apprenante C, mais ce travail collaboratif ne semble pas avoir été assez approfondi sur la question lexicale :

C : oui c'est bon heu et comment dire d'un côté je pense **c'est bon parce qu'il y a des il y a des réfléch réflex réflexions heu de moi et de mes camarades on peut entendre notre comment parler et réfléchir** mais d'autre côté il y a un problème c'est **je ne sais pas le vocabulaire les vocabulaires** c'est heu vous venez me direct directement parler peut-être j'ai parlé les mots c'est

très simple heu je veux dire beaucoup mais j'ai j'ai man j'ai manqué les vocabulaires » (C., étudiante chinoise, extrait de l'entretien).

Les apprenants indiquent cependant que ces lacunes lexicales les ont incités à rechercher par eux-même le vocabulaire dont ils ont besoin pour parler de la pièce, parfois en amont de l'entretien collectif :

P : ces mots vous les connaissez

C : (rires) parce que avant le vidéo j'ai j'ai tout de suite cherché
C., étudiante chinoise, extrait de l'entretien).

Dans l'entretien semi-directif, l'apprenante C utilise les lexèmes « pantomimes, trampoline, acrobaties » à propos du spectacle *Barons Perchés*, termes qu'elle avait elle-même cherchés avant l'entretien collectif. Nous postulons que la démarche de réception du spectacle implique personnellement l'apprenant qui doit trouver le lexique adéquat pour formuler sa propre perception du spectacle, or, cette démarche significative pour l'apprenant améliore son apprentissage lexical : « le contenu significatif est un facteur de première importance dans tout l'apprentissage verbal » (Bogaards, 1994 : 92).

Souvent, les recherches ont été effectuées après le premier entretien collectif, suite à la prise de conscience des besoins langagiers pendant l'activité de réception :

Ti : « oui quand j'ai fait recherches après parce que je pensais c'est pas bien après après heu voir spectacle et faire recherches je je dois heu je dois chercher les mots sur internet pour heu pour bien travail* et heu bien comprendre » (Ti., étudiant vietnamien, extrait de l'entretien).

Si quelques apprenants souhaitent disposer d'échantillons langagiers avant les activités d'après spectacle, ils reconnaissent l'intérêt de travailler en autonomie, comme cette apprenante qui souligne l'opportunité qu'offre cette démarche pour trouver de nouvelles idées :

H : « oui ce serait plus simple mais je pense que je pense si vous vous nous donne* les mots a avant heu on n'a pas beaucoup de chance pour heu pour heu faire le créatif* ou idée » (H., étudiante chinoise, extrait de l'entretien).

Si la démarche a donc pu favoriser l'autonomie dans la recherche lexicale, nous nous demandons si le développement langagier a été effectif.

En comparant l'ensemble des données, quatre compétences ont été relevées :

- Développement de la richesse et de l'étendue lexicales
- Compétences de production et de compréhension orales
- Prononciation
- Développement réduit en grammaire et structure de la langue

2.3.1. Développement de la richesse et de l'étendue lexicales

Le développement de la compétence lexicale est mentionné à de nombreuses reprises dans les questionnaires ainsi que dans les entretiens semi-directifs par les apprenants. Si l'entrée par le vocabulaire semble essentielle aux apprenants qui déplorent souvent leurs lacunes lexicales, c'est qu'il peut être considéré comme « le premier vecteur d'information » (Cuq & Gruca, 2005 : 404), tout en restant articulé à la syntaxe et à la morpho-syntaxe dont il est interdépendant. Il reste que l'entrée par le vocabulaire « demeure une des entrées majeures dans la langue étrangère » (*op. cit.* 406). Dans les questionnaires anonymes que les apprenants ont remplis à la fin de l'année universitaire, 4 étudiants indiquent qu'ils ont un peu amélioré leur vocabulaire (soit 28 %), 10 ont déclaré qu'ils avaient beaucoup amélioré cette compétence, soit 72 %. Les apprenants relèvent souvent dans les données des questionnaires et des entretiens la nouveauté du lexique rencontré :

Ti : oui ça dépend oui ça dépend mais **pour que donner des idées je dois avoir des nouveaux mots** pour

P : pour parler du spectacle

Ti : donc heu **je dois nouveaux mots nouveaux mots** (Ti., Étudiant vietnamien, extrait de l'entretien).

Une apprenante souligne la dimension plus réelle et authentique de la langue parlée au théâtre par rapport à la langue écrite universitaire :

V : « tout d'abord le vocabulaire est vraiment heu différent et comme je comment comme on voit le spectacle en français heu **je peux apprendre je ne sais pas comment on dit pas VRAI français mais pas le français universitaire pour moi c'est différent français en vie et français** » (V., étudiante russe, extrait de l'entretien)

Dans les questionnaires, un apprenant relève également les « mots argots » rencontrés dans les spectacles : « pour ça on peut apprendre plus vite les langues », l'apprenante Z dans son entretien semi-directif souligne la découverte d'expressions nouvelles. Nous avons constaté dans les données que plusieurs champs thématiques apparaissaient dans les discours des apprenants :

- le champ lexical du théâtre et de l'art du spectacle ;
- les champs lexicaux spécifiques aux pièces.

Un développement de la richesse lexicale peut être observé d'emblée à propos du champ lexical du théâtre. Dans l'atelier en amont de *Clima(x)*, des activités de recherche de ce champ avaient été réalisées. Au mois de janvier, une visite du théâtre des Louvrais à Pontoise est effectuée par les techniciens et les responsables du service public pour les étudiants du DUFLES qui se rendront à nouveau dans cette salle pour le spectacle *Barons Perchés* au mois

de mars. L'ensemble du lexique du théâtre et des arts du spectacle a été retravaillé à cette occasion et les apprenants ont écrit des compte-rendus de cette visite sur leur carnet du spectateur. Les résultats¹⁷⁶ montrent que le champ lexical du théâtre est acquis pour la plupart des apprenants, malgré des erreurs encore structurelles et des confusions dues à la famille de mots (spectacle/spectateur par exemple ou comédien/comédie) ou aux genres. Voici l'ensemble du champ utilisé par les apprenants dans leurs entretiens : le théâtre, le spectacle, le spectateur, l'acteur, le comédien, le ballet, la comédie musicale, le cirque, les lumières, les artistes, la scène, les chorégraphes, les lumières, la danse, les dialogues, les costumes, le décor, l'art, le masque, le maquillage, la pièce, les mouvements, les gestes, jouer, représenter et représentation, la troupe, le rôle. Quelques apprenants, notamment V et T, maîtrisent une grande étendue lexicale liée à ce champ, notamment à travers les distinctions qu'elles élaborent (ballet classique/danse moderne, chorégraphe, artistes, acrobates/gymnaste, etc.).

D'autres champs thématiques ont été développés chez les apprenants au cours du protocole et nous semblent exemplaires dans la mesure où le vocabulaire employé appartient aux spécificités de chaque spectacle. Les besoins lexicaux des apprenants pour formuler leurs opinions ou leurs évocations des pièces se concentrent sur les caractéristiques dramaturgiques et scénographiques du spectacle (décor, personnages, gestuelle, musique et lumière, etc.), et émergent en particulier dans l'analyse chorale. Voici un tableau récapitulant les champs lexicaux utilisés par les apprenants pour parler des pièces dans les entretiens :

Tableau des principaux champs lexicaux employés par les apprenants pour évoquer les pièces

Spectacles	Champs lexical rencontré
<u>Clima(x)</u>	Le réchauffement climatique, la pollution, pollué, le smog, le charbon, les températures, la hausse du niveau de la mer, chaud, les pluies, le pays, le CO2, l'effet de serre, les animaux, la faune et la flore, le loup, l'ours, mourir, les dangers d'extinction, les gaz, les transports en commun, le métro, les bouchons, les motos, les usines, la glace, la musique, le musicien, le batteur, la batterie, le piano électrique, le chanteur, chanter.
<u>Vingt mille lieues sous les mers</u>	Les marionnettes, les fils, les poissons, la méduse, la pieuvre, le capitaine, le monstre, le sous-marin, les marins, le hublot, le canapé, la bibliothèque, les étagères, l'échelle, éteindre, allumer, l'électricité, la lumière, le miroir, la cabine, le sauvage, le barbare, le serveur, le domestique, sous la mer, humour, humoristique, comédie, rire, drôle, rigoler, vivant, brillant, réel, flexible, amusant, le bateau, le professeur.
<u>Barons Perchés</u>	Les acrobates, le gymnaste, le trampoline, la pantomime, les acrobatie, acrobatique, toucher, se baisser, se lever, sauter, la lampe, tomber, chuter, la chute, amis, frères, seul, solitude, échec, la cage, faire des efforts, le travail, le patron, réussir, le cirque, répéter, atteindre, mouvements, artistes, ouvrir la porte, être en l'air, horreur, horrible, corps, sortir, mort,

176 Pour l'ensemble des phénomènes observés, cf annexe 10.

	essayer, courageux, difficile, les personnes, les caractères, combattre, sérieux.
<u>Une chambre en Inde</u>	l'Inde, indien, la chanson, les danses, traditionnel, les terroristes, le terrorisme, les talibans, la bombe, bombarder, le droit des femmes, la Syrie, syrien, se marier, la vidéo, tourner, les sous-titres, la publicité, le mot de passe, les langues, les nationalités, le singe.

Les champs lexicaux employés par les apprenants correspondent aux besoins langagiers ressentis pour parler des spectacles, ils témoignent du travail d'acquisition réalisé au cours de l'ensemble de la démarche. Les apprenants utilisent différentes classes grammaticales (noms, adjectifs, verbes) et sont capables de décliner quelques familles de mots. En outre, nous avons également observé dans nos données l'emploi par les apprenants d'expressions particulières ou de termes spécifiques qui sont pour eux porteurs de sens : chaque apprenant constitue ainsi une banque de données lexicales différentes des autres et réactivées dans les supports :

Données lexicales spécifiques utilisées par certains apprenants

Apprenants	Entretien collectif	Analyse chorale	Carnets du spectateur	Entretiens semi-directifs
A	Batteur (après étayage)	Absence de données	batteur	Pas de mention
J	Batteur (après étayage)	Absence de données	batteur	batteur
V	Sauvage (après étayage)	Sauvage (après étayage)	Pas de mention	sauvage
AL	Pas de mention	araignée	araignée	Erreur dans la forme « agri »
AL	De bric et de broc	Pas de mention	De bric et de broc	Pas de mention
C	acrophobique*	acrophobie	Pas de mention	acrophobie
Ti	Le bombe*	Le bombe*	La bombe	Pas de mention

Nous aimerions nous arrêter sur deux exemples significatifs :

1. L'expression « **de bric et de broc** » ainsi que le lexème « **acrophobie** », car ces exemples reflètent le travail autonome des apprenants sur la langue. La première expression est utilisée par l'apprenante AL pour décrire le décor de *Barons Perchés* lors de l'analyse chorale. Employée dans le programme présentant le spectacle que les apprenants ont lu avant la pièce, l'expression « de bric et de broc » a été utilisée spontanément par l'apprenante puis réactivée dans son carnet du spectateur. Cette apprenante a utilisé l'expression à partir de sa lecture du

programme, comme elle le dit dans l'entretien, par ailleurs, la prononciation erronée (de bri et de bro) indique qu'elle ne la connaissait pas. Lorsque P lui demande d'expliquer l'expression, AL la traduit d'emblée en anglais, ce qui montre qu'une recherche a été effectuée en amont. Ce phénomène de prise à l'oral puis de réactivation à l'écrit indique que le contenu sémantique de cette expression semble particulièrement significatif pour AL et incarne pour elle la meilleure description du décor.

2. Quant à l'adjectif acrophobique*, néologisme inventé par l'apprenante à partir du nom acrophobie ou peur des lieux élevés, il porte également une charge sémantique significative pour C qui explique dans l'entretien collectif la résonance très forte que *Barons Perchés* a représentée pour elle. Elle utilise ce lexème dans 3 étapes sur 4 dans le processus de réception, de manière erronée d'abord puis correctement.

Nous faisons l'hypothèse que le développement lexical observé résulte de l'implication personnelle de l'apprenant dans la réception des pièces, ce qui semble faire sens à ses yeux. Le rapprochement entre lexique et culture constitue une piste prometteuse dans l'enseignement du vocabulaire (Cuq & Gruca, 2005 : 409), Galisson propose une démarche « pragmatique lexiculturelle » (Galisson, 1999: 48) en didactique des langues qui consiste à mettre au jour les contenus culturels portés par les mots et impliquant de larges potentialités éducatives, fournissant ainsi une aide aux apprenants « pour maîtriser leur transculturalité, comprendre et se faire comprendre de l'Autre étranger, rendre intelligible le monde qu'il habite » (*ibid.*). Ces « sites lexiculturels » sont les plus aptes à l'intelligence, la sensibilité et la réceptivité de l'apprenant, nous postulons que la représentation théâtrale peut constituer un contenu lexiculturel, dont les apprenants peuvent se saisir pour le développement de leurs compétences lexicales, à condition de construire un travail de prise/saisie et réactivation de ces formes, travail que permet l'école du spectateur.

2.3.2. Développement de la compréhension et production orales

Étant donné que l'ensemble de notre travail porte sur un travail de réception, nous nous interrogeons sur le développement des compétences orales des apprenants, compétences de compréhension mais également de production. La compétence de compréhension, qu'elle soit orale ou écrite, n'est pas une activité de réception passive : « il s'agit de reconnaître la signification d'une phrase ou d'un discours et d'identifier leur(s) fonction(s) communicative(s) » (Cuq & Gruca, 2005 : 157). Dans notre démarche, l'activité de réception orale est rendue complexe par la nature de l'objet appréhendé : le théâtre contemporain brouille les pistes de la communication ordinaire et complexifie les fonctions communicatives des discours scéniques. En outre, diverses composantes interviennent sur le plan de la perception et de l'interprétation d'un discours oral, par exemple, la compréhension du

système phonologique, la valeur fonctionnelle et sémantique des structures linguistiques véhiculées, la connaissance des règles sociolinguistiques (gestes, mimiques, etc.) (*ibid.*). Si le niveau A2 permet de « saisir l'essentiel d'annonces et de messages simples et clairs », l'apprenant de niveau B1 est capable de « comprendre l'essentiel de nombreuses émissions de radio ou de télévision sur l'actualité ou sur des sujet qui [l]'intéressent à titre personnel ou professionnel si l'on parle d'une façon relativement lente et distincte », la réception des pièces de théâtre doit par conséquent être préparée en amont puis travaillée avec l'ensemble du groupe pour que des apprenants de niveau A2 et B1 puissent être capables de les comprendre. Si la réception du théâtre contemporain peut constituer un obstacle pour des apprenants de ce niveau, l'aspect spectaculaire des pièces du répertoire peut aider à la compréhension :

Z : pas tout oui **je ne comprends pas tout dans spectacle mais je peux imaginer leur heu présentation pour heu comprendre ce spectacle** et après on fait tout ça pour heu je écouter d'autres heu opinions pour heu bien comprendre ce spectacle oui je pense ça c'est bien oui super (Z., apprenante chinoise, extrait de l'entretien).

Dans les questionnaires, seul un apprenant indique qu'il n'a pas amélioré la compétence de compréhension orale mais se justifie ensuite en expliquant qu'il n'est allé voir qu'un seul spectacle ne comportant aucun dialogue (probablement *Barons Perchés*). Dans les entretiens, les apprenants relèvent l'importance de la démarche pour la compréhension orale, en particulier lors de la réception du spectacle :

J : [...] seulement on entendu on on va entendu les langues pendant le spectacle ou pendant la pièce **c'est bien pour heu compréhension orale** (J., apprenant chinois, extrait de l'entretien)

Compréhension et production orales sont également travaillées et améliorées dans le jeu :

AL : heu **les vocabulaires** et pour heu créer un nouveau spectacle et aussi on comprendre comprendre les spectacles heu on doit mmh **écouter avec attention** et heu pour heu pour comprendre le spectacle et aussi heu joué **joué le spectacle doper notre compétence de heu protection orale** (AL., apprenante chinoise, extrait de l'entretien)

Le développement s'effectue à travers la compréhension des consignes et l'intercompréhension enseignante-apprenants :

A : corriger oui comme ça je vais apprendre chez moi heu + et heu dans des après des des exercices je parle je peux augmenter des heu mes idées et je peux heu **ça m'aide aussi heu meilleur augmenter heu mmh ma production orale ou compréhension orale parce que je dois app je dois comprendre ce que vous avez dit pour faire heu et comme et et aussi heu vous vous devez heu app heu comprendre ce que j'ai dit donc ça m'aide** (A., apprenant vietnamien, extrait de l'entretien)

La compréhension orale des apprenants est également confrontée au rythme de la parole des comédiens sur scène : l'apprenante V indique que le débit de la langue des comédiens pendant les représentations s'approche du rythme naturel de la langue :

V : le français est différent c'est pas comme pendant le cours ici vous parlez heu très correctement heu lentement vous expliquez et **au théâtre c'est c'est rapide c'est différent c'est très vivant** (V., apprenante russe, extrait de l'entretien)

Une cinquième compétence d'évaluation pourrait être proposée pour permettre à l'apprenant d'évaluer la production de son interlocuteur, par exemple au niveau de l'accent, du débit, des particularités de la syntaxe ou du lexique employé, etc. (Cuq & Gruca, 2005 : 155). Il s'agit donc d'une compétence fondamentale de la communication. Quant à l'étudiant Nh, c'est en comparant les cours en classe ordinaire et l'atelier théâtre qu'il parvient à cette conclusion : c'est l'aspect collectif des interactions dans les ateliers qui permet un développement langagier :

Nh : mmh dans cette cours **je peux parle* avec autre personne** heu heu et je peux utiliser l*e langue je pense que c'est oui je peux parle* avec autre personne juste ce cours de théâtre parce que **autres cours je juste écoute écouté le professeur me dire ou répondre un peu aux questions c'est tout** mais quand **le cours de théâtre je peux parle* avec quelqu'un avec le le* autre personne** heu je vais jouer le théâtre oui je pense c'est c'est heu + c'est heu aider moi* beaucoup de choses (A., apprenant vietnamien, extrait de l'entretien)

Articulée à la compréhension orale, l'expression orale constitue une compétence au premier plan de la didactique des langues actuelle. La maîtrise du système phonologique par exemple, a connu un regain d'intérêt depuis les années 1990 (*op. cit.* 179). Les apprenants indiquent que la démarche employée leur a permis de développer leurs compétences dans ce domaine dans les questionnaires (beaucoup mieux : 4 sur 14 soit 28 %, un peu mieux 10 sur 14 donc 72%), et dans les entretiens :

A : heu tout d'abord je pense que c'est pour heu on on se rappelait aussi des des des idées sur heu le spectacle et après heu mmhh quand on quand vous quand on fait improvisations en groupe heu on peut bien faire comment on va faire en groupe et ++ et + **c'est un c'est un exercice pour essayer de faire un spectacle aussi on doit on doit parler heu fort heu bien prononcer** (A., apprenant vietnamien, extrait de l'entretien)

Donner sa voix au texte littéraire peut constituer un support intéressant pour le travail de l'expression orale dans la mesure où une telle pratique met au premier plan rôle de la voix et du corps (Rollinat-Levasseur, 2015 : 232). Transversale, cette approche « permet de lier étroitement plusieurs compétences tout en associant l'apprentissage de la langue à l'implication corporelle et sensorielle de l'apprenant » (*ibid.*). Si la pratique théâtrale d'improvisation que nous proposons ne s'appuie pas sur des textes dramatiques à déclamer mais sur les dialogues inventés par les apprenants, la fréquentation des œuvres ainsi que le travail de réception incitent l'apprenant à prendre conscience de l'importance de la prononciation. Articulé au jeu, un travail complémentaire en laboratoire de langue aurait déclenché un meilleur travail de phonétique articulatoire, la maîtrise de la langue et du texte permettant d'accéder plus facilement à « la libération de la parole, c'est-à-dire à

l'investissement de la langue maîtrisée dans ses accents par une émotion qui viendrait s'y surajouter » (Dumontet & Pellois, 2015). Le « procédé d'objectivation de la voix » que permet le laboratoire de langue peut ainsi trouver sa place dans une démarche de pratique théâtrale, trouvant sa portée pleinement « spéculaire et spectaculaire » (*ibid.*). La représentation théâtrale incite les apprenants à corriger leur prononciation à travers le modèle des comédiens sur scène, articulant ainsi compréhension et expression orales :

Ti : je pense que quand j'ai **quand j'ai écouté heu heu les Français parlent un mot un mot je peux écouter et heu parler** c'est comme ça **je pense que c'est mieux prononction*** ↑ (Ti., apprenant vietnamien, extrait de l'entretien)

Ainsi, les deux compétences de compréhension et de production orales semblent avoir été développées au cours de la démarche à travers toutes les tâches proposées : réception du spectacle, tâches d'entretien et d'analyse chorale, improvisations. La progression du système phonologique en particulier a été retenue par les apprenants tout au long du processus, un autre travail de recherche devra cependant préciser cette progression par des outils d'évaluation spécifiques. A l'inverse, le développement des compétences de cohérence/cohésion du discours et de correction grammaticale est réduit, comme nous allons le constater.

2.3.3. Structures de langues et compétences textuelles

Une progression plus réduite dans les compétences écrites apparaît dans les discours des apprenants (dans les questionnaires, pas de changement : 1 apprenant, un peu mieux 12 apprenants (soit 78%), beaucoup mieux 1 apprenant). La démarche de l'école du spectateur, en favorisant la compréhension et la production orale, est complémentaire de la classe de langue qui doit permettre à l'enseignant de cibler des objectifs structuraux en lien avec ce qui a été réalisé en atelier théâtre¹⁷⁷ :

T : « le cours du mardi c'est c'est une chose différente heu parce que heu **j'apprends à écrire heu + la grammaire** c'est aussi important mais heu il faut avoir heu les cours différents et heu je pense que heu les cours de lundi et mardi heu comment dire **se + se complètent** comme heu on apprend [*interruption d'un autre élève*] parce que pour le théâtre heu on n'a pas assez le temps pour heu par exemple heu + écrire* les choses ou heu **il faut bien écrire*** aussi avec les **grammaires et les autres donc heu ils se complètent** » (T., étudiante vietnamienne, extrait de l'entretien).

La compétence de cohérence et de cohésion du discours apparaît à quelques reprises dans les entretiens, surtout à propos des carnets du spectateur, comme pour l'apprenante Z :

¹⁷⁷ Les apprenants du DUFLES bénéficiaient de 6 heures de cours de langue le mardi dans leur parcours d'apprentissage, laissant l'opportunité à l'enseignante d'articuler les ateliers théâtre avec la structure de la langue et du discours. C'est donc à l'enseignant de faire en sorte que ces points soient réactivés en production orale et écrite (Rollinat-Levasseur, 2015 : 252).

Z : oui et heu pour heu comprendre ce spe d'abord heu avant le écrite* j'ai bien réfléchi* à ce spectacle heu le sujet de ce spectacle et après je o organisais le les phrases pour heu présentation ça m'aide ça aide moi* (Z., étudiante chinoise, extrait de l'entretien).

Dans les questionnaires, les apprenants évaluent cette compétence comme suit : pas de changement : un apprenant, un peu mieux : 3, beaucoup mieux : 10. Nous relevons d'emblée que les carnets écrits après *Clima(x)* à la main et rendus, pourtant les premiers de ce type, sont plus élaborés et développés que les carnets numériques. De façon surprenante, les apprenants ont tous fait le choix du carnet manuscrit pour ce premier travail, alors qu'ils pouvaient opter pour une version numérique, sauf une apprenante (T) qui a écrit son premier compte-rendu sur Facebook. Nous avons recueilli des carnets manuscrits écrits sur des supports divers (copies, carnets, feuilles blanches, etc.), et qui semblent être un gage de sérieux pour les apprenants, en effet, dans les carnets numériques, la langue apparaît plus spontanée, moins travaillée et moins corrigée, donc vraisemblablement plus proche du niveau réel des apprenants. Voici les résultats obtenus par l'analyse du discours de ces carnets :

1. Un développement général de la langue écrite est observé dans l'écriture de tous les carnets, en confrontant les critères suivants : cohérence et cohésion du discours, élaboration des phrases, maîtrise de l'orthographe lexical, morphosyntaxe, sauf pour X et A.
2. Des apprenants qui ont recopié les textes des programmes dans leur premier carnet pour leur compte-rendu comme Ng par exemple, se sont ensuite sentis en sécurité linguistique suffisante pour formuler leur propre discours, ce qui a provoqué un développement de leurs compétences écrites.

Deux extraits de carnet du spectateur de H sont présentés en annexe 9. Le premier extrait date du 19 février, il s'agit d'un extrait du compte-rendu de *Barons Perchés*, le deuxième date du 16 mars et évoque *Une chambre en Inde*, dernier spectacle de la démarche.

19 février	16 mars
Phrases simples	phrases plus élaborées
Structure peu claire	une structure de texte plus cohérente grâce à des articulateurs
Pas d'accords d'adjectifs	des accords de participe et d'adjectifs plus maîtrisés
Confusion définis/indéfinis	moins de confusion
Confusion théâtre/pièce de théâtre	idem
Place des pronoms peu maîtrisée	Places des pronoms maîtrisées

Ce tableau indique une progression dans les compétences textuelles de cette étudiante dans les carnets du spectateur, notamment au niveau du degré d'élaboration des phrases. Si des confusions et des incorrections perdurent cependant, un développement général de la production écrite est à noter.

Conclusion chapitre 6

Nous avons analysé dans cette partie les phénomènes interactionnels et le développement langagier provoqués par la réception des représentations en langue étrangère. La construction de l'interlangue des apprenants a été observée dans un premier temps au cours des procédés de co-reconstruction du spectacle. Ces procédés indiquent qu'une parole plus évaluative, spontanée et libre se construit dans l'entretien collectif alors que le discours est plus guidé et plus structuré dans l'analyse chorale. Les deux étapes de réception orale enclenchent un premier travail de lecture du texte scénique et l'insertion dans un temps long permet un déclenchement de la parole pour des apprenants qui semblent en insécurité linguistique. Une forme de conversation plus naturelle et dynamique s'installe progressivement au cours de l'année et des ateliers (moins de sollicitations de P, plus de marques de mise en relation, de chevauchements, etc.), sans atteindre toutefois une forme de conversation à bâtons rompus. Des phénomènes divers de collaboration émergent qui permettent une reconstruction collective du spectacle articulé à un travail sur l'interlangue : le désir de s'exprimer sur un spectacle rejoint la recherche de termes appropriés, recherche qui se construit en général collectivement même si quelques initiatives personnelles peuvent être observées. Pour évoquer les spectacles, des phénomènes de collaboration, de négociation et d'argumentation émergent, à travers une recherche active sur le travail de lecture de la scène : le texte scénique est construit à travers un discours à plusieurs mains, où la mémoire joue un rôle primordial, et qui s'articule à une recherche langagière dans la langue-cible. Ainsi, la mémoire de la pièce s'articule à la mémoire de la langue, et les phénomènes d'interactions co-reconstruisent le spectacle de manière très variée.

En outre, le développement langagier se lit à travers une mobilisation du plurilinguisme qui tend à enrichir le répertoire ainsi que des phénomènes de prises et de saisies. Inscrit dans le temps long, le parcours d'école du spectateur incite une réactivation plurielle et dans plusieurs contextes des phénomènes de saisie langagiers. Par ailleurs, favorisant l'autonomie des apprenants en incitant les prises d'initiative et en portant sur la réception personnelle des spectacles, l'école du spectateur enrichit le lexique des apprenants, notamment à travers les champs lexicaux propres à chaque pièce. La démarche permet de développer les compétences de compréhension et de production orales à travers la réception des pièces et la prise de conscience de l'énonciation caractéristique du théâtre (articulation, débit, rythme de la parole, langue du quotidien, etc.). Le développement des compétences écrites s'avère moins important, même si nous pouvons relever chez certains apprenants un progrès dans l'élaboration des phrases et dans la maîtrise des structures langagières.

*L'école du spectateur en français langue étrangère.
Pratiques créatives du langage dans le rapport à la théâtralité.*

Chapitre 7 : Les types de discours dans l'école du spectateur

« Comment mettre en mots l'expérience du spectacle ? Non pas seulement dire ce qu'il représente, mais trouver les mots pour rendre compte de l'expérience que l'on en fait ? » (Cavaillé, F. & Lechevalier, C. 2017 : 22).

« Before coming the play I was thinking there is nothing theater can give me which cinema can't. But, oh boy, I was wrong¹⁷⁸. » (M, apprenant turc, carnet du spectateur)

Après avoir envisagé les procédés collaboratifs d'appropriation de la langue dans le chapitre 6, nous proposons dans le chapitre 7 une analyse sur les types de discours employés par les apprenants pour parler de la représentation ainsi que de leur réception. Il s'agit donc d'aborder « l'étude des sensations et des traces de l'œuvre chez le sujet percevant » (Pavis, 1996 : 291) en tant que sujet percevant dans une expérience émotionnelle, mais également en tant qu'apprenant de langue étrangère qui perçoit un texte en langue étrangère. Dans la mesure où l'école du spectateur place au premier plan la participation active du spectateur, le chapitre 7 présente la manière dont se construit le travail du spectateur de langue étrangère: comment parlera-t-il de sa réception d'un spectacle de la scène contemporaine ? Quelles seront ses difficultés ? Sur quels types de discours va-t-il s'appuyer, discours qui lui permettront de développer ses compétences langagières ?

Dans un premier temps, les difficultés de réception liées aux langues mais également aux spécificités de la scène contemporaines sont analysées à l'aune des théories sur le genre, sa manière de raconter et de représenter (Sermon & Ryngaert, 2012). Ensuite, nous cherchons à comprendre l'articulation entre le désir de langue et le plaisir du spectateur en prenant comme exemple la pièce *Vingt mille lieues sous les mers*, nous en venons dans un troisième temps à la présentation des discours de type évaluatif et affectif employés par les apprenants pour évoquer les pièces. Adossées au concept de polysémie de l'œuvre (Barthes, 1970), nos analyses prendront ensuite en considération les modalités à la fois fonctionnelles (narration, description) et herméneutique des discours des apprenants. La gestuelle qui occupe une place centrale dans les procédés de réception, et qui est liée d'une part aux phénomènes d'identification et d'autre part aux processus d'appropriation, est également observée et analysée, à travers la présentation de ses différentes fonctions. Enfin, revenant sur la notion de spectateur pour le sortir du lieu de spectacle et envisager ses rapports au monde (Mervant-Roux, 2006), nous envisageons le travail de l'école du spectateur comme participant de l'histoire et de l'expérience singulière de chacun (Godard, 2015), formant ainsi les apprenants

178 Avant de venir à la pièce, je pensais que le théâtre ne pouvait rien me donner que ne le pourrait le cinéma, mais comme j'avais tort (notre traduction)

aux démarches interprétatives (*ibid.*) pour permettre de faire dialoguer les conceptions et représentations du monde les plus diverses.

1. Difficultés discursives liées à la réception de la représentation

La confrontation à un objet artistique aussi complexe que la représentation théâtrale fait émerger plusieurs difficultés chez l'apprenant : pendant le spectacle, tout d'abord, l'apprenant est confronté à la langue étrangère dans ses dimensions phonologiques d'une part, communicatives et poétiques d'autre part, ce qui peut perturber la réception. En effet, le procès de la communication théâtrale « est d'une complexité infinie » (Ubersfeld, [1977] (1996) : 257), dans la mesure où celui qui parle sur scène possède plusieurs identités (la sienne propre de comédien et celle de son personnage) et s'adresse à la fois aux autres comédiens/personnages mais également aux spectateurs (*ibid.*). La double énonciation peut ainsi constituer une première difficulté, mais peut également être remise en question par la scène contemporaine. En outre, l'attention du spectateur est également portée vers la combinatoire de signes qui portent le sens sur scène (*op. cit.* 267), s'attachant entre autres :

- A l'espace dans ses coordonnées ou dans le lieu qu'il représente, mais également « dans le mode de relations qu'il suppose entre les protagonistes, et aussi entre la scène et le public » (*ibid.*), nous avons constaté que ces diverses significations de l'espace dans une pièce comme *Barons Perchés* étaient prises en compte par les apprenants ;
- Aux objets, considérés dans leur matérialité et dans leur fonctionnement rhétorique : une pièce telle que *Vingt mille lieues sous les mers* questionne cette place des objets, en particulier à travers les marionnettes ;
- Au comédien, dans ses dimensions physiques, vocales, en tant que producteur d'un discours verbal et gestuel, et dans ses rapports avec ses destinataires (*ibid.*).

Après le spectacle, il s'agit pour l'apprenant de rendre compte en langue étrangère de ce qu'il a vu et perçu sur scène. Nous avons montré comment les deux étapes de l'entretien collectif et de l'analyse chorale pouvaient aider l'apprenant à décrypter l'ensemble de ces signes. Toutefois, l'apprenant de niveau A2 et B1 peut avoir des difficultés d'ordre lexical pour exprimer ses idées en langue étrangère, mais il peut également, comme tout spectateur, se retrouver dans l'impossibilité d'exprimer ses émotions ou ses perceptions liées à la représentation.

Par ailleurs, la scène contemporaine reflète aujourd'hui une méfiance « pour toute intention déclarée d'action sur le spectateur », les œuvres sont de plus en plus ouvertes et laissent une grande liberté au spectateur (Ryngaert, 2008 : 16) ; or, les apprenants du DUFLES, qui avaient été jusque-là peu mis en contact avec la création contemporaine¹⁷⁹, ont pu être gênés par cette liberté qui leur est soudain accordée : « le lecteur ne sait pas toujours quoi faire de sa liberté, surtout face à un texte de théâtre » (*op. cit.* 124). L'un des obstacles que rencontre l'apprenant dans son parcours de réception est lié à la langue, le second à la difficulté d'exprimer ses émotions, enfin, nous verrons que les spécificités de la scène contemporaine peuvent constituer un autre obstacle à l'expression.

1.1. Les langues comme obstacles ?

A la question « qu'est-ce qui vous a semblé le plus difficile », les apprenants parlent dans les questionnaires anonymes de la complexité des tâches de réception : « de parler de mes pensées après le spectacle parce que **normalement ils* sont complexe*** » (*questionnaire anonyme*). C'est donc la diversité des phénomènes de réception de la représentation qui constitue le premier frein au discours. A la question : « à votre avis, aller voir des spectacles est-il important pour l'apprentissage des langues? », trois apprenants indiquent que la langue a constitué l'obstacle majeur dans leur réception : « **à cause de mon mauvais français**, il y a beaucoup de fois je ne comprend* pas » (*Questionnaire anonyme*). Mais cette prise de conscience de ses difficultés peut également inciter l'apprenant à développer ses compétences langagières. Un apprenant note que le premier spectacle a été difficile pour lui du point de vue de la langue, ce qui suggère qu'un parcours constitué de plusieurs spectacles permet sans doute de réduire ces difficultés : « Ça dépend. Parce que **quand je suis allé voir ma première fois de la spectacle*, j'ai compris trop un peu. C'est difficile.** » (*Questionnaire anonyme*). Un autre apprenant prend conscience qu'il n'est pas nécessaire de tout comprendre pendant la pièce : « Oui, je suis allée voir des spectacles, ça peut m'aider pour apprendre la langue français* par l'oral. Parce que d'abord on doit faire beaucoup de chose* pour préparer et après on regarde le spectacle (**peut-être pas tout* les chose* a compris***). **Mais il y a des expression* dans ma mémoire toujours.** ». La mémoire sémantique à long terme, mémoire de l'apprentissage des langues (Croisile, 2009), peut ainsi être déclenchée par la réception de la représentation, et la compréhension orale de la pièce, à condition, selon notre postulat, que la réception soit ensuite travaillée. La langue constitue donc une des difficultés majeures de la réception, dans sa dimension phonologique, lexicale, mais également plurilingue, ce qui est le cas par exemple d'*Une chambre en Inde* :

179 Cf partie II, représentations.

EC : *Une chambre en Inde*

3. Nh : ah je pense + heu + je + cette spectacle est très difficile pour moi + **je je pas compris beaucoup de + pièces + de parties + parce que elle parle plus vite** (*compte sur ses doigts*) **elle parle anglais elle parle indien** elle +cette spectacle c'est très difficile pour moi

Le plurilinguisme de la pièce a constitué une source de difficultés pour l'apprenant, dont la surcharge cognitive semble très importante dans cet extrait. Cependant, la confrontation avec le plurilinguisme peut constituer une opportunité pour les apprenants d'approcher la diversité des langues et de développer leurs compétences langagières plurilingue en proposant des variations de jeu à partir de la représentation (Caron, 2018).

Dans leur réception du spectacle, les apprenants sont souvent confrontés à la nécessité de décrire avec précision un élément scénique et de le caractériser, en particulier au cours de l'analyse chorale, ce qui peut constituer un obstacle qu'ils formulent souvent :

EC : *Clima(x)*

37.Ng : pour moi j'aime bien la lumière et la musique heu **je ne sais pas comment dire** (*geste ample de la main*) il est magnifique

Les langues peuvent donc constituer un premier obstacle dans la réception, au niveau des compétences langagières des apprenants mais également au niveau de la langue employée par les comédiens (débit naturel, plurilinguisme, etc.). Un autre obstacle d'importance a contribué aux difficultés discursives des apprenants : la force des affects provoqués par la représentation théâtrale et l'impossibilité de les décrire.

1.2. La difficulté à formuler ses émotions sur un spectacle

Nous rejoignons Nathalie Borgé lorsqu'elle s'interroge sur le terme correct à employer pour désigner l'ensemble des phénomènes émotionnels liés à la réception d'une œuvre d'art. En effet, si le terme « sentiment » dénote un processus psychologique, ce concept ne recouvre pas de phénomènes physiques extériorisés, ce qui n'est pas le cas dans notre démarche, dans la mesure où la gestuelle occupe justement une place très importante dans la réception, comme nous le verrons. Le concept d'affect pourrait être plus adapté, dans la mesure où il recouvre à la fois les processus de sentiments, d'émotions et de sensations face à une œuvre (Borgé, 2015 : 239). Dans les tableaux d'analyse que nous présentons, nous avons préféré distinguer émotions et perceptions puisque ces deux affects n'occupent pas la même fonction dans les discours des apprenants selon les spectacles.

Ce qui distingue une expérience esthétique d'une expérience commune c'est la charge émotionnelle impliquée : « en effet, l'expérience esthétique n'est-elle pas foncièrement une expérience appréciative, et donc émotionnellement engagée? » (Schaeffer, 2015 : 113). La

réception d'une pièce peut ainsi s'accompagner d'un grand « choc émotionnel » dû à l'aspect très vivant de l'art du spectacle (présence des comédiens sur scène, effets de la scénographie, du son, des lumières, etc.) : « le spectateur est littéralement plongé dans un bain d'images et de sons » (Pavis, 2002 : 290). Or, les émotions qui nous débordent sont souvent difficiles à exprimer, même pour des locuteurs natifs, comment des apprenants de langue étrangère pourront-ils les exprimer ?

AC : *Vingt mille lieues sous les mers*

145. V : je n'aime pas beaucoup ce moment c'est très heu aaah (*porte les mains à sa gorge et fait une grimace*)

146. A : (*rires*)

147. P : très quoi ↑

148. V : je ne sais pas comment expliquer

Dans cet extrait de l'analyse chorale de *Vingt mille lieues sous les mers*, les apprenants collaborent sur le thème de la marionnette-araignée, l'interaction se construit sur des questions d'ordre technique (la tête de la marionnette est-elle la tête du comédien, combien de pattes a-t-elle, etc.). L'apprenante V redirige alors cette interaction à travers un sous-thème d'ordre perceptif en tentant de décrire ses impressions liées à cette scène, un premier jugement de gout apparaît : « je n'aime pas beaucoup ce moment », puis l'apprenante cherche à justifier ce jugement par une gestuelle qui semble convoquer la peur et une sensation d'étranglement : « *porte les mains à sa gorge et fait une grimace* », une lacune lexicale l'empêche de trouver le bon qualificatif pour préciser son impression, malgré la sollicitation de P au TP 147. L'apprenante échoue alors dans sa tentative de justifier ses impressions : « je ne sais pas comment expliquer ». L'argumentation n'est alors pas développée seulement par lacune lexicale mais également à cause de la force des émotions impliquées dans la réception de cette scène, soulignée par la gestuelle très éloquente de l'apprenante et bloquant toute forme de rationalisation : « une personne submergée par une émotion est, par là même, incapable de l'exprimer » (Dewey ([1934] 2014) : 133). L'acte expressif peut, la plupart du temps, opérer une sélection et une organisation du matériau proposé, obtenant ainsi un effet unique dans la variété d'émotions éprouvées, mais certaines œuvres peuvent également être surchargées d'émotions très fortes laissant le spectateur dans l'incapacité de s'exprimer. De la force de ces émotions peut découler une impossibilité d'exercer un contrôle qui aura pour effet de « désorganiser plutôt que d'organiser le matériau » (*op. cit.* 134). L'émotion est parfois impossible à formuler, échappant à toute forme de langage : « I think I couldn't properly explain the feeling I get from the play but *even in turkish it's hard to describe that « real » feeling¹⁸⁰* ». (*M., apprenant d'origine turque, carnet du spectateur*).

180 Je pense que je ne pourrais pas expliquer correctement l'émotion que j'ai ressentie pendant le spectacle et même en turc c'est difficile de décrire cette émotion « réelle ». (notre traduction).

Rappelons les types de manifestation ou d'expression des émotions selon Schaeffer (2015) :

- les sensations évaluantes de base tels que l'attrait ou le dégoût ;
- les sentiments ou affects dépourvus d'objet ;
- les émotions à contenu émotionnel, qui « impliquent l'existence d'un objet sur lequel elles sont dirigés. (Schaeffer, 2015 : 120).

Nous verrons dans quelle mesure les apprenants évoquent ces différentes manifestations de leurs affects dans les tâches de réception. Dans les tâches de réception orale, les apprenants évoquent peu leurs affects, hormis l'apprenante V qui décrit d'emblée la peur qu'elle a ressentie dans le spectacle *Barons Perchés* ou bien la sensation de menace et d'étouffement dans *Vingt mille lieues sous les mers*, sans sollicitation explicite de l'enseignante. Lorsque P interroge les apprenants sur leurs émotions, ils ont tendance à évoquer des sensations ou bien cherchent plutôt à évaluer le spectacle. Pourtant, les manifestations d'enthousiasme comme les interjections, les adjectifs axiologiques positifs, l'emploi des verbes évaluatifs comme j'aime/j'adore, la gestuelle, les rires et sourires à la sortie des représentations reflètent une charge émotive importante : nous pouvons par conséquent nous demander si le contexte de la classe et du groupe a bridé l'expression des émotions (Goffman [1974] 1998 : 114), ou bien, si comme nous venons de le voir, le choc émotionnel ressenti est trop important pour pouvoir le rationaliser.

Nous nous sommes demandée si le retrait du contexte de la classe et du groupe pouvait favoriser l'expression des affects des apprenants, nous avons donc cherché à analyser les données des entretiens semi-directifs en ce sens. Deux apprenantes évoquent précisément leurs émotions et leurs sensations lors de ces entretiens, mais la plupart ne le font pas. En outre, si les apprenants sont parfois confrontés au hiatus entre leur souhait d'exprimer leurs affects et la difficulté d'y parvenir, il arrive également qu'ils évitent le thème, comme dans l'extrait de l'entretien suivant :

P : et dans ce spectacle qu'est-ce que vous avez ressenti heu comme heu comme sentiment ↑
AL : heu c'est dans XXX amusant les comédiens peuvent choisir les spectacles heu ils aiment et jouer avec heu leurs heu sentiments leurs propres sentiments et et exprimer leurs points de vue de leur rôle (AL., apprenante chinoise, extrait de l'entretien).

Dans cet extrait de l'entretien semi-directif, AL évoque *Vingt mille lieues sous les mers* et l'écart avec son horizon d'attente, notamment du point de vue dramaturgique, puisque la totalité du spectacle se déroule à l'intérieur du Nautilus. P cherche alors à questionner l'apprenante sur ses affects concernant les effets de cette dramaturgie en employant le verbe « ressentir » et le terme « sentiment », or, d'après les concepts que nous venons de définir, il aurait fallu utiliser « impressions » plutôt que « sentiment ». Le discours de l'apprenante est

d'emblée focalisé sur un aspect évaluatif « amusant », et détourne le thème amorcé par l'enseignante qui lui demandait explicitement d'évoquer ses propres impressions « vous avez ressenti » en parlant du jeu des comédiens¹⁸¹. Cette analyse permet à l'apprenante d'éviter le thème en ne s'impliquant pas elle-même dans la formulation de ses propres affects.

Dans cet extrait, Ti évoque un musicien dans le spectacle *Clima(x)* qui l'a touché, semble-t-il, mais ne parvient pas à formuler clairement une de ses sensation liée à la musique « senti* la musique ». On comprend qu'il a été frappé par la qualité de l'interprétation du musicien en faisant remarquer une caractéristique physique du pianiste : « *les doigts coupés et il jouait très bien* », mais Ti ne formule pas ses émotions concernant ce moment.

Ti : heu homme qui jouait piano

P : vous vous avez ressenti quoi ↑

Ti : senti* heu la musique senti la musique parce que heu je j'aime j'aime heu une une homme qui jouait le heu pi piano cla électrique et et heu et une heu et il jouait parce que parce que les doigts les doigts

P : les doigts ↑

Ti : les doigts coupés et il jouait très bien

Dans ces extraits d'entretiens, nous pouvons constater que l'expression des émotions n'est pas spontanée et reste souvent guidée par une question de P. Les apprenants évitent le sujet ou bien n'évoquent pas vraiment d'affects mais plutôt leur posture de spectateur ou bien des sensations liées à la musique par exemple, ou encore cherchent à évaluer le spectacle. Malgré le passage à l'entretien semi-directif qui aurait pu aider les apprenants à formuler leurs affects en étant extraits du contexte de la classe, nous constatons que très peu d'entre eux évoquent leurs émotions.

Une autre difficulté d'expression est liée aux spécificités du théâtre contemporain.

1.3. Les difficultés liées aux caractéristiques de la scène contemporaine

Dans les questionnaires anonymes, un apprenant compare la réception du théâtre à celle du cinéma: « je pense que le théâtre comme le film* mais le théâtre est plus difficile que film*. Dans le théâtre, il y a plus d'art en général ». Le théâtre propose aux apprenants un autre type de réception auquel ils sont moins habitués, et les invite à diriger leur attention vers une interprétation du texte scénique. La réception du texte contemporain les confronte à deux difficultés principales : l'hybridité des genres et la disparition de la fiction d'une part, la confrontation avec la scène intermédia, d'autre part.

181 Diderot ne rejoindrait pas l'apprenante sur ce point !

1.3.1. L'hybridité et la disparition de la fiction

Deux spectacles en particulier ont provoqué des difficultés de compréhension qui émergent dans les discours des apprenants, difficultés liées à l'effacement des frontières des genres. En ce qui concerne *Clima(x)*, les données révèlent que les apprenants n'ont pas compris l'ensemble des discours du comédien, mais que le travail réalisé en amont dans les ateliers du spectateur leur a permis de saisir le sujet général de la pièce : le réchauffement climatique. Une apprenante note cependant dans l'entretien collectif que si la réception orale de la langue a constitué un obstacle pour elle (bien que son niveau soit plus élevé que celui de ses pairs), c'est aussi le brouillage des frontières du genre qui a été source de difficulté :

EC : *Clima(x)*

64. T : en fait spécialement pour nous les étudiants étrangers on comprend pas bien tous les mots spécialement en langue française et **spécialement pendant le spectacle théâtre ils parlent ils chantent c'est différent comme langue**

L'articulation entre parole et chant, surprenante pour cette étudiante, et caractéristique de ce spectacle à mi-chemin entre concert et pièce de théâtre, favorise l'émergence d'une langue qu'elle décrit comme différente, nouvelle. Le « partage des voix », constitutif des façons de raconter au théâtre (Ryngaert, 2012 : 9) est soumis à fluctuation et variations dans le théâtre contemporain : « l'abandon ou la mise en crise des conventions du dialogue dramatique fondé sur la prise de parole alternée a engendré des dispositifs complexes, plus libres et quelques fois très indéterminés » (*op. cit.* 10). Le mécanisme de la double énonciation est alors questionné ainsi que le procédé de la communication : « bribes de paroles dont l'émetteur et le destinataire ne sont plus forcément identifiés ». *Clima(x)*, concert-documentaire construit à partir de la bande dessinée *Saison brune* de Philippe Squarzoni et des textes de Jean Giono, Jim Harrison et Aimé Césaire, mêle les voix, les genres de textes (bande dessinée, poésies et roman, chanson), ainsi que les langages artistiques (musique, documentaire, textes littéraires, image, etc.). Le travail effectué en amont dans les ateliers facilite la réception des apprenants :

EC : *Clima(x)*

48. AL : oui heu c'est très différent comment (*gestes vers la poitrine*) on a vu en cours (*sourires*) et comment il il heu **c'est comme rap**

49. V : (*se tourne vers AL, la touche, sourire*) ah oui (*hoche la tête*)

50. P : est-ce que vous avez attendu ça quand on a lu le texte est-ce que vous aviez attendu qu'il chante ou qu'il fasse du rap c'était très étonnant pour vous ↑

51. C : il a dit quelques phrases comme exemple le vent et printemps **j'ai déjà lu heu j'ai déjà lu les phrases heu ce matin donc je rappelé* heu pour moi c'est intéressant parce que je sais et après elle veut dire quelque chose je sais** (*geste de la main vers elle*)

52. A : je peux je peux connaître deux feuilles heu bande dessinée que vous avez données heu et heu heu et je et je me **je me souviens** heu (*croise les bras et se renverse sur sa chaise*) le une phrase heu heu (*lève les yeux au ciel*) **la doute la doute maintenant heu il n' y a plus** oui (*sourire*) c'est ça

Si le travail sur les textes en amont facilite la réception, il opère en outre un phénomène de reconnaissance et d'appropriation chez les apprenants : ils sont guidés dans leur réception (TP 51), sont également capables de réinvestir des phrases travaillées et entendues (« la doute la doute maintenant heu il n' y a plus » TP52) et exerce leurs compétences esthétiques en comparant les genres (« c'est comme rap » TP48). Ce premier travail du texte amorce le travail de jeu qui a lieu dans les ateliers après la représentation.

Une autre difficulté de réception régulièrement mentionnée dans toutes les données relève de la disparition de la fiction dans un spectacle en particulier : *Barons Perchés*. Comme nous l'avons déjà constaté, le spectacle *Vingt mille lieues sous les mers* a été particulièrement apprécié des apprenants entre autres en raison du maintien du fil narratif romanesque, constitutif d'une partie de la dramaturgie. Dans *Barons Perchés* en revanche, les apprenants sont confrontés non seulement à l'hybridité d'une pièce située entre cirque et théâtre, mais en plus à la dissimulation de la fiction qui s'opacifie. La fable est encore présente dans le théâtre contemporain « le théâtre raconte encore » (Ryngaert, 2012 : 9), « même quand ses spectateurs s'étonnent de ne pas tout comprendre » (*ibid.*), « mais de moins en moins sur le mode de la prescription ou de l'adhésion » (Ryngaert, 2003 : 6). Abandonnant peu à peu les grands récit fédérateurs et la figure du héros, l'œuvre d'art contemporaine se soucie moins de légitimation que de rupture (*ibid.*). Dans le spectacle étudié, si le titre fait clairement référence au roman d'Italo Calvino *Baron Perché* et que la dramaturgie emprunte au texte la dimension acrobatique de la suspension dans les arbres, le personnage principal de Côme disparaît, laissant la place aux identités mouvantes de deux acrobates évoluant sur scène, d'où le pluriel ajouté au titre. Le récit s'efface au profit d'une mise en scène des relations complexes entre les deux figures¹⁸² d'acrobates et leur rapport à la réalité. Les apprenants ont donc pu être déstabilisés par cette quête identitaire, par l'absence de parties dialoguées et l'effacement de la fiction au profit de l'interrogation sur l'être et son double, sur le corps et l'espace, etc. Le dispositif abordé dans *Barons Perchés* pour raconter est construit sur une nouvelle forme de parole : celle des corps entre eux et dans l'espace, nous ne sommes en outre plus ici dans l'effacement du récit « mais dans la réinvention de ses règles et des jeux que les usages particulier de la parole autorisent » (*ibid.*), ce que semble constater un apprenant dans les questionnaires anonymes : « Les acteurs ne parlent pas du tout mais le spectacle parle de beaucoup de choses » (*questionnaires anonymes*). Dans l'extrait suivant de l'entretien collectif, Ti mentionne ses difficultés pour comprendre le spectacle, difficultés non pas liées à la langue et à ses compétences en français, mais à la compréhension de l'intrigue :

EC : *Barons Perchés*

42. P : et qu'est-ce que vous avez pensé du spectacle là ↑

182 Peut-on encore parler de personnages? En effet, dans la perspective sémiologique contemporaine, le personnage est le « lieu de fonctions, et non plus la copie-substance d'un être » (Ubersfeld, [1977] (1996) : 89), par conséquent, nous placerons le terme « personnage » entre parenthèses lorsqu'il sera question des deux acrobates dans notre travail.

43. Ti : je pense c'est intéressant parce que ++ **c'est difficile difficile pour comprendre**
44. P : pour comprendre quoi ↑
45. A : **histoire**
46. Ti : **je je je connaisse* pas ce ce ce théâtre cette pièce parler parler de problème**
47. P : parler de quoi ↑
48. Ti : des problèmes
49. P : quel problème ↑
50. Ti : **je ne sais pas**
50. P : y'avait pas de paroles Ti, y'avait pas de problème pour comprendre
51. groupe : *rires*
52. P : comment ↑
53. Ti : **je ne comprends pas après avoir vu cette heu ce pièce heu il parlait de quoi** ↑

Au TP 43, l'apprenant Ti prend pour la première fois de l'entretien la parole et relève d'emblée ses difficultés de compréhension, P lui demande de préciser son idée, l'apprenant A vole alors le tour de Ti pour répondre à sa place « histoire », ce vol de tour indique que Ti n'est pas le seul apprenant à s'interroger sur le statut de la fiction dans *Barons Perchés*. Dans les carnets du spectateur, K mentionne également cette difficulté liée au brouillage de la fiction, en utilisant le même lexème que A dans l'entretien collectif « histoire » : « **l'histoire** dans cette pièce est un peu difficile de comprendre » (K., *apprenant vietnamien, carnet du spectateur*). Plutôt que « histoire », Ti préfère parler de « problème », ce qui nous semble révélateur des multiples interrogations que pose la pièce et symptomatique de la crise de l'intrigue dans le théâtre contemporain. P semble insinuer que les difficultés des apprenants portent sur l'aspect linguistique, mais Ti reformule son énoncé en mentionnant l'opacité des thèmes abordés dans le spectacle « il parlait de quoi ». Le récepteur ou lecteur au théâtre perçoit deux axes simultanément : l'axe horizontal ou événements racontés et l'axe vertical ou thèmes abordés (Pavis, 2016 : 21). Ainsi, une des questions que se pose spontanément le récepteur implique ces deux axes : de quoi parle cette pièce ? (*ibid.*). La façon de raconter une histoire dans *Barons Perchés* rompt avec la dramaturgie classique en mettant en question la narration, ainsi que l'espace et le temps, catégories aux contours flous, qui font se rencontrer « l'Ici et Maintenant, l'Ailleurs et l'Autrefois » (Ryngaert, 2003). Ces nouvelles interrogations dramaturgiques modèlent la scène contemporaine et permettent une confrontation des dramaturgies textuelles avec les performances, forme dont relève l'art du cirque dans *Barons Perchés* et « qui utilisent des canaux multiples, visuels et sonores » (Ryngaert, 2012 : 23), comme le souligne une apprenante : « C'est un défi pour les spectateurs, parce qu'il n'y pas de parole, **il faut imaginer cette histoire par leur danse** (mouvement acrobatique) en trampoline, l'écho et l'écran. » (C., *apprenante chinoise, carnet du spectateur*). L'apprenante S évoque elle le « drame » plutôt que l'« histoire », convoquant un terme plus dramaturgique, mais articule, comme C, la fiction aux mouvements des corps et à la gestuelle des acrobates : S : « cette fois, **le drame est intégré dans les acrobaties** » (S.,

apprenante chinoise, carnet du spectateur). S reprend néanmoins le lexème « histoire » plus loin dans son carnet du spectateur en évoquant les mêmes difficultés liées à l'opacification de la fiction : « Pour être honnête, je ne comprenais pas beaucoup sur l'histoire, alors je ne pouvais que parler de mes sentiments ». (*S., apprenante chinoise, carnet du spectateur*). Dans son propre carnet, Ti, qui avait mentionné le premier ses difficultés à comprendre la fiction, semble avoir réfléchi à une hypothèse qu'il propose : « après voir ce spectacle, je pense qu'ils ont raconté une histoire ». (*Ti., apprenant vietnamien, carnet du spectateur*), la suite de son discours est concentrée sur son interprétation de la pièce. Si le statut complexe de la fiction dans ce spectacle du répertoire a constitué un obstacle de réception, il a cependant permis aux apprenants de développer leur compétence d'interprétation.

Les phénomènes hypertextuels de la scène intermédia ont également constitué un obstacle dans la réception des apprenants.

1.3.2. La scène intermédia comme surcharge cognitive ? Les phénomènes hypertextuels

La scène contemporaine s'est ouverte dès le début du XXe siècle et de manière accélérée ces dernières décennies « aux techniques et aux médias propres à notre modernité audiovisuelle : les télécommunications, le cinéma, la vidéo, l'infographie » (Sermon & Ryngaert, 2012 : 129). D'autres modalités de présence, de représentations de l'espace-temps émergent alors de ces procédés scéniques, impliquant une ouverture des enjeux et des problématiques liés à la scène (*ibid.*), et par conséquent à la réception. Si les créateurs de *Vingt mille lieues sous les mers* refusent toute intégration d'effets spéciaux et d'écrans¹⁸³, les trois autres spectacles du répertoire peuvent cependant appartenir à la scène intermédia à travers le matériau sonore et l'utilisation de l'image. L'image participe dans la réception des phénomènes hypertextuels dans la lecture du texte scénique (op. cit. 177), c'est-à-dire, une lecture non linéaire, qui forme un réseau.

Dans *Clima(x)* ainsi que dans *Barons Perchés*, les artistes se sont appuyés sur les ressources démultipliées du son, la diffusion de matériaux sonores prenant une fonction décorative ou illustrative pour soutenir une ambiance ou « de manière plus décisive, générer l'illusion des espaces et des circonstances dans lesquels les actions sont censées advenir » (*Ibid*). Le thème est tout d'abord amorcé par l'apprenante V au cours des conversations sur le décor :

AC : *Barons Perchés*

61. V : heu c'est heu petit truc pour (*fait un geste de taper sur une chose ronde*)

<drum> XXX

62. AL : in in instrument de musique

63. V : instrument musical il fait des bruits

¹⁸³ Quoique le grand hublot évoqué à de nombreuses reprises par les apprenants pourrait être considéré comme un écran permettant l'immersion dans le monde marin.

64. P : ah heu
65. V : quand tu heu faire comme ça (*imite un batteur*) c'était (*deux doigts levés*)
66. P : ah oui oui cymbale cymbale (*fait le bruit*) instrument de musique alors oui

V cherche le lexème correct pour désigner un instrument de musique utilisé pendant la représentation et ressemblant à un tambourin (plutôt qu'à des cymbales), AL comprend tout de suite à travers la gestuelle de son interlocutrice qu'il s'agit d'un instrument de musique mais ne connaît pas précisément son nom. V reprend le lexème donné par AL « instrument de musique » et insiste sur sa fonction dans le spectacle « il fait des bruits ». Si la présence des tambourins a été relevée par l'apprenante comme faisant partie des éléments scénographiques, les sons associés participent également de l'atmosphère de la pièce. Cependant, l'apprenante ne détaille pas cette atmosphère et n'indique pas pour quelle raison elle a retenu cet élément, ni à quoi elle pourrait le relier. En revanche, dans l'extrait suivant, les apprenants articulent les sons entendus à un espace extérieur :

- AC : *Barons Perchés*
156. Ng : comme comme heu **comme en* + campagne**
157. P : la campagne ↑
158. A : oui la campagne
159. P : quoi par exemple ↑
160. Ng : **une heu une animau heu ++**
161. P : quel animal ↑ en vietnamien
162. Ng : <en vietnamien>
163. K : (*cherche sur son portable*)
164. V : ah oui les heu comme <mot en russe>
165. AL : c'est insecte
166. Ng : **kikikikiki**
167. P : cigale cigale ça s'appelle quand c'était ↑
168. A et Ng : au début

Au TP 155, P amorce le thème des sons et leur diversité (en dehors des instruments de musique). Ng prend la prérogative de la parole au TP 156 et ne décrit pas un son en particulier mais plutôt l'espace imaginaire produit par le matériau sonore utilisé « **comme en* campagne** » : l'apprenant convoque d'abord son imaginaire avant de préciser le son associé, inversant ainsi le processus habituel de l'analyse chorale. L'apprenant A ratifie cette idée. P incite les apprenants à développer l'articulation entre bruits et espace, Ng propose alors d'associer à son idée le bruit d'un animal dont il ne connaît pas le nom en français, au TP 165, il imite le chant d'un grillon ou d'une cigale, signe que ce bruit a participé à la construction non seulement d'une atmosphère mais également d'un imaginaire intérieur associé à une expérience vécue. Les deux apprenants se rappellent d'ailleurs bien à quel moment du spectacle ils ont entendu le chant des grillons « au début », indiquant par là que ce son évoque quelque chose d'important pour eux, ce que nous vérifions dans les carnets du spectateur :

Ng : « À mon avis, la* plus original est le moment où j'entendais **des sons de grillon. Il me rappelle les campagne* très romanesque* au Viet Nam dans la nuit.** » (Ng. *Apprenant vietnamien, carnet du spectateur*). Les matériaux sonores peuvent ainsi être pourvoyeurs d'« images sonores » qui peuvent suggérer au spectateur un espace particulier (Sermon & Ryngaert, 2012 : 131), les techniques sonores sont ainsi mobilisées par les artistes pour donner « des points d'ancrage crédibles aux mondes fictifs pluriels, éclatés, parfois impossibles, qu'ils ont à transmettre aux spectateurs » (*ibid.*). Dans nos données, ce matériau sonore convoque l'imaginaire des apprenants qu'ils relient à un espace réel et à leur propre vécu, notamment à leur pays d'origine¹⁸⁴. Or, le temps au théâtre est un temps paradoxal : le spectateur éprouve comme au présent le passé fictionnel raconté par la pièce, cette dialectique présent-passé peut rapporter le spectateur à sa vie psychique, puisque l'événement peut être vécu « comme un événement intérieur en relation avec le propre vécu du spectateur » (Ubersfeld, [1977] (1996) : 201). La suite de l'interaction entre les apprenants indique que les sons peuvent également fonctionner comme élément distinctif pour deux espaces/temps, en l'occurrence le jour et la nuit :

AC : *Barons Perchés*

172. Z : je pense heu **dans la jour il est dans la camp dans la ville et mais + dans la nuit il est dans campagne**

173. P : pourquoi le jour dans la ville ↑

174. Z : parce que la fenêtre (*trace un carré dans l'air*) ouvre la fenêtre (*avec une main, tourne une poignée imaginaire*) il y a (*fait le geste de faire entrer quelque chose derrière elle*) lumière heu je pense c'est la jour (*H: hoche la tête*)

175. P : le jour (*A: le jour*) oui mais pourquoi la nuit ↑

176. Z : heu **parce que il y a des sons de voitures**

177. Nh : **et le son de crique**

178. P : oui le la cigale

179. AL : **il y a les sons heu de nouvelles de de radio** on entend parler sur les nouvelles

Les apprenants négocient pour savoir à quel moment la pièce se déroule à la campagne ou dans un espace urbain : les sons leur permettent de distinguer ces deux espaces qu'ils relient également à un moment de la journée au TP 172 : Z : « dans la jour il est dans la camp dans la ville et mais + dans la nuit il est dans campagne ». Z propose tout d'abord une explication qui tient compte de la lumière dans la journée, puis propose ensuite de considérer les bruits des voitures comme un élément sonore urbain et nocturne. Nh rebondit alors sur cette idée en évoquant un « criquet » alors que Ng et A évoquaient les stridulations des grillons plutôt en tant que marqueurs d'espace rural. AL poursuit la négociation en proposant le son des nouvelles à la radio mais en ne précisant pas dans quelle mesure elle relie ce matériau à la nuit ou au jour, à la campagne ou à la ville. L'amorce de ce thème a dans tous les cas permis aux apprenants de s'interroger sur la place et la fonction diverses des sons dans un spectacle

¹⁸⁴ Nous verrons dans la partie 4 de ce travail de quelle manière ce travail sur la réception peut participer à la construction identitaire du sujet en langue étrangère.

comme *Barons Perchés*, qui semble au premier abord s'appuyer exclusivement sur le visuel, mais qui intègre également le matériel sonore comme créateur d'espace extérieur et intérieur, de temporalités, d'évocations et d'expériences personnelles. La pièce participe ainsi de la liberté dramaturgique instaurée dans les relations à l'espace et au temps dans la création contemporaine (Ryngaert, 2003 : 102) et ouvre encore davantage les potentialités imaginatives de la réception et leurs modalités d'expression.

Hormis le matériau sonore, qui participe de la scène intermedia, Mathurin Bolze ajoute à la scénographie de *Barons Perchés* un écran sur lequel sont projetées des images mobiles de routes pendant la représentation, comme l'indique C qui amorce spontanément le thème au cours de la conversation sur le décor et les objets dans l'analyse chorale :

AC : *Barons Perchés*

67. C : écran écran il y a un écran on peut voir heu XXX

68 : P : plus fort C

69. C : (*plus fort*) **il y a un écran heu sur la fenêtre on peut voir heu les les paysages heu dans la rue**

L'écran fait pleinement partie pour cette apprenante du décor de *Barons Perchés*, C est par ailleurs capable de préciser les images projetées sur cet écran, en hésitant toutefois sur la définition de l'espace exact : « on peut voir les paysages heu **dans la rue** ». Dans l'entretien collectif, l'apprenante V avait déjà fait mention de cet écran au TP 81 :

EC : *Barons Perchés*

81. V : heu aussi heu je ne sais pas comment + je ne suis pas sûre c'était dans la maison (*fait un carré avec ses mains*) parce qu'après heu + **dans les fenêtres** (*fait un carré*) **la maison bouge** c'est comme heu (*se tourne vers T et fait un mvt de bascule avec les mains*) **les trains ou quelque chose leur maison bouge** (*mouvement d'un carré qui bouge*) je heu +

82. P : oui vous avez vu les autres ça ↑

83. groupe : oui

84. P : l'écran avec heu la route↑ alors à votre avis c'était ↑

85. V : ou **c'est camping-car** (*accent anglais*) (*rires*) je ne sais pas

86. P : oui on peut dire camping-car en français

87. V : **pas train pas les trains non c'est trop grand** (*geste des mains qui montre une longueur*) mais camping-car

V hésite sur la définition exacte de l'espace dans lequel évoluent les acrobates, son hésitation se traduit par un énoncé « je ne suis pas sûre » et des marqueurs comme « heu », des silences et une recherche à travers la gestuelle. Elle mentionne à l'instar de C « une fenêtre », cadre derrière lequel est fixé l'écran, et justifie son hésitation sur le statut exact de l'espace par l'évocation des images que l'on voit défiler sur l'écran et qui donnent l'impression que « la maison » bouge. Sa gestuelle imite d'ailleurs ce mouvement ressenti physiquement « *fait un mouvement de bascule avec les mains* », « *mouvement d'un carré qui bouge* ». Elle propose

alors deux interprétations nouvelles pour cet espace scénique « les trains » tout d'abord puis elle affine son hypothèse en relevant les dimensions de l'espace intérieur « non c'est trop grand mais camping-car ». Les hésitations des deux apprenantes témoignent de la difficulté à relier l'espace proposé à un espace réel, même si l'écran peut constituer un élément supplémentaire pour ancrer cet espace dans la réalité. V est cependant capable de relier les sensations physiques ressenties à travers les images projetées à la réalité. L'écran implique également pour les apprenants un autre rapport à la scène en les incitant à formuler des hypothèses sur ses différentes fonctions (ouverture de l'imaginaire, ancrage dans le réel, complexification de la relation à l'espace, élément supplémentaire pour comprendre qui sont les acrobates à travers le lieu où ils évoluent, etc.). Les inserts visuels peuvent donc être mis au service de la dramaturgie en projetant des images de la réalité qui viennent complexifier le rapport scénique à l'espace et « répondre aux espaces toujours plus variés et aux changements de lieu toujours plus instantanés que proposent les dramaturgies contemporaines » (Ryngaert, 2003 : 133).

Ce type de procédés constitue un signe de l'influence du cinéma sur le théâtre. *Une chambre en Inde* joue également sur l'utilisation des médias sur scène et sur l'articulation entre théâtre et cinéma :

- Les personnages utilisent régulièrement des téléphones fixes ou portables pour parler à des interlocuteurs que le public peut entendre ou pas (par exemple dans le cas du message sur le répondeur de Cornélia laissé par Lear, le chef de la troupe);
- Cornélia utilise également un ordinateur et lit au public ses courriels, en outre, une imprimante fonctionne sur scène ;
- Les dirigeants saoudiens parlent avec le gouvernement islandais sur la condition de la femme dans leurs deux pays via le logiciel Skype, le public voit un grand écran sur scène qui retransmet la communication ;
- Un film de propagande est tourné par des terroristes sur scène ;
- Deux enregistrements vidéo sont projetés sur un écran : il s'agit d'abord de la vidéo d'un enfant blessé pendant la guerre puis de la répétition d'une pièce de Shakespeare dans une cave par une troupe de théâtre pendant la guerre en Syrie ;
- Des extraits de films sont également projetés sur un écran et le revenant qui vient faire un discours à la fin de la pièce ressemble à Charlie Chaplin dans le film *Le dictateur* ;
- Les sur-titrages sont projetés à divers endroits sur scène, intégrés au décor, ils participent de la scénographie, contrairement au système de sur-titrage habituel qui projette les traductions sur le cadre entourant la scène.

Cette multicanalité, utilisant le son, le texte et les images, reflète les différentes formes que prend aujourd'hui la communication (Narcy-Combes, 2015) et participe de l'effet de réel produit par la scène. Parler de scène « intermedia », par ailleurs, plutôt que de scène multimédia prend tout son sens dans ce spectacle puisqu'il s'agit de « mettre l'accent, non pas sur la multitude et la juxtaposition des médias, mais sur leurs fonctionnements dialogiques et les formes nées de leurs rapports dynamiques » (Sermon & Ryngaert, 2012 : 129). L'utilisation de ces multiples canaux de communication transforment la lecture du texte scénique à travers les réseaux de sens qu'ils convoquent. L'attention des apprenants devient hypertextuelle, elle renvoie à différents « noeuds » que dans lesquels le spectateur navigue. Dans cet extrait de l'entretien collectif, K indique que le spectacle a commencé pour lui lorsque les sonneries du téléphone de Cornélia ont retenti :

EC : *Une chambre en Inde*

49 : K : le moment que je suis surpris c'est + tout le + au début (*ouvre les mains*) **il y a les sonnes de de téléphone** (*reproduit un combiné de téléphone main gauche*) et + le madame le femme elle elle est + elle est + se lèv+ se lever et après elle marché (*imite des pas avec ses doigts sur la table*) **à la téléphone et après il écoute elle écoute** (*fait le geste du combiné et le porte à son oreille*) et après il dort c'est tout d'abord c'est impression ça m'a impression (*geste des mains*) + impressionné ↑

Au début du spectacle lorsque Cornélia répond au téléphone, on entend la voix très aiguë et hystérique d'Astrid, qui lui demande des comptes sur la nouvelle pièce que la troupe monte. Cette voix est en partie déformée, le spectateur n'entend que des fragments difficilement compréhensibles mais comprend rapidement que l'interlocuteur est énervé et demande des explications à Cornélia. De même, le message de Lear que Cornélia écoute au début de la pièce est en partie déformé et inaudible ce qui ajoute à la dimension comique et au mystère de la pièce. D'autres types de présence de l'acteur et des personnages sont convoqués, les nouveaux supports de télécommunication et d'enregistrement que permettent les techniques modernes « sont venus détacher la voix de son ancrage corporel : l'énonciateur n'a plus à partager le même espace physique que son interlocuteur pour être entendu ; il n'a même plus à partager le même temps – sa voix étant capable de résonner indépendamment de lui [...] » (*op. cit.* 166). Une apprenante débutante revient sur ces procédés scéniques et propose une hypothèse reliant l'effet comique du téléphone et de l'imprimante, qui angoissent Cornélia par leur bruit incessant « disturbances », à une représentation d'un danger « risk » à venir :

« We could see that the telephone and the printer spitting out blue paper became the disturbances all the characters and audiences think bothering. I think it appealed some part of risk to imagine¹⁸⁵. » (*Ha. Apprenante chinoise, carnet du spectateur*)

185 On pouvait voir que le téléphone et l'imprimante crachant du papier bleu occasionnaient un désordre que tous les personnages ainsi que le public trouvait gênant. Je pense qu'ils représentaient quelque danger à imaginer. (notre traduction)

Ces procédés d'enregistrements convoquent l'imaginaire du spectateur qui cherche à les interpréter en les reliant à la suite du spectacle.

Outre les enregistrements, l'utilisation des écrans a été souvent relevée par les apprenants :

EC : *Une chambre en Inde*

8. Z : et il y a d'autres thèmes sur Syrie (*gestes des mains*) il y a plein de guerre + **il y a + un*** **vidéo sur + le petit enfant qui + qui est dans la guerre** et + (*gestes des mains*)

Au début de l'entretien collectif, l'apprenante Z évoque spontanément la vidéo de l'enfant blessé pendant la guerre en Syrie que le spectateur voit sur un écran de télévision sur scène¹⁸⁶. Dans l'analyse chorale puis dans l'extrait de l'entretien, Z ainsi qu'un autre étudiant évoquent une autre scène qui intègre les procédés de la vidéo, en faisant cette fois clairement référence au cinéma :

EC : *Une chambre en Inde*

219. Nh : **le réalisateur**

220. P : de qui + de + oui + réalisateur de quoi de quoi ↑

221. Nh : **elle fait une* l'homme*** (*il mime un caméraman*) **une femme utilise une arme comme ça** (*il mime qn qui tire avec une arme*)

222. P : pourquoi pourquoi ↑ pourquoi la femme fait ça +vous vous rappelez ↑

223. Nh : elle fait une* exemple pour l'homme mais elle utilise heu + utilise <gun> et <kill> l'homme

224. P : elle utilise quoi↑

225. Nh : (*demande en vietnamien aux traducteurs*)

226. A : pistolet

227. Nh : pistol*

228. T : les armes

Ce procédé de « cinéma dans le théâtre » convoque l'attention hypertextuelle de l'apprenant dans la mesure où la fonction de la vidéo dans la pièce de théâtre est questionnée :

Z : heu + ah les Syriens les terroristes de syrien* c'est peut-être un peu une **avoir petit drôle*** mais

P : quel moment ↑

Z : je pense c'est **vidéo une publicité**

P : une publicité ↑

Z : oui heu **les Syriens pour heu enregistrer* une vidéo pour heu publicité je pense**

P : oui qu'est-ce qu'ils font ↑

Z : heu + mais **je ne comprends je ne comprends du tout*** je pense ça c'est ça c'est pour heu + **comment dire** ↑ ça c'est pour les Syr les Syriens heu + **je sais pas comment dire**

P : la vidéo qu'est-ce que vous voyez sur la vidéo ↑ dans la vidéo y'avait q uoi ↑

Z : il y a **en train* de faire heu faire le film**

P : oui ah au moment où ils TOURNENT le film

Z : oui tournent le film **peut-être c'est un *publicité**

¹⁸⁶ Il faut indiquer ici que la plupart des éléments scéniques de ce types (télévision, écran, meubles, etc.) sont la plupart du temps mobiles, apparaissent et disparaissent tout au long du spectacle.

P : ah oui exact ah je vois ce que vous voulez dire et alors pourquoi ça vous a marqué ça ↑
Z : **parce que c'est un petit peu drôle mais mais mais après le drôle*** je pense ça c'est pour heu
moquer*
(Z., étudiante chinoise, extrait de l'entretien)

Dans son entretien, Z parle de cette scène en évoquant les personnages principaux « les terroristes de syrien* » ainsi que le caractère comique de la scène « petit drôle* » mais son évocation n'est pas claire, d'où la demande d'explication de P. Z définit alors plus précisément la fonction de la scène « une publicité » et l'objectif des personnages « enregistrer* une vidéo ». Elle a ensuite des difficultés à poursuivre l'interprétation, difficultés marquées par ses hésitations, ses silences, son aveu d'incompréhension, ses questionnements sur la formulation « comment dire ↑ », enfin, son discours se clôt sur un échec « je sais pas comment dire ». P lui demande de décrire alors la vidéo, qu'elle relie directement à l'univers cinématographique « en train de faire le film », Z articule alors son intérêt pour cette scène à sa fonction dramaturgique : « après le drôle* je pense ça c'est pour moquer ». Dans son carnet du spectateur, la même apprenante revient sur la première vidéo de l'enfant blessé dont elle avait déjà parlé, puis évoque la scène de la répétition de la pièce de Shakespeare en Syrie pendant la guerre :

« J'ai trois moments très émouvant*, premier est il est diffusé* un garçon syrien blessé dans la guerre dans la vidéo, deuxième **est l'homme est entré* le plancher après avoir vu beaucoup de gens dans le plancher lisant les phrases** (je pense que ces phrases sont **pour se fortifier leur volontés**) » (Z. apprenante chinoise, carnet du spectateur).

L'apprenante décrit la scène au cours de laquelle un comédien de la troupe entre dans le plancher de la scène pour rejoindre la cave où a lieu la répétition, une vidéo transmet alors les images qu'il voit ainsi que les sons. Ce procédé de « montage alterné » consiste en une « juxtaposition de plans qui diffèrent pas le lieu mais qui supposent, si ce n'est une parfaite simultanéité, du moins, une continuité temporelle » (Sermon & Ryngaert, 2012 : 135). Ce type de montage a pour effet de montrer l'« ailleurs-maintenant », « permettant précisément de donner accès, à ce qui, sans ces procédés, resterait hors-scène » (*op. cit.* 136) et participe de la lecture « réticulaire » du texte scénique, formant un réseau et un lieu d'interaction entre différents temps et différents lieux.

Un dernier procédé qui convoque ce type de lecture apparaît dans *Une chambre en Inde* : il s'agit de l'utilisation du surtitrage, qui peut constituer une source de difficultés et de surcharge cognitive, comme pour cet apprenant débutant : « I stop paying attention to subtitles after 5 minutes because **I didn't understand anything from it and focusing subtitles was making the play more hard to follow**¹⁸⁷. » (M. Apprenant turc, carnet du spectateur). A

187 J'ai arrêté de faire attention aux sur-titres après cinq minutes parce que je ne comprenais rien et me concentrer sur les sur-titrages rendait la pièce encore plus difficile à suivre (notre traduction).

contrario, H relève dans son carnet du spectateur la fonction scénographique de ces sur-titres qui sont intégrés au décor et sont projetés à différents endroits, occupant une fonction à part entière par les relations qu'ils entretiennent avec le décor et les personnages : « les sous-titres sont vraiment intéressants, ils se trouvent le* mur, le vélo et le toit » (H. Apprenante chinoise, carnet du spectateur). La scène contemporaine s'intéresse depuis deux décennies de manière accélérée à l'utilisation des graphies sur scène (Sermon & Ryngaert, 2012 : 151), dans le cas d'*Une chambre en Inde*, les sur-titres font partie du décor et donc participent pleinement du spectacle, devenant un « signifiant théâtral crucial avec lequel le lecteur-spectateur doit désormais compter », ils instaurent ainsi un dialogue silencieux avec le public (op. cit. 152). A travers ce procédé, l'attention du spectateur est flottante, instable, suivant les mouvements de la projection du texte.

La scène intermédia provoque donc une forme de réception en réseau, qui incite l'apprenant à tisser des liens entre ce qu'il voit et sa propre expérience de vie. Lorsque les difficultés liées à la réception du spectacle sont dépassées, le désir de langue est articulé au plaisir du spectacle, comme dans *Vingt mille lieues sous les mers*.

2. Désir de langue et plaisir du spectacle : l'exemple de *Vingt mille lieues sous les mers*

La relation à la langue et l'envie de s'exprimer est fortement articulé à l'intérêt ressenti pour le spectacle ainsi qu'à la force des émotions et des sensations éprouvées. Comment peut-on expliquer l'attrait des apprenants pour *Vingt mille lieues sous les mers* et comment le plaisir du spectacle est-il lié au désir de langue ?

2.1. Un intérêt lié à l'aspect humoristique

Les interactions de l'entretien collectif indiquent d'emblée un enthousiasme pour le spectacle de Christian Hecq et de Valérie Lesort, ainsi qu'une envie de s'exprimer de la part des apprenants : multiples chevauchements, utilisation d'adjectifs d'ordre axiologique qui dénotent un jugement fortement appréciatif (Krerbrat-Orecchioni, 1980 : 73), parfois renforcé par l'adverbe d'intensité « très » ou remplacés par des superlatifs ou des comparatifs : « très drôle, magnifique, mieux, beaucoup mieux, plus vivant ». Trois dimensions sont évoquées dans l'intérêt porté au spectacle :

- l'aspect humoristique ;
- l'univers merveilleux des marionnettes et leur effet fortement esthétique et spectaculaire ;

- l'écart avec l'horizon d'attente des apprenants qui connaissaient bien le roman et qui avaient eu le temps de construire leur propre représentation de la pièce, représentation qu'ils ont dû modifier par la suite.

L'envie de s'exprimer sur cette pièce et l'enthousiasme dans l'évocation de certaines scènes amènent parfois les apprenants à ne pas s'écouter et à se chevaucher sur plusieurs tours de parole, sans vouloir s'interrompre, comme le montre l'extrait suivant, dans lequel deux apprenantes essaient de raconter une scène qui les a marquées :

EC : *Vingt mille lieues sous les mers*
29. P : sous la mer ↑ est-ce que vous pouvez me raconter un moment ↑
30. [Z : heu quand le professeur (*grands gestes des mains puis se tourne vers V*)
31. V : la fin (*sourit et se tourne vers Z*)]
32. Z : et le poisson (*grands gestes amples pour imiter une marionnette*) oui c'est très beau (*sourire*)
groupe : (*rires*)
33. [Z : faire le XXX et le poisson (*fait des gestes amples avec ses mains pour imiter la marionnette*)
34. V : la fin oui]
35. P : pourquoi ↑
36. V : (*imite les comédiens*) LA TERRE (*imite les comédiens qui brandissent le panneau TERRE + rires*)

Z et V débute en même temps deux évocations différentes de la pièce, V a compris que Z prenait la parole en même temps qu'elle puisque cette apprenante se tourne vers Z, mais ne lui accorde pas la parole et termine son évocation qu'elle ponctue de rires. L'évocation de ces deux scènes semble si importante aux apprenantes qu'elles ne souhaitent pas se faire voler leur tour, l'utilisation de la gestuelle pour imiter les marionnettes et les comédiens indique également la forte valeur émotionnelle liée à l'évocation de ce souvenir. La gestuelle sera par la suite systématiquement utilisée par les apprenants pour rendre compte de leur réception de la pièce.

L'intérêt peut également être lié à l'horizon d'attente : Nh indique clairement qu'il a apprécié le spectacle et se justifie en comparant sa représentation du roman de Jules Verne avant et après le spectacle de Hecq et Lesort : « après voir* le spectacle je pense cette roman *très drôle* et très intéressant » (*entretien de Nh, apprenant vietnamien, 9/05/2017*), A choisit également ce spectacle dans son entretien et relève l'aspect humoristique ainsi que l'effet spectaculaire des marionnettes : « j'aime bien *les comédies* et dans ce spectacle il y a des marionnettes très belles très heu vivantes et *très drôles* + et des comédies aussi » (*entretien de A, apprenant vietnamien, 2/05/2017*). Cet étudiant prend beaucoup moins la parole durant l'entretien collectif ainsi que l'analyse chorale de *Barons Perchés* (respectivement 5 et 19 tours de parole), et n'évoque pas ce spectacle dans son entretien de fin d'année. Dans son

entretien semi-directif, AL évoque *Barons Perchés* en expliquant qu'elle a eu des difficultés pour comprendre la pièce et que le sujet lui a paru trop sérieux: « ce sujet **c'est un peu sérieux et je n'aime pas** » (entretien AL, apprenante chinoise, 9/05/2017). Nous constatons donc une corrélation entre l'intérêt des apprenants pour un spectacle et leur comportement dans les interactions. Au niveau des TP entre *Vingt mille lieues sous les mers* et *Barons Perchés*, nous remarquons cependant que cette étudiante prend davantage la parole dans le deuxième cas : le nombre de TP n'est donc pas forcément toujours lié à l'intérêt porté au spectacle.

Les marionnettes participent de l'aspect humoristique : « le spectacle heu c'est pas seulement les gens les comédiens il y a aussi les marionnettes » ((entretien AL, apprenante chinoise, 9/05/2017), elle note également à plusieurs reprises l'aspect divertissant et humoristique de la pièce : « c'est **amusant** », « les comédiens jouaient avec **humour*** », « nous sommes* **rigolé** beaucoup », j'ai **j'ai rigolé*** beaucoup », « domestique oui elle heu joué heu heu **amusant** » (ibid.). L'apprenante V compare la pièce avec *Barons Perchés* : « V : heu *Vingt mille lieues sous les mers* et *Barons Perchés* heu *Vingt mille lieues sous les mers* c'était très **très intéressant humoristique avec les avec des marionnettes j'étais très étonnée par les marionnettes** et *Barons Perchés* c'était vraiment pour moi moi c'était plus comme cirque c'était pas heu le spectacle ordinaire c'était très différent ». L'aspect humoristique de la pièce vient donc du jeu des comédiens mais également de l'utilisation des marionnettes.

Par ailleurs, l'aspect humoristique du spectacle a permis à une étudiante de prendre conscience du développement de ses propres compétences linguistiques :

V : non mais *Vingt mille lieues sous les mers* c'était complètement différent c'était que les positive interesse* c'était rigolo et **pour moi c'était très important que que j'ai compris l'humor* j'ai compris heu le petits an anecdotes ou c'était + intéressant à découvrir que je peux je suis coupable comprendre**

P: capable capable

V : **je suis capable heu de comprendre l'humor* dans une nouvelle langue** (V, étudiante russe, extrait de l'entretien)

Cette prise de conscience de ses capacités participe de l'intérêt porté au spectacle et de la motivation à poursuivre l'apprentissage de la langue étrangère : « finalement, j'étais heureuse de constater que désormais je comprends bien mieux l'humour en français ! A mon avis, c'est bon signe. » (V, apprenante russe, carnet du spectateur). Pour Anne Trévisse (1996b), tout apprenant de langue étrangère procède à une réflexion métalinguistique dans les interactions « quel que soit le degré de sophistication atteint par leurs représentations métalinguistiques, et quelle que soit l'adéquation de cette activité et de ces représentations à la réalité linguistique, à la fois de leurs propres systèmes de production/compréhension et des systèmes source et cible », les représentations sont constituées notamment de la perception de leurs compétences personnelles, comme c'est le cas dans notre extrait de l'entretien. Par

ailleurs, « lorsque l'attention – et donc la conscience des apprenants – est attirée, pour une raison ou pour une autre, sur la langue, et plus précisément sur les causes formelles d'un dysfonctionnement dans la communication, cette prise de conscience devient un moteur de l'acquisition, ou du moins une amorce motivée de rééquilibrage du système interlinguistique », (*ibid.*). Nous postulons pour l'étudiante V que sa prise de conscience réflexive, qui dénote au contraire un bon fonctionnement de la communication, l'incitera à développer ses compétences en langue étrangère.

L'aspect humoristique de *Vingt mille lieues sous les mers* constitue par conséquent une des raisons du fort intérêt des apprenants, intérêt articulé pour une apprenante à la prise de conscience de ses nouvelles compétences langagières. Un autre aspect de ce spectacle a retenu l'intérêt des apprenants et constitue le support privilégié de leurs interactions : sa forte dimension narrative ainsi que l'art de la marionnette.

2.2. Le récit dans le drame et l'art marionnettique¹⁸⁸

Les discours des apprenants sur le spectacle *Vingt mille lieues sous les mers*, ainsi que la modification de leurs comportements dans les interactions, nous amènent à questionner le rapport affectif lié à ce spectacle, et donc à interroger sa réception : comment peut-on expliquer l'adhésion unanime des apprenants à cette pièce, outre l'aspect humoristique que nous avons étudié ? Quels sont les aspects dramaturgiques qui ont attiré l'attention des apprenants et provoqué leur intérêt, ces aspects de la dramaturgie sont-ils liés à la modernité du spectacle, à sa tendance à transformer les codes du théâtre ou bien au contraire à les respecter ? Si nous reprenons la définition du théâtre contemporain de Jean-Pierre Ryngaert, à savoir un corpus de textes qualifiés « des plus paresseux d'entre tous » (Ryngaert, 2003 : 3), qui ne se livrent pas facilement à l'acte de lecture, nous pouvons d'emblée écarter *Vingt mille lieues sous les mers*, spectacle écrit à partir du roman de Jules Verne et suivant de manière très proche le fil narratif : « L'adaptation reste fidèle à l'histoire mais nous en donnons notre version, notre vision. On a tiré des fils pour développer les personnages, les situations » (Valérie Lesort, *dossier de presse*). Cependant, le théâtre contemporain transforme les principes d'écriture dramatique, en même temps qu'il transforme le rapport texte/scène (Ryngaert, 2007 : 50), notamment par le principe de l'adaptation et de la réécriture. *Vingt mille lieues sous les mers* a donc été réécrit par Christian Hecq et Valérie Lesort, non seulement pour être adapté à la scène à partir d'une base romanesque, mais également en vue

¹⁸⁸ Julie Sermon rappelle que cet adjectif très employé par les praticiens de la scène reste cependant un néologisme dans la langue officielle (Sermon dans Sermon & Ryngaert, 2012 : 80). Cet adjectif permet de synthétiser et de simplifier les expressions composées à partir du nom marionnette et des tournures prépositionnelles « de marionnettes, avec marionnettes, etc. ». L'emploi de ce néologisme permet de considérer cet art comme un champ esthétique « renvoyant à une certaine manière de dire, de faire et de représenter (l'homme, le monde) » (*ibid.*) et non pas exclusivement à partir des textes pensés pour les marionnettes. Rappelons que l'œuvre romanesque de Jules Verne n'était pas destinée à la scène et encore moins à l'intégration de marionnettes.

d'un projet scénique impliquant l'art de la manipulation et de la marionnette avec lequel la Comédie Française souhaitait renouer (Eric Ruf, dossier de presse). Ainsi, « les textes ne sont pas modifiés pour convenir à la mise en scène ou pour « servir » celle-ci : leur réinvention et leur élaboration participent du projet scénique d'ensemble et envisagent dès l'origine du travail les frottements et les indispensables contradictions qui naissent entre les différents langages artistiques » (Ryngaert, 2007 : 52). Ces transformations dans l'écriture vont dans le sens du spectateur, lui facilitant même la tâche « par le désir d'attirer le texte vers nos préoccupations contemporaines et, à cet effet, de les mettre en lumière. (op. cit. 75). Par ailleurs, la question du partage des voix constitue une des transformations majeures de la scène contemporaine (Ryngaert, 2007 : 15), les dramaturgies d'aujourd'hui « combinent des formes dialoguées, des récits, des commentaires, différents agencements de voix, parfois en exhibant les coutures des différents morceaux, parfois, comme c'est de plus en plus souvent le cas, en abolissant les différences et en procédant de manière souterraine » (ibid.). Ainsi, les metteurs en scène ont-ils adapté le texte de Jules Verne en ne se basant pas uniquement sur les relations entre les personnages qui ne comportaient pas de situation assez forte théâtralement, mais en mêlant aux paroles des personnages la voix off du narrateur, afin que les spectateurs comprennent mieux la liaison entre les séquences temporelles.

C'est à travers la fabrique de réécriture participant d'un projet novateur que le spectacle de Christian Hecq et de Valérie Lesort peut être considéré comme un spectacle de la scène contemporaine. Cependant, en respectant la trame narrative et en insérant une voix off qui participe de l'intégration du « récit dans le drame » (Ryngaert, 2007 : 11), les créateurs du spectacle ont facilité sa réception : les apprenants ont pu facilement suivre l'intrigue, d'autant que certains connaissaient déjà bien l'auteur ainsi que le récit, comme le montre l'extrait de l'entretien suivant :

H : oui et j'ai j'ai vu le livre heu *Vingt Mille lieues sous la mer* en chinois

P : vous avez lu en chinois ↑

H : oui en chinois donc heu c'est ce spectacle j'ai mmh je veux heu je peux comprendre beaucoup (H, étudiante chinoise, extrait de l'entretien)

Quelques apprenants parlent dans leurs exposés d'adaptations filmiques vues à la télévision, ou simplement d'informations collectées dans leur environnement proche, comme l'indique cet extrait de l'entretien : « A : c'est + *Vingt mille lieues sous les mers* parce que heu c'est la première fois heu + heu + + heu je vois heu je vois un un spectacle a été adapté par un roman* et quand j'étais enfant j'ai entendu dire heu des des informations sur heu Jules Verne mais j'ai pas j'ai jamais mmh li* des livres de lui » (A, étudiant vietnamien, extrait de l'entretien). Ainsi, le respect du fil narratif sur scène et les divers contacts précédents soit avec le texte soit avec l'univers de l'auteur ont permis aux apprenants de ne pas se focaliser

uniquement sur le code linguistique mais d'être également disponibles aux différents éléments qui composent la dramaturgie.

Les activités menées en amont de la représentation, impliquant lectures d'extraits de l'adaptation du roman pour des apprenants de B1, exposés et improvisations, ont par ailleurs facilité la réception du spectacle :

EC : *Vingt mille lieues sous les mers*

68. A : (*V se tourne vers lui*) **heu en fait moi et AL a fait un exposé sur ce roman donc heu ça nous ça nous aide bien comprendre ce roman et bien comprendre ce théâtre**

Si les décors et les costumes ainsi que les personnages correspondent aux codes du théâtre traditionnel (respect de la structure spatio-temporelle de l'époque de Jules Verne, personnages identifiés et unifiés, construits à travers leurs actions, système des personnages respecté, etc. (Ryngaert, 2008), les choix des dramaturges impliquant l'art de la marionnette et de la manipulation rapprochent *Vingt mille lieues sous les mers* de la création contemporaine et constituent une des raisons de l'engouement des apprenants. La scène contemporaine interroge la présence du corps de l'acteur et de ses doubles sur scène. Les dramaturges contemporains s'autorisent « à dépasser les champs du possible ou du naturel », « à hybrider les niveaux d'énonciation et les types de présence » (Sermon & Ryngaert, 2012 : 79), l'art de la marionnette est ainsi considéré par l'auteur comme un nouveau régime théâtral, permettant de comprendre ces nouveaux enjeux (*ibid.*). Plusieurs types de marionnettes ont été utilisés par les artistes dans la création de *Vingt mille lieues sous les mers* : les marionnettes hybrides mi-homme mi-animal par exemple ou les marionnettes à gaine, manipulées par la main glissée dans le corps (*dossier de presse*). Les apprenants ont à de maintes reprises évoqué spontanément ces marionnettes : l'entretien collectif après la représentation débute d'emblée par leur évocation ainsi que l'analyse chorale (alors que l'enseignante questionnait les apprenants sur le décor), les marionnettes apparaissent ensuite dans tous les supports de réception « le rôle et le* marionnette est très magnifique* » (*H., étudiante chinoise, extrait de l'entretien*), « la partie que j'ai vraiment préféré* c'est* les marionnettes des poissons ! » (*V. étudiante russe, carnet du spectateur*). Les apprenants vont même jusqu'à débattre de points techniques concernant leur manipulation, signe de leur intérêt pour ce support, comme le montre cet extrait de l'analyse chorale que nous allons analyser en détail :

AC : *Vingt mille lieues sous les mers* [Vidéo3]

281 V : (*tournée vers les autres apprenants*) heu **qu'est-ce qui vous pensez quand les marionnettes heu bougent comment ça se passe** ↑ + vous pensez c'est quelqu'un heu porte le noir et fait ça ou qu'est-ce que vous pensez ↑ comment c'est possible réaliser ↑

282 A : je peux je peux répondre

283 P : bah si vous voulez vous pouvez répondre si vous avez une idée

284 A : les marionnettes **je pense que il y a une personne qui avec des avec les mains les bras**

285 V : oui tu pensais ça ↑
286 A : oui
287 V : **tu n'as pas pensé de câbles** ou ↑
288 A : non non non **ça passe par une personne parce que il faut + vraiment heu + les mouvements**
289 V : oui les mouvements et tout ça
290 P : et alors les mains les mains ou les bras comment ça marche ↑
291 A : heu les bras les bras
292 P : dans la marionnette ↑
293 A : oui
294 P : oui ↑ vous pensez les filles ↑
295 V : je pense que **parfois c'est c'est tout tout le corps**
296 A : non non
297 P : dans la marionnette ↑
298 V : pour le méduse heu c'est quelqu'un de très très grand pour faire ça
299 A : **non méduse je pense que il y a une heu** (*imite un fil*)
300 P : fil fil
301 A : fil ah oui c'est ça
302 E : qu'est-ce que vous en pensez les filles ↑
303 Z : QUELQUES fils
304 A : oui
305 Z : il y a plusieurs fils
306 A : oui
307 Z : et plusieurs personnes
308 P : pour la méduse mais pour les poissons ↑
309 Z : pour la méduse
310 P : et pour les poissons ↑ est-ce que c'est les les mains ou les bras ↑
311 Z : les bras
312 P : dans dans la marionnette ↑
313 Z : **non les bras dans noir porter le noir**

Ce débat poursuit l'interaction d'ordre technique initiée par les deux apprenants A et V dans l'entretien collectif, impliquant cette fois tout le groupe et approfondissant les argumentaires. P demande aux apprenants s'ils ont des questions à poser sur le spectacle, souhaitant amorcer des débats sur les zones d'ombre laissées par les dramaturges à la suite de Jules Verne : « Jules Verne nous laisse finalement très libres, et l'on a rebondi sur les nombreux mystères qu'il y a dans le roman, particulièrement autour de Nemo qui reste énigmatique jusqu'à la fin. » (*Valérie Lesort, dossier de presse*). Les zones d'ombre dont parle Lesort ne sont pas forcément identiques aux questionnements des apprenants qui préfèrent débattre de points techniques concernant l'art de la manipulation des marionnettes plutôt que de l'identité ou des actions des personnages, marque de l'intérêt que portent les apprenants à cet élément de la scénographie¹⁸⁹. V prend la prérogative de la parole et lance le débat sur les marionnettes, indiquant ainsi que le débat amorcé lors de l'entretien collectif n'est pas réglé

189 La scénographie remplace le décor dans la mise en scène contemporaine : rapport essentiel à l'espace aussi bien qu'au spectateur (Ryngaert, 2007 : 51)

pour elle. V se tourne immédiatement vers les autres apprenants pour solliciter leur avis personnel sur un point d'intérêt très technique : les interactions prennent ainsi progressivement la tournure de discussion informelle pour le niveau B1 : « peut émettre ou solliciter un point de vue personnel ou une opinion sur des points d'intérêt général » (CECRL, 2005 : 63). Dans son énoncé, le pronom personnel utilisé est un pronom pluriel s'adressant au groupe « vous pensez », contrairement aux pronoms de première personne du singulier exclusivement usité dans *Clima(x)*. Elle fait une première hypothèse « quelqu'un porte le noir » et sollicite ensuite directement le point de vue de ses pairs. A reprend la discussion amorcée et exprime sa théorie : « il y a une personne avec les mains les bras », V ne ratifie pas mais l'encourage dans son explication (TP 285), et propose ensuite une autre théorie : « tu n'as pas pensé de câbles », le pronom personnel de la deuxième personne positionne l'apprenant A comme interlocuteur privilégié de la discussion. A est en désaccord avec la théorie de V et exprime un premier argument « il faut vraiment les mouvements », argument ratifié par V au TP 289. P cherche à élargir le débat en sollicitant l'avis des autres apprenants spectateurs qui n'ont pas osé intégrer la discussion. Mais V vole à nouveau leur tour pour proposer une autre théorie : « je pense que parfois c'est tout le corps » et A reprend la discussion pour proposer son opinion sur la technique utilisée pour la création de la méduse (TP 299), P est de nouveau contrainte de solliciter l'opinion des autres apprenantes (TP 302). Seule une étudiante prend la parole à ce sujet (Z) et rebondit sur la dernière idée de A : « il y a plusieurs fils » avant d'ajouter un argument personnel : « et plusieurs personnes ». P sollicite une dernière fois les autres apprenantes qui ne prennent pas la parole sur le sujet. En résumé, cet extrait indique qu'une forme d'argumentation apparaît dans les interactions concernant un point technique qui sert de support à la scénographie du spectacle. Cependant, nous constatons que deux apprenants en particulier amorcent le débat et le poursuivent avec peu d'interventions de P : ils nous semblent avoir acquis une autonomie dans les interactions en langue étrangère en lien avec l'intérêt très fort qu'ils portent au spectacle. Les autres apprenants du groupe n'interviennent que lorsqu'ils sont sollicités par P et malgré l'adresse de l'apprenant V à tout le groupe, seule une apprenante prend la parole pour donner son avis dans le débat. Le niveau B2 qui reste l'objectif à atteindre au cours du parcours du DUFLES reste loin d'être acquis pour les apprenants du groupe : « peut participer activement à une discussion informelle dans un contexte familier, en faisant des commentaires, en faisant des commentaires, en exposant un point de vue clairement, en évaluant d'autres propositions, ainsi qu'en émettant et en réagissant à des hypothèses » (CECRL, 2005 : 63).

Si les points techniques concernant l'art de la marionnettes émergent dans les deux tâches de réception, il s'avère que l'aspect merveilleux de cet élément scénique a également beaucoup retenu l'attention des apprenants.

Christian Hecq et Valérie Lesort évoquent à de nombreuses reprises les marionnettes dans le dossier de presse, rappelant que l'idée du projet partait du désir de renouer avec cet art, l'œuvre de Jules Verne n'a été proposée que dans un deuxième temps. Cependant, le projet ne propose pas de confondre humain et animaux mais bien de distinguer deux mondes différents (*Christian Hecq, dossier de presse*), ainsi les manipulateurs sont complètement dissimulés¹⁹⁰ et l'illusion de réalité est parfaite. Ce procédé qui déploie les facultés physiques du comédien permet de repousser les limites du mouvement : « on travaille avec des marionnettes extrêmement légères qui permettent une vélocité, une rapidité et une désarticulation que le corps ne peut exécuter. Chacune a sa spécialité avec des parties expressives différentes, une qui bouge uniquement la queue ou la bouche, l'autre qui ondule... » (*ibid.*). Les apprenants ont perçu dans leur réception immédiate de la pièce ces nouvelles possibilités expressives, ce que l'on peut constater à travers la gestuelle très variée qui accompagne leurs paroles, gestuelle que nous analyserons en détails dans la partie prévue à cet effet. Dans l'entretien collectif, les apprenants évoquent d'emblée l'écart entre leurs représentations des marionnettes et leur réception du spectacle :

- EC : *Vingt mille lieues sous les mers*
 10. V : j'ai attendu [des **petits des petits** (*gestes de la main*)
 11. A : des **petit petits** marionnettes]
 12. P : et là c'est comment ↑
 13. C : je pense c'est drôle **c'est plus vivant** que les livres

V convoque d'emblée ses attentes par rapport à la pièce et aux marionnettes avec une forme traduite littéralement de l'anglais « to expect » « j'ai attendu », son énoncé est poursuivi par A qui l'aide pour retrouver le lexème « marionnette », C prend ensuite la parole en comparant le spectacle et le livre « plus vivant que » au TP 13. T poursuit à son tour l'évocation des marionnettes au TP 18 :

- EC : *Vingt mille lieues sous les mers*
 18. T : et au début heu j'ai pensé que **c'était que des marionnettes** (*geste de la main pour imiter des marionnettes*) **qui jouent il y a pas de personnages** (*gestes de la main*) mais ça c'est XXX et **le geste c'est plus vivant** avec la musique avec tout ça oui
 19. P : est-ce que ça change de l'idée que vous avez des marionnettes est-ce que ça change l'idée ↑
 20. A : oui oui beaucoup
 21. V : parce que **traditionnelle marionnette c'est comme ça** (*rires*) (*C rit aussi et se tourne vers V*) (*fait des gestes de marionnettes à fils*)
 groupes : rires
 22. V : **ici les gens bougent** (*elle fait des mouvements avec son buste*) **avec tout le corps** (*elle montre tout son corps*)

¹⁹⁰ Ce type de théâtre appartient au genre du théâtre noir, basé sur un système d'éclairage qui efface la présence du manipulateur.

T convoque ses propres attentes concernant les spectacles de marionnettes, évoquant les spectacles traditionnels et les manipulateurs cachés derrière des rideaux. Par ailleurs, au Vietnam, les spectacles traditionnels de marionnettes sur eaux font évoluer des agriculteurs ou des poissons sur des bassins, seules les marionnettes sont présentes pendant le spectacle, les comédiens n'entrent pas sur scène. Ce type de spectacle fait partie de la culture populaire du Vietnam, il est donc probable que T en ait vu mais elle n'en fait pas mention dans son entretien. Dans *Vingt mille lieues sous les mers*, comédiens et marionnettes se croisent sur scène, renforçant l'aspect merveilleux du spectacle, ainsi que l'effet de surprise. Les représentations des apprenants évoquent des marionnettes traditionnelles à fils, souvent manipulées derrière des paravents par les comédiens, de taille réduite, et ne se mêlant pas sur scène aux artistes. Dans *Vingt mille lieues sous les mers*, les marionnettes sont de types différents et de taille très différente, on n'aperçoit le manipulateur à aucun moment¹⁹¹ et l'effet de réel est saisissant, ce que constatent également les apprenants dans les deux extraits d'entretien collectif, ainsi que dans l'analyse chorale :

AC : *Vingt mille lieues sous les mers*

167. V : très brillant et heu **bougeant beaucoup** très + et drôles aussi avec les <fish> qui heu qui lavaient les fenêtres (rires) je connais pas

Ou dans les carnets du spectateur : « les méduses, la grande araignée, la pieuvre et les poissons etc, il semble bien que ils sont **palpitants de vie**. Les artistes **animent** ses personnages ! » (*AL, étudiante chinoise, carnet du spectateur*). Les deux apprenants évoquent l'effet de réel des marionnettes à travers les mouvements, et l'expression « palpitants de vie » ainsi que le verbe « animer » du latin *anima* l'âme, qui évoque l'idée d'insuffler la vie à quelque chose. Les marionnettes participent également de l'effet de réel provoqué par la représentation du monde marin sur scène :

AC : *Vingt mille lieues sous les mers*

210. C : je me sens que je suis sous la mer et que **méduse est en face de moi près de moi c'est réel**

Valérie Lesort rappelle dans le dossier de presse le grand pouvoir de fascination qu'exerce le monde marin, et donc les multiples possibilités créatives que son adaptation scénique permet d'exploiter. L'artiste explique que sa démarche de fabrication des marionnettes a été la plus réaliste possible, sans effets spéciaux, ni projection vidéo, mais avec des moulages de plâtre (*dossier de presse*). Le questionnement et le rejet des effets d'identification et de projection amorcé à la fin du XIXe siècle a enclenché l'intérêt des artistes pour l'art marionnettique : ces procédés permettent de construire la figure de la marionnette non pas comme un possible alter

191 « La seule contrainte que je me suis permis d'imposer est que Christian forme ses camarades de troupe à cet art de discrétion où l'acteur s'efface au profit de sa marionnette pour lui insuffler une vie encore plus trépidante » (*Eric Ruf, Dossier de presse*)

ego mais comme une créature poétique (Sermon & Ryngaert, 2012 : 82). Les divers jeux d'apparition et de disparition amplement exploités dans la pièce constituent une des caractéristiques de cet art qui « engage une poétique du surgissement » et retient immédiatement l'attention du spectateur (*ibid.*). Comme nous l'avons vu, les marionnettes constituent l'élément immédiatement évoqué par les apprenants dans leur réception du spectacle. L'aspect merveilleux et fantastique de la pièce rendu par la poésie des marionnettes et la reconstitution des fonds marins a été relevé par les apprenants : « C'était vraiment spectaculaire! Seulement 6 comédiens sur scène, mais au* combien d'actions, de mouvements, beaucoup d'humour, de tres bon dialogues et même de la magie! » (V. étudiante russe, carnet du spectateur), Christian Hecq parle également de magie concernant la pièce en soulignant que cette atmosphère fantastique et un peu inquiétante naît de la représentation de l'eau et des fonds marins sans effets spéciaux sur scène (*dossier de presse*). C'est à travers les mouvements des comédiens, mais également des jeux de lumières et de sons que les artistes ont pu recréer ce « monde des profondeurs » : « Il a fallu trouver des systèmes pour donner cette sensation de l'eau, sa densité. La beauté de ce projet tient à l'énergie de l'équipe qui converge vers l'illusion, avec un enthousiasme d'enfant. Cela passe par le décor, le son, les lumières, le jeu des acteurs, des matières qui flottent... L'enjeu est d'être dans l'eau, une heure et demie durant. » (Valérie Lesort, *dossier de presse*). Cette impression d'être immergé dans l'eau a été source d'interactions entre les apprenants, qui relèvent les différents procédés utilisés (lumières, sons, mouvements des acteurs et des marionnettes), racontent deux scènes en particulier (l'exploration marine de deux personnages qui découvrent un trésor ainsi que la scène de la tempête), et s'impliquent personnellement en se projetant dans l'univers marin :

AC : *Vingt mille lieues sous les mers*

208. C : parce que quand la méduse est je pense que parce que autour de moi c'est noir

209. V : ah oui

210. C : je me sens que je suis sous la mer et que méduse est en face de moi près de moi c'est réel

211. E : c'est réel c'est comme si c'était la réalité

212. C : oui

213. E : les filles↑

214. AL : la lumière

215. E : lié à la mer oui H ↑

216. H : on peut heu on peut voir le poisson heu presque heu

217. E : parfois

218. H : ah parfois oui parfois le marionnette avec avec le le bras heu le le bruit

219. E : le bruit ↑

220. H : le bruit oui heu on peut sentir on est sous la mer

221. E : sous la mer mmh avec la marionnette

222. V : et aussi quand quand la lumière parfois disparu et c'est comme heu + le sous-marin bouge donc lumière est +

C utilise un énoncé très subjectif pour justifier sa prise de position « je pense, je suis, autour de moi, je me sens, en face de moi, près de moi », l'utilisation du pronom personnel de la première personne renforce cette impression ainsi que les nombreuses prépositions « autour, en face, près de » qui dénotent un sentiment d'immersion complète. H s'explique avec davantage de difficultés, ses arguments ne sont pas très clairs, elle évoque tout d'abord un poisson puis une marionnette, enfin se trompe de lexème entre « bras » et « bruit » et termine son énoncé avec plus de distance que C puisqu'elle utilise le pronom neutre « on » : « on est sous la mer », V propose une nouvelle idée qu'elle introduit par « aussi » et focalise son attention sur les mouvements et les lumières du sous-marin mais ne s'implique pas personnellement dans son énoncé. Cette impression d'être immergé en même temps que les comédiens participe du plaisir du spectacle et de l'enthousiasme des étudiants : « Les acteurs (bien sûr, avec la participation des travailleurs, que nous ne voyons pas sur la scène) **ont réussi à créer l'illusion d'être sous le* mer: le bruit, la lumière, la musique, les mouvements des acteurs et des marionnettes – tout cela a créé une impression de la vie sous le* mer!** » (V., étudiante russe, carnet du spectateur). L'apprenante parvient dans son carnet à justifier l'impression d'immersion en citant des éléments scénographiques précis, travaillés dans les deux entretiens, elle utilise un synonyme d'illusion « impression » pour renforcer encore cet effet, et clôturera son discours par une marque de ponctuation soulignant sa surprise et peut-être son admiration. Dans son carnet du spectateur, H s'implique personnellement dans la réception et dans l'expression de ses ressentis, ce qui n'était pas le cas dans les entretiens à l'oral : « les marionnettes sont très très bon* parce que tous les marionnettes sont très réel*. **J'ai senti je suis vrai* rester* sous la mer !** » (H., étudiante chinoise, carnet du spectateur). Les marionnettes participent donc de l'effet de réel du spectacle et participent du phénomène d'attraction que semblent avoir ressenti les apprenants.

Dans ce spectacle, le désir d'apprendre une langue est lié au plaisir du spectateur, plaisir articulé aux dimensions humoristiques et merveilleuses de cette pièce de notre répertoire. Nous présentons dans la sous-partie suivante deux types de discours très employés pour parler des spectacles : le mode évaluatif et affectif.

3. Modes évaluatifs et affectifs

Confronté au problème de la verbalisation, le locuteur a le choix entre une formulation objective qui s'efforce de gommer toute trace de l'énonciateur, ou le discours subjectif dans lequel l'énonciateur est impliqué dans l'assertion (Kerbrat-Orechioni, 1999 : 80). L'école du spectateur implique l'énonciateur dans la mesure où une œuvre artistique est le support du discours : quelles traces de la subjectivité de l'apprenant vont apparaître dans la réception ?

Les apprenants sont amenés à évoquer la pièce en premier lieu selon un mode évaluatif et affectif puisque les entretiens collectifs sont toujours amorcés par la question « qu'avez-vous pensé du spectacle ». Nous allons étudier de quelle manière les apprenants évaluent les représentations : quelles modalités du jugement de gout peut-on voir apparaître dans nos données, dans quelle mesure les émotions et les ressentis seront-ils évoqués, enfin, est-ce qu'un jugement de type esthétique et dramaturgique sur les spectacles va émerger ?

3.1. *Appréciation axiologique des apprenants*

Nous avons cherché à étudier la réception évaluative et affective des apprenants en relevant dans un tableau les différentes modalités de cette réception, balayant les données de l'entretien collectif ainsi que de l'analyse chorale pour chaque spectacle. Quatre catégories apparaissent : les adjectifs axiologiques (relatifs aux valeurs), les verbes évaluatifs et subjectifs, les verbes d'opinion ainsi que des expressions.

Modalités de l'appréciation axiologique à l'oral

	Adjectifs axiologiques évaluatifs et affectifs	Verbes évaluatifs et subjectifs	Verbes d'opinion	Expressions personnelles de l'opinion
<i>Clima(x)</i>	Formidable un peu spécial étrange c'est super C'était impression* super bon c'est super très professionnel très bien ça va très bien très clair pas facilement très originale narrative magnifique très intéressant	j'aime bien (à plusieurs reprises) c'était impression* j'aime j'aime spécialement je préfère j'aime beaucoup M'intéresse	j'ai pensé je pense	
<i>Vingt mille lieues sous les mers</i>	Très drôle magnifique drôle plus vivant très intéressant vivant réel vrai/pas vrai	j'aime bien j'ai bien aimé je préfère Je n'aime pas beaucoup ce moment J'adore elles me	Je pense	

	bizarre	semblent je suis sûr		
Barons Perchés	Impressionnant magnifique incroyable secret dangereux extraordinaire intéressant difficile <quiet> horrible	Je n'ai* pas sûr Je ne suis pas sûre J'étais sûrement Je suis intéressant*	Je pense Je ne pense pas	A mon avis Pour moi, ce que je comprends Pour moi, selon moi
Une chambre en Inde	Difficile drôle très drôle intéressant très bien	Je préfère J'ai préféré ça m'a impressionné	Je pense	Selon moi Pour moi

La question d'amorce de l'entretien collectif « qu'est-ce que vous avez pensé du spectacle » permet aux apprenants de ne pas formuler exclusivement un jugement de goût du type j'aime/je n'aime pas mais de le dépasser : les apprenants n'utilisent pas d'emblée les verbes évaluatifs mais ont tendance à privilégier les adjectifs axiologiques qui peuvent être classés selon trois catégories :

- Les adjectifs à valeur de superlatifs exprimant l'admiration comme « formidable, impressionnant » ou l'utilisation régulière de l'adverbe « très », renforçant l'intensité de l'expression ;
- Les superlatifs à valeur esthétique générale « magnifique », et les adjectifs évaluatifs axiologiques (Kerbrat-Orecchioni, 1999 : 94) comme « bien, bon » ;
- Les adjectifs à valeur esthétique qui caractérisent la dramaturgie « secret, dangereux, drôle, étrange, réel, etc. » . Ces adjectifs sont nommés « subjectifs affectifs » (*ibid.*).

Une autre catégorie exprimant directement le phénomène de réception apparaît également dans les adjectifs « intéressant et difficile ». Les apprenants représentent avec ces deux adjectifs leur posture en tant que spectateurs. Les verbes évaluatifs indiquent un axe positif ou négatif : j'aime/je n'aime pas, modulés par des adverbes (bien, beaucoup, etc.), ou un axe certitude/incertitude je suis sûr/pas sûr. Cependant, ce type de verbes ou d'expression reste peu utilisé. Le verbe préférer, à valeur comparative, est parfois utilisé pour comparer une scène à une autre, enfin, les verbes ou les expressions utilisés pour l'expression de l'opinion « je pense, pour moi » sont peu variés. Comme nous le voyons dans cet extrait de *Barons*

Perchés, les apprenants ont tendance à privilégier les adjectifs axiologiques, faisant preuve d'une relative variété dans l'utilisation du vocabulaire :

EC : *Barons Perché*s

1. P : heu alors comme d'habitude je vais d'abord vous demander qu'est-ce que vous avez pensé du spectacle ↑
2. V : heu c'était vraiment **impressionné*** **impressionnant**
3. Groupe : **magnifique** (*rires*)
4. ? : **incroyable**
5. P : incroyable
6. K : un peu **secret**
7. P : un peu quoi K ↑
8. K : secret
9. P : secret ↑ c'est-à-dire ↑
10. V : j'**avais peur** (*se prend dans les bras*) **les musiques étaient très forts*** et (*bouge les doigts*)

Dans cet extrait, trois adjectifs à valeur superlative sont utilisés « impressionnant, magnifique, incroyable », K propose alors un autre type d'adjectif qui vient plutôt qualifier la dramaturgie « secret », et qui nous semble exprimer une partie de sa posture de spectateur dans la mesure où les apprenants vont ensuite discuter de l'aspect mystérieux du spectacle et de leurs difficultés à comprendre « de quoi il parle ». Dans tous les cas, ces adjectifs engagent le sujet dans sa perception et dans son appréciation. Une autre modalité appréciative apparaît au TP 10 avec la formule de V « j'avais peur » qui implique encore davantage le sujet puisqu'elle exprime clairement une émotion et une sensation liée à un élément spécifique du spectacle : la puissance de la musique.

Les jugements de goût sont parfois rapidement évoqués et dépassés en mentionnant par exemple le genre du spectacle et en comparant avec d'autres pièces :

EC : *Clima(x)*

7. T : moi en fait **j'aime bien** la musique c'est c'est différent de les* autres heu (*gestes de la main*) c'est pas concert ou musique c'est heu comme heu (*montre A*) A a dit c'est la chante* avec heu musique c'est + jouer parler tout combinaison* comme ça (*agite la main*) c'est super

Dans les analyses chorales, moins d'expressions à valeur appréciative sont formulées par les apprenants par rapport à l'entretien collectif, l'objectif de l'exercice étant la description du spectacle. Dans *Vingt mille lieues sous les mers* apparaissent néanmoins quelques verbes évaluatifs :

AC : *Vingt mille lieues sous les mers*

145. V : **je n'aime pas beaucoup ce moment** c'est très heu aaah (*porte les mains à sa gorge et fait une grimace*)
146. A : (*rires*)
147. E : très quoi ↑
148. V : je ne sais pas comment expliquer
149. A : et **j'adore les j'adore**

150. Z : j'adore

151. A : oui j'adore les marionnettes (rires)

Au TP 45 de l'analyse chorale de *Vingt mille lieues sous les mers*, V formule un avis négatif sur une scène du spectacle (la scène de l'araignée) utilisant le verbe aimer à la forme négative mais en restreignant sa critique avec l'adverbe « beaucoup » : « je n'aime pas beaucoup », au TP 149 l'apprenant A utilise le verbe « adorer » indiquant la forte implication affective de sa réception des marionnettes, implication qui semble trop intense à Z qui répète son énoncé avec une tonalité ironique. Quelques adjectifs évaluatifs non axiologiques (Kerbrat-Orecchioni, 1999 : 96) apparaissent dans l'analyse chorale comme « brillant, coloré », ces adjectifs n'énoncent pas de jugement de valeur ni d'engagement affectif du locuteur. Ils peuvent cependant en contexte impliquer une évaluation du locuteur fondée sur une norme interne au sujet (*op. cit.* 97) : dans l'extrait suivant d'un carnet du spectateur, nous pouvons constater que la norme indiquée par l'apprenante l'implique personnellement en construisant sa posture d'experte dans le domaine des arts du spectacle :

« Dans la petite salle (oui, en comparaison avec un théâtre ordinaire c'était petit) il y avait une scène avec les instruments musicaux autour » (V., apprenante russe, carnet du spectateur).

Les données écrites des carnets du spectateur reflètent les mêmes procédés d'évaluation : les adjectifs axiologiques sont présents mais restent peu variés. Dans les entretiens semi-directifs, nous constatons que les apprenants formulent leur avis sur le spectacle en utilisant davantage les verbes évaluatifs et affectifs comme j'aime/j'adore/je préfère, modulés par des adverbes comme « bien », « beaucoup », « plus », puisque P leur demande de parler des spectacles qu'ils ont aimés.

En résumé, les apprenants utilisent davantage les adjectifs axiologiques évaluatifs et affectifs que les verbes ou expressions verbales pour parler des spectacles, ces adjectifs sont imprégnés de valeurs diverses mais restent assez peu variés. Nous n'observons pas de changement dans le développement des compétences lexicales des apprenants pendant l'année concernant ce type d'adjectifs ou concernant l'emploi des verbes évaluatifs et l'expression de l'opinion. Nous allons analyser à présent les modalités de l'expression des affects, considéré comme l'expression des émotions et des sensations des apprenants dans leur réception.

3.2. Formes de l'expression des affects

Comme nous l'avons vu, le terme affect recoupe les émotions, sensations et ressentis face au spectacle et nous semble adapté pour décrire une des modalités de la réception des pièces. Si les apprenants débutent souvent les interactions par l'expression de leur appréciation sur les spectacles, la formulation de leurs affects émerge également dans les données, même si nous avons pu voir que l'évocation des émotions et ressentis n'allait pas toujours de soi pour les

apprenants. Nous analysons tout d'abord les modalités de cette formulation, en montrant que certains spectacles jouent davantage sur les sensations et d'autres sur les émotions. Nous verrons ensuite dans quelle mesure l'expression des affects peut être liée aux phénomènes d'identification avec les personnages. Nous analyserons également les différences entre données écrites et orales.

Selon John Dewey, l'acte de critiquer une œuvre est d'abord un acte de jugement, or, ce sont les perceptions qui fournissent au jugement ses matériaux ([1934] 2014 : 480), « le contenu perceptif est la seule chose qui fasse la différence entre les jugements formulés ». Les émotions individuelles ressenties pendant les spectacles ne sont pas formulées d'emblée par les apprenants, l'intensité des affects ressentis pendant un spectacle peut empêcher toute formulation, ou bien la contrainte du groupe et la nécessité de sauver la face expliquent également l'expression réduite des affects à l'oral. Le tableau ci-dessous synthétise trois modalités d'expression orales des affects dans les entretiens collectifs et dans l'analyse chorale : l'expression d'émotions, de sensations et les signes paraverbaux qui reflètent émotions et/ou sensations.

Modalités de l'expression des affects à l'oral :

	Expressions d'émotions subjectives	Expression de sensations spécifiques	Signes paraverbaux
Clima(x)	Aucune mention	Aucune mention	Sourire
Vingt mille lieues sous les mers		EC : T : « On ressent vraiment sous la mer » AC : C : « je me sens que je suis sous la mer et que méduse est en face de moi c'est près de moi c'est réel » H : « on peut sentir on est sous la mer »	Rires et sourires AC : V : « aaah (<i>porte les mains à sa gorge et fait une grimace</i>) » Rires et sourires
Barons Perchés	EC : V : « j'avais peur V : « comme heu film horreur » T : « il a vraiment touché mon coeur » Z : « une		EC : V : « j'avais peur (<i>se prend dans les bras</i>) » T : « il faut exprimer les sentiments très douloureuse* » (<i>sert les poings</i>) V : « (<i>doigts qui bougent autour de son torse avec les bras croisés, puis</i>

	moment c'est plus touché moi » C : « mais je suis heu je suis une personne acrophobique acrophobie donc heu quand heu je vois des acteurs tomber sur terre je je me sens oh c'est très peur» AC : C: tu es intéressant ↑ (rises) pour moi j'ai un peu peur parce que j'ai un peu acroba acroba V : « c'était trop ah j'ai peur » V : « <it gives chills> » C : « pour moi j'ai un peu peur »	les mains levées pour imiter quelque chose qui s'approche lentement) » Z : « une moment c'est plus touché moi » (se frappe la poitrine) C : je je me sens (main sur la poitrine) oh c'est très peur» Sourires et rires AC : V : « <it gives chills> (remonte ses bras autour de son buste, ses doigts bougent très vite) » V : la musique [...] c'était très très fort (main projetée vers ses yeux) pour moi (main vers elle) AL : je rappelé un bruit très très (tourne ses mains près de ses oreilles) fort V : j'ai eu peur (mains dirigées vers sa poitrine) Sourires et rires
Une chambre en Inde		AC : K : « je suis surpris » H : « on ressentit le la matin le matin et la soir »

Nous pouvons constater dans ce tableau une expression assez réduite des affects dans les données orales de l'entretien collectif et de l'analyse chorale, expression qui émerge en particulier lors de la réception de deux spectacles. Nous n'observons pas de différences entre les deux phases de réception hormis des références plus régulières dans l'analyse chorale, dues à la longueur de l'exercice¹⁹². L'expression des affects est en outre davantage liée à des

¹⁹² Une apprenante indique pourtant que ses émotions étaient plus fortes juste après le spectacle pendant la phase de l'EC : « c'est importante pour heu comment dire ↑ pour nous heu pour nous remarquer les sentiments directement après le spectacle parce que là c'est le moment que où heu où **les sentiments sont plus forts** et heu parce que si on attend heu un jour deux jours plus tard ça change peut-être **on a oublié quelque moment ou quelque chose pendant le spectacle** » (T., apprenante vietnamienne, extrait de

éléments précis de la scénographie dans l'analyse chorale alors qu'elle est plus générale dans l'entretien collectif. En outre, nous constatons que deux apprenantes semblent plus à l'aise que les autres dans l'évocation et la manifestation de leurs affects à l'oral : V et C, et que les modalités de cette expression sont diverses.

En ce qui concerne le spectacle *Clima(x)*, aucune mention d'émotion ni de sensation n'a pu être recueillie lors de l'entretien collectif, nous verrons que ce n'est pas le cas dans les données écrites. Les apprenants ont sans doute été surpris par la tâche demandée lors de ce premier entretien, ils ne se connaissaient pas encore et ne savaient pas quelles étaient les règles de l'exercice. L'évocation des affects apparaît au cours de la réception de *Vingt mille lieues sous les mers* et nous pouvons constater que les apprenants ont tendance à évoquer des sensations liées à la dramaturgie de la pièce plutôt que leurs émotions. Les verbes de sensations comme « ressentir » et « sentir » sont spontanément utilisés par les apprenants, souvent de manière incorrecte (ressentir + préposition de lieu, se sentir avec conjonction que ou suivi d'une proposition, sentir sans conjonction), les prépositions de lieu comme « sous, en face de, près de » renforcent la sensation éprouvée par les apprenants d'une immersion dans l'eau. Comme nous l'avons vu, cette impression a été recherchée par les concepteurs du spectacle et participent de l'intérêt pour cette pièce. Seule une apprenante évoque une émotion mais qu'elle n'arrive pas à définir précisément, elle compense par une interjection « aah » et une gestuelle qui vient concrétiser l'impression de peur et d'étouffement qu'elle semble avoir ressentie. Les interjections comme « ah ! » et « oh ! » sont à plusieurs reprises utilisées par les apprenants pour formuler leurs émotions dans leur réception de la pièce *Barons Perchés*, et signifient l'expression d'une émotion forte. Cette émotion, la peur, est décrite clairement dans leurs discours « j'avais¹⁹³ peur », l'expression « j'ai peur » peut également être accompagnée d'adverbes comme « très » ou « un peu » qui viennent renforcer ou diminuer la force du ressenti (et sauver éventuellement la face du locuteur dans ce cas). V utilise également l'adverbe « trop » avant de formuler l'expression de son émotion « c'était trop ah j'ai peur », indiquant par là l'intensité de son émotion qu'elle a du mal à exprimer. Cette expression peut également être accompagnée d'une gestuelle « *se prend dans les bras* » qui ne vient pas compenser une lacune lexicale mais qui vient au contraire renforcer l'impression de l'apprenante qui semble revivre intensément ce moment d'émotion pendant la réception¹⁹⁴.

L'expression de la peur peut être modulée par V qui comble une lacune lexicale avec une alternance codique <it gives chills> « cela donne des frissons » (*notre traduction*). La

l'entretien).

193 Nous pouvons observer ici que l'apprenante utilise le passé du verbe, alors que les autres références aux émotions et aux sensations pour tous les spectacles se font plutôt au présent. Les apprenants ne s'aventurent sans doute pas dans la formulation du passé en français à l'oral, mais nous pouvons également faire l'hypothèse que le choix du présent correspond à la réactivation d'un état émotionnel qu'ils revivent pendant les tâches de réception.

194 Pour une analyse complète de la place et des fonctions de la gestuelle dans la réception, voir ci-dessous III, 4.

gestuelle et l'alternance codique suggèrent une très forte impression qui s'accompagne d'un état physiologique intense et qui peut être relié à la comparaison avec un film d'horreur que propose la même apprenante. L'expression de la peur chez C est reliée à une angoisse des hauteurs qu'elle formule clairement « je suis une personne acrophobique* ». L'apprenante a elle-même recherché sur son dictionnaire électronique la traduction du terme, signe de sa volonté d'en parler pendant la réception et de comprendre son émotion. La gestuelle qu'elle emploie figure d'ailleurs sa volonté de rapporter cet état à un ressenti très personnel « *main sur la poitrine* ». L'expression de la peur est donc modulée de manière différente par les deux apprenantes, par une gestuelle très expressive pour V et une comparaison avec un genre cinématographique, et à travers le lien avec l'expérience vécue pour C. L'œuvre artistique tisse des relations avec l'expérience de vie des apprenants, relation que les tâches de l'école du spectateur incitent à formuler.

Les autres apprenants qui évoquent leurs émotions utilisent le verbe « toucher » pour la première et dernière fois dans les données de manière incorrecte « c'est plus touché moi* » ou bien de manière poétique « il a vraiment touché mon cœur », cette dernière formulation indiquant le « lieu » présumé du ressenti et impliquant un état à la fois émotionnel et physiologique. Toutes ces formulations montrent que les états émotionnels des apprenants ainsi que leur expression sont très subjectifs, en particulier dans un tel contexte interculturel : « il n'y a pas, si ce n'est sous forme de mots, d'émotion universelle telle que la peur, la haine ou encore l'amour. Le caractère unique et original des événements et des situations vécus imprègne l'émotion qui est évoquée. » (Dewey, [1934] 2014 : 129). Deux autres apprenants évoquent rapidement deux impressions dans la réception de cette pièce, l'une liée à la surprise, l'autre à la nature de la musique « surprise », « horrible », mais ces évocations n'impliquent pas autant le sujet que précédemment.

La formulation des affects dans les données orales s'avère donc réduite pour deux spectacles et relativement présente dans la réception des deux autres, nous pouvons par ailleurs constater une grande diversité dans son expression : verbes subjectifs, gestuelle, interjection, alternance codique, adjectifs, comparaisons, etc.

L'expression des affects peut mêler sensation et émotion, comme dans l'extrait suivant de l'analyse chorale de *Barons Perchés* :

AC *Barons Perchés*

209. V: au début c'était très <quiet> (*plat des deux mains près du sol, se courbe un peu, éloigne et ramène ses mains*)

210. K: le musique horrible

211. P: horrible ↑ la musique était horrible ↑

212. K: pour moi selon moi

213. V: au début c'était très (*même geste*)

214. AL: (*même geste plus bas*) **en bas**
 215. P: bas ↑
 216. V: <quiet> P : calme ↑
 217. V: oui **calme calme et après beaucoup de bruit et chaque fois c'est dynamique** (*imite avec ses mains les mouvements du trampoline*) et (*mains s'entremêlent*)
 218. P: et la musique vous vous rappelez de la musique ↑
 219. AL: je rappelé un bruit très très (*tourne ses mains près de ses oreilles*) **fort**
 220. P: quel bruit ↑
 221. AL: comme en certains temps certains temps en petits parties **il y a des bruits très forts** (*montre son oreille*)
 222. V: et aussi (*doigts qui bougent autour de son torse avec les bras croisés, puis les mains levées pour imiter quelque chose qui s'approche lentement*)
 223. P: inquiétant ↑ oui menaçant
 224. V: comme heu **film horreur**
 225. P: comme un film d'horreur ↑

P demande aux apprenants de décrire les sons dans l'analyse chorale de *Barons Perchés*. V prend alors la parole pour caractériser l'évolution de la musique, elle utilise l'alternance codique puis la gestuelle reprise au TP 213, et répétée par AL qui achève son énoncé « en bas », V reprend alors la traduction de P « calme » pour qualifier la musique et indique la transformation du son en la reliant aux mouvements des acrobates au TP 217. AL ratifie également l'idée de la transformation du son « fort », « bruits très forts », puis V relie cette impression liée à la musique à une émotion un peu floue qu'elle exprime par la gestuelle : « *doigts qui bougent autour de son torse avec les bras croisés, puis les mains levées pour imiter quelque chose qui s'approche lentement* », elle -même reliée aux émotions angoissantes qu'inspirent les films d'horreur.

Nous proposons à présent d'analyser les données écrites en balayant les carnets du spectateur dans le tableau suivant : les modalités d'expression des affects seront-elles différentes à l'oral et à l'écrit ? Nous faisons l'hypothèse que les carnets du spectateur vont permettre aux apprenants d'aborder le spectacle d'une autre façon dans la mesure où la forme du carnet incite à une réception individuelle, davantage tournée vers les perceptions personnelles et éventuellement intimes du récepteur.

Modalités de l'expression des affects à l'écrit :

Carnets du spectateur	Expressions d'émotions subjectives	Expression de sensations spécifiques
Clima(x)	Z : « à la fin, je me suis senti* un sentiment de solitude » K : « le spectacle m'a donné les sentiments différents : l'excitation, la palpitation » Ng : « il est comme un tableau »	

	qui m'a produit un* profonde impression » X : « en fait je ne peux pas comprendre tous les mots que l'acteur est* dit*. Mais je peux sentir la tristesse. » J : « le spectacle m'a donné les sentiments différents* . » H : « la voix du chanteur m'a laissé très enthousiasme*. » « j'ai le sentiment différent. Cette fois est plus intéressant* que d'autres ! »	
Vingt mille lieues sous les mers	V : « les autres habitants du monde sous-marin étaient un peu effrayant* » Tr : « Bien que je n'aie pas compris certains passages, j'y ai trouvé des différents* sentiments : de l'humour, de la surprise, du suspens, de l'émotion et de la tristesse »	V : « les acteurs ont réussi à créer l'illusion d'être sous le* mer » « tout cela a créé une impression de la vie sous le* mer » H : « cette fois, j'ai senti les français* vrai* aiment le théâtre ! » « j'ai senti je suis vrai* rester sous la mer ! » AL : « il semble bien qu'ils sont palpitants de vie » A : « les marionnettes sont très vivants, je me sens d'être vraiment sous la mer. » C : « quand j'étais au lycée, j'ai déjà lu* ce roman de Jules Verne, mais je n'ai jamais senti le sauvage qui est drôle. [...] Si vous voulez reconnaître ce roman, je vous conseille d'aller voir cette pièce, vous aurez une nouvelle impression. »
Barons Perchés	T : « avec plein d'amertume, ils rentrent* chez eux, dans une cabane sombre, peu confortable, et loins* de tout. Cet* image me fait beaucoup de peines*. » H : « j'ai senti qu'il voudrait réussir, mais le réalisé* est barbare, c'est triste. » H : « c'est la troisième fois que j'ai vu le théâtre en France. Chaque fois j'ai le sentiment différent. » « quand l'acteur est tombé sur le sommier à ressorts, il m'a profondément bouleversé. C'était donc ça ! C'était la	Tr : « La vie de ces deux hommes se passe dans une petite cabane peu confortable, et suffisamment sombre pour donner une première impression de la précarité de leur vies* » K : « la musique de cette pièce est un peu horrible » H : « tous les mouvements sont très magnifiques*. Mais je pense que c'était dangereux. »

	représentation acrobatique* ! » S : « pour être honnête, je ne comprenais pas beaucoup sur l'histoire, alors je ne pouvais que parler de mes sentiments. » V : « la musique était un peu bizarre et effrayante » C : « j'ai l'acrophobie légère, quand les acteurs jouaient son* numéro de trampoline (un saut acrobatique), je peux imaginer que c'est moi à* effectuer les mouvements acrobatiques, à vrai dire, cela me sentais* un peu peur. »	
Une chambre en Inde	X : « j'ai trois moments très émouvant* [...]troisième moment est les terroristes afin de fabriquer des incidents terroristes et laisser une petite fille attaché* une* bombe, quelle tristesse ! » « Je suis très contente de regarder <i>Une chambre en Inde</i> ! » Ng : « pour moi les facon* de jouer des acteurs sont intéressants*, il me rend heureux c'est la raison pour laquelle je pense ce moment est le plus intéressant. »	H : « la lumière est très bon, on peut savoir le matin et la nuit. »

Nous constatons d'emblée que contrairement aux données orales, de nombreuses évocations des affects apparaissent dans les carnets du spectateur à propos de *Clima(x)*. Des affects très généraux sont évoqués comme « une profonde impression » ou « des sentiments différents » sans précision. Par ailleurs, nous pouvons relever un énoncé identique entre deux apprenants à ce propos dans les discours de K et J : « le spectacle m'a donné des sentiments différents », ce qui indique que les apprenants lisent les carnets de leurs pairs sur Facebook, toutefois sans interagir, ce qui était notre hypothèse de départ dans la création de ces carnets numériques. Néanmoins, si K aborde la nature exacte des sentiments convoqués dans la suite de son énoncé, J au contraire indique ce qui lui a plu dans la représentation en faisant référence aux émotions générales renvoyées par les artistes : « le chanteur exprime les émotions de façon vivant* ». Les émotions sont parfois précisées clairement par les apprenants et s'avèrent être de nature différente : l'excitation, la palpitation (nous pouvons relever avec ce terme un état physiologique précis, trahissant une forte émotion), la solitude, la tristesse, l'enthousiasme. Si

le spectacle en général a pu générer de telles émotions, H relève la source de son émotion : la voix du chanteur, et Z indique à quel moment elle a ressenti de la tristesse pendant le spectacle. Un apprenant compare son émotion à l'expérience de l'observation d'un tableau, signe que le texte scénique peut se lire comme un tableau et que l'expérience esthétique est de même nature.

En ce qui concerne *Vingt mille lieues sous les mers*, les mêmes sensations que dans la réception orale apparaissent avec les mêmes formulations et erreurs syntaxiques dans la construction des verbes subjectifs (sentir/se sentir) mais les discours sont plus subjectifs avec l'utilisation accrue de la première personne du singulier alors que le pronom personnel « on » avait été utilisé à l'oral. Par ailleurs, deux nouvelles impressions apparaissent, amorcées par le verbe « sentir » : une impression liée au partage des émotions dans la salle avec les autres spectateurs pendant la pièce qui incite H à formuler une hypothèse d'ordre interculturel sur les rapports des Français au théâtre, et une comparaison entre le livre et la pièce menée par C qui s'adresse directement aux lecteurs de son carnet « si vous voulez, je vous conseille ». Le discours écrit prend donc en compte les relations avec le lecteur, contrairement au discours oral.

En ce qui concerne *Barons Perchés*, l'expression des émotions est davantage présente chez d'autres apprenants que C et V qui en parlaient beaucoup à l'oral. Si nous retrouvons l'émotion de la peur chez C et V (amoindrie cependant chez V qui exprime de manière beaucoup moins intense l'émotion ressentie), une autre émotion liée plutôt à la tristesse et à la peine chez T et H apparaît cependant et semble liée à l'empathie fictionnelle avec les personnages. H indique l'intensité de son émotion « profondément bouleversée » pour la première fois dans sa réception de la pièce, intensité qui est également exprimée par l'utilisation des points d'exclamation dénotant également sa surprise quant au genre du spectacle : « C'était la représentation acrobatique* ! ».

A propos d'*Une chambre en Inde*, pièce qui engage la figure de l'hyper-spectateur, peu d'émotions ou de sensations apparaissent dans les discours. Nous postulons que la complexité du spectacle ainsi que les difficultés de compréhension des discours ont pu empêcher les apprenants d'éprouver des affects, ou bien, que ces affects sont passés au second plan devant la compréhension du discours. Seuls deux apprenants X et Ng font référence à leurs émotions pendant le spectacle dans les données écrites, émotions qu'ils relient à des scènes précises qu'ils détaillent. Nous n'avons pas trouvé de références à des émotions ou des sensations dans les autres carnets, hormis chez les apprenants débutants avec des adjectifs affectifs (« triste », « touchant », des verbes de sensations (« je ressens ») et des expressions indiquant une forte impression. Ces affects sont liés aux personnages ainsi qu'aux relations avec le public.

Si, chez certains apprenants comme V, l'expression orale des émotions est très forte et spontanée mais amoindrie à l'écrit, nous constatons que ce n'est pas le cas pour la plupart des participants qui ont tendance à formuler davantage leurs affects à l'écrit. Les carnets écrits permettent en outre aux apprenants de varier leur expression à travers :

- Des verbes autres que sentir/ressentir comme « rendre + adjectif, faire de la peine, donner une impression » ;
- Des adjectifs accompagnés d'adverbes comme « être profondément bouleversé »;
- Les points d'exclamation ainsi que les propositions exclamatives comme « quelle tristesse ! ».

Ce type de discours favorise l'engagement des apprenants dans leur réception, qu'elle soit littéraire ou liée à la représentation théâtrale : à travers, « la mise en mots de sensations (auditives, visuelles, etc.), l'émergence des images mentales que le lecteur se fabrique au moment de sa lecture, le processus d'identification qui peut s'opérer parfois, ainsi que le vécu, l'expérience, la « bibliothèque intérieure » de chaque lecteur » (Ahr & Joole : 2013).

Par ailleurs, l'acte de lecture se nourrit des sentiments et des émotions du lecteur, plaçant le sujet au centre des analyses.

Nous aimerions nous arrêter à présent sur une autre modalité de la réception incluant le jugement esthétique des apprenants sur les représentations.

3.3. Les réflexions esthétiques sur les représentations

Si nous reprenons la définition de l'esthétique que nous proposons dans la première partie de ce travail à savoir non pas la théorie du bel objet d'art mais plutôt l'acte de réception de cet objet sur le récepteur, « un acte de perception et de plaisir » (Dewey, [1934] 2014 : 98), nous aimerions analyser dans nos données les modalités d'expression du jugement esthétique que les apprenants formulent à propos des représentations. Comment les apprenants expriment-ils leurs points de vue esthétique en langue étrangère sur l'œuvre dramatique ?

Nous avons observé dans les données un recours spontané à la comparaison, en particulier à propos du genre. Nous verrons également de quelle manière les apprenants cherchent spontanément à analyser le genre dramatique en l'associant au cinéma et à la littérature, aboutissant ainsi à une réflexion esthétique sur les spécificités du théâtre. Nous nous demanderons enfin si une compétence de type dramaturgique émerge des données.

3.3.1. Débats sur le genre et comparaisons interculturelles

Si les premiers éléments de l'appréciation des apprenants dans la réception sont d'ordre axiologique et évaluatif, les débats esthétiques s'ouvrent également de manière spontanée et

assez rapidement à propos des genres et à travers des comparaisons interculturelles. Ce sont les deux pièces les plus innovantes du point de vue formel (*Clima(x)* et *Barons Perchés*), s'écartant des représentations liées au théâtre, qui ont retenu l'attention des apprenants pour interroger le genre des spectacles.

EC : *Clima(x)*

7. T : moi en fait j'aime bien la musique c'est c'est différent de les* autres heu (*gestes de la main*)
c'est pas concert ou musique c'est heu comme heu (*montre A*) A a dit c'est la chante* avec heu
musique c'est + jouer parler tout combinaison* comme ça (*agite la main*) c'est super

Dans cet extrait de l'entretien collectif de *Clima(x)*, T compare le spectacle avec d'autres qu'elle ne précise pas, mais qui font partie de sa bibliothèque intérieure. Cette apprenante indique pourtant dans son entretien qu'elle n'a jamais assisté à un spectacle de théâtre professionnel avant *Clima(x)*, mais qu'elle s'y est intéressée à travers des spectacles scolaires ainsi qu'à travers la lecture du blog d'une amie. Elle cherche à qualifier le genre par élimination « c'est pas concert ou musique » et propose de considérer le spectacle comme un hybride « combinaison » entre le concert « c'est la chante* » et le théâtre « jouer parler ». L'horizon d'attente est d'abord questionné pour parler du spectacle. En outre, l'appréciation esthétique sur le genre découle souvent d'une comparaison avec les expériences antérieures, comme c'est le cas de l'apprenante Z qui a déjà assisté à des spectacles en Chine : « c'est mon premier* de regarder le théâtre français. Toutes les choses sont intéressante*, par exemple, les performances* très originaux* (c'est un spectacle inédit pour moi) il y a la musique et de la récitation (une bande* et un chanteur), ils ont exprimé le thème du réchauffement climatique sous la forme de la musique et de la poésie » (Z. apprenante chinoise, carnet du spectateur). Dans cet extrait, Z s'interroge sur la manière dont les artistes parlent du thème principal du spectacle : « ils ont exprimé le thème du réchauffement climatique sous la forme de la musique et de la poésie », s'approchant ainsi d'une réflexion de type dramaturgique. Nous pouvons constater que les apprenants n'évoquent jamais la bande dessinée qui a servi de support principal à l'élaboration du spectacle et n'interroge pas son passage à la scène, bien que des extraits du texte aient été travaillés en cours. Une seule apprenante aborde la question du système de partage des voix (Ryngaert, 2012), pourtant essentielle dans ce spectacle : « A mon avis, c'était pas une pièce de théâtre ordinaire, c'est plus comme un petit concert musical avec un monologue » (V. apprenante russe, carnet du spectateur). L'apprenante ne développe cependant pas davantage son idée à propos de la prise en charge de différentes voix par un seul récitant. Nous pouvons constater l'usage que font les apprenants des adjectifs dénotant la différence entre leurs représentations ou horizon d'attente et leur expérience du spectacle « originaux, inédit, pas ordinaire », différence qui les incite à s'interroger sur le genre. En ce qui concerne *Clima(x)*, les données indiquent que si les questionnements liés à la forme apparaissent ponctuellement à l'écrit et à l'oral, c'est

davantage le thème du réchauffement climatique qui intéresse les apprenants. Partant de la critique esthétique de Mikhaïl Bakhtine, Bernard Lahire distingue deux modes de lecture d'un texte : un mode esthétique qui s'intéresse au style, à la manière, et un mode éthico-pratique qui s'attacherait davantage aux valeurs ainsi qu'aux finalités pratiques d'une histoire (Lahire, 2001 : 157). Si le mode esthétique a été esquissé par les apprenants dans leur questionnement sur le genre, les résultats d'analyse des données indiquent que les apprenants s'interrogent davantage sur un mode éthico-pratique à travers le thème du réchauffement climatique.

EC : *Barons Perchés*

13. K : **le cirque il faut un peu dangereux**

14. Tr : c'est la cirque

15. K : c'est la cirque et il faut avoir un peu dangereux

14. P : pourquoi ↑

15. K : je sais pas

16. P : est-ce que c'est du cirque qu'on a vu ↑

17. K : **au Vietnam le cirque c'est un peu dangereux avec les animaux c'est le cirque au Vietnam**

Dans cet extrait de l'entretien collectif, K caractérise *Barons Perchés* sur un mode axiologique et évaluatif comme un spectacle « dangereux », P l'interroge pour qu'il développe son point de vue, il propose alors un argument esthétique en parlant du genre du spectacle « le cirque » et en caractérisant ce genre : « il faut un peu dangereux ». Il utilise le verbe impersonnel à valeur d'obligation « il faut » pour indiquer que le risque est une caractéristique nécessaire au genre du cirque, mais n'arrive pas à développer son argument dans un premier temps. P lui demande alors de s'interroger sur le genre de *Barons Perchés* mais K évite la question et préfère utiliser un argument d'ordre interculturel, en décrivant le genre du cirque au Vietnam : « avec les animaux c'est le cirque au Vietnam ». La perspective interculturelle que nous avons adoptée et qui est rappelée dans la première partie de ce travail nous incite à éviter une approche culturaliste et descriptive des cultures (Abdallah Pretceille & Porcher, 1996). Nous considérons de ce fait la représentation théâtrale comme une opportunité pour questionner l'aspect « mouvant et alvéolaire » des cultures (Abdallah-Pretceille, 1999 : 18), notamment à travers le genre. Dans la suite de l'entretien collectif, T, également d'origine vietnamienne, reprend en main le débat interculturel en comparant le théâtre muet au Vietnam et le nouveau cirque en France :

EC : *Barons Perchés*

37. T : pour moi en fait parce que heu je sais que le théâtre qui heu parce qu'il y a pas de parole et il est très difficile pour exprimer les idées heu des des des acteurs et actrices mais **au Vietnam parce que je sais il y a un type de théâtre qui il faut exprimer les sentiments très douloureuse*** (*sert les poings*) ça c'est c'est le théâtre on parle rien du tout (gestes) **mais** heu aujourd'hui heu je **connais un autre type de théâtre on peut utiliser le cirque** et il a vraiment touché mon cœurparce qu'il y a aussi les sentiments et et **on n'a pas besoin de parole pas parler pas besoin de parler pour exprimer**

38. P : et au Vietnam vous avez pas vu ça ↑

39. T : heu non en fait le cirque c'est le cirque on n'a pas le théâtre mais **on utilise le technique de cirque pour jouer c'est quelque chose de novell**

T propose de comparer le théâtre muet au Vietnam qui sollicite l'expressivité des acteurs pour l'expression de sentiments souvent douloureux, théâtre qu'elle semble bien connaître¹⁹⁵ « je sais », au spectacle *Barons Perchés*, en rapprochant cette nouvelle forme de cirque du théâtre. Elle poursuit en évoquant les techniques du cirque utilisées par les artistes contemporains pour créer un théâtre nouveau. T formule ensuite la caractéristique de ce nouveau genre de théâtre : « pas besoin de parole pour exprimer ». L'aptitude à la décentration dont font preuve ces deux apprenants, qui permet de jeter sur soi et son groupe un regard extérieur et d'admettre l'existence d'autres perspectives (Abdallah-Pretceille, 1999 : 115), participe pleinement de l'éducation interculturelle ainsi que de la perspective plurilingue et pluriculturelle prônée par le Conseil de l'Europe. Dans cet autre extrait, C introduit elle aussi, dans l'entretien semi-directif, une comparaison entre la Chine et la France en discutant des caractéristiques d'un autre genre qu'elle introduit et qu'elle compare à *Barons Perchés* : la pantomime.

C, apprenante chinoise, extrait de l'entretien

C : pantomime heu c'est il y a pas de parole juste utiliser heu les comportements cor cor

P : les mouvements ↑

C : les mouvements

P : du corps ↑

C : oui du corps du corps pour heu jouer parce parce que **je suis chinois je co je connais les l'histoire la culture de la Chine donc c'est mieux comprendre les spectacles chinoises mais je suis en France il y a il y a beaucoup de culture je ne sais pas donc heu moins comprendre** mais ça va

P : comme quoi par exemple ↑

C : heu par exemple heu quand les le pan panta pantomime par exemple spectacle tomber sur le tam tam tampo tampoline j'ai déjà dit je suis acrolique légère oui et je me sens peur mais **en Chine les panta pantomimes c'est plus légère il y a pas des gestes très forts**

P lui demande de décrire ce genre qu'elle avait déjà mentionné spontanément dans les entretiens collectifs et qui s'apparente au théâtre muet dont parlait l'apprenante T d'origine vietnamienne. C compare le genre de la pantomime chinoise à *Barons Perchés* en mentionnant la différence dans les mouvements des comédiens : « en Chine les panta pantomimes c'est plus légère il y a pas des gestes très forts », ce qui reflète sa propre expérience de ce genre de spectacle. Dans la suite de l'entretien, C revient sur la comparaison entre les deux pays dans le regard esthétique qu'elle porte sur le spectacle : si le cirque dans sa forme traditionnelle de performance n'offrait que peu de place au récit, il en va autrement du cirque contemporain :

195 Dans l'entretien semi-directif, l'apprenante indique qu'elle a vu des spectacles de ce genre dans son pays à la télévision.

C, apprenante chinoise, extrait de l'entretien

C : oui c'est acrobate mais en Chine aussi il y a acrobates heu mais ce n'est pas une spectacle ce n'est pas un spectacle c'est juste acrobatie il y a le différent par heu heu peut-être pour les Français c'est la même spectacle et acrobatie c'est la même mais en Chine c'est deux choses totalement différentes oui heu quand les gens voient les acrobaties c'est JUSTE voir les acrobaties il y a pas le contenu jouer quelque chose pour nous informer non

E : et qu'est-ce que vous pensez alors de ce spectacle-là ↑

C : heu je pense heu c'est bien parce qu'il combine le spectacle heu l'histoire l'histoire et et l'acrobatie oui c'est bien

Nous nous interrogeons cependant sur la possible fossilisation des stéréotypes dans ce type de tâche de réception : en effet, l'apprenante C a tendance à figer le cirque chinois dans une forme traditionnelle acrobatique alors que le nouveau cirque en France est évalué comme une forme moderne intégrant le récit. Lorsqu'elle mentionne *Clima(x)*, X d'origine chinoise évoque également la culture théâtrale chinoise comme figée dans un cadre traditionnel au contraire de l'art dramatique français, qui semble dans ses propos, plus ouvert aux formes modernes :

X, apprenante chinoise, extrait de l'entretien

X : oui oui (*rires*) heu quand j'ai vu le spectacle de *Clima(x)* c'est très différent que image la lumière heu la musique et je pense *Clima(x)* les jeunes heu préfèrent aiment beaucoup heu en Chine peut-être heu trop hist il y a beaucoup de histoires le thème donc n'aiment pas mais en France c'est très différent donc heu j'ai heu c'est

E : plus moderne peut-être c'est plus moderne peut-être ↑ mais peut-être en Chine il y a aussi des pièces de théâtre modernes ↑

X : heu non j'ai jamais vu moderne beaucoup de heu spectacles histoire heu trop très traditionnels donc très différents que la France

Or, comme le montre Ludmilla Choplin¹⁹⁶, la Chine s'ouvre progressivement aux formes contemporaines de la création scénique, notamment en ce qui concerne le cirque qui explore de nouvelles perspectives artistiques notamment du côté de la chorégraphie (Choplin, 2002). Il faudrait dans le cadre d'une perspective interculturelle inciter les apprenants à poursuivre leurs recherches sur le genre du nouveau cirque, notamment dans leur pays d'origine.

Les réflexions interculturelles des apprenants sont centrées sur les comparaisons entre les genres et sur leurs représentations des genres dramatiques dans leur pays. Leurs réflexions esthétiques découlent également de la tension entre leur horizon d'attente et leur expérience effective de l'œuvre dramatique.

3.3.2. Écarts par rapport à l'horizon d'attente

Afin de comprendre l'expérience littéraire d'un lecteur, l'analyste se doit de reconstruire son horizon d'attente, c'est-à-dire l'expérience que ce lecteur possède déjà du genre de l'œuvre, la forme et la thématique d'œuvres antérieures connues par ce lecteur, ainsi que « l'opposition

196 Choplin, L. (2002). Cirque et approches artistiques en Chine. *L'Annuaire théâtral*, (32), 61–74.

entre langage poétique et langage pratique, monde imaginaire et réalité quotidienne » (Jauss, 1978 : 54). Nous avons déjà constaté que les rapports au théâtre des apprenants étaient diversifiés (lien avec l'écrit, le jeu, le spectacle) mais que peu d'entre eux avaient déjà eu l'expérience du théâtre contemporain. L'horizon d'attente place le lecteur dans une certaine disposition d'esprit concernant l'œuvre, attente qui peut être « entretenue, modulée, réorientée, rompue par l'ironie, etc. » (*op. cit.* 55). L'interprétation d'un texte et les jugements de gout sur un texte, l'effet que ce texte produit, dépendent par conséquent du « contexte d'expérience antérieure dans lequel s'inscrit la perception esthétique » (*op. cit.* 56). Dans le cadre de notre démarche, comment l'horizon d'attente des apprenants sera-t-il modulé et comment vont-ils en parler ?

Les apprenants construisent un horizon d'attente avant le spectacle, comme l'indique cet apprenant dans son carnet du spectateur : « Le 01/03/2017 nous avons vu le spectacle *Barons Perchés* au Théâtre des Louvrais. **Je n'ai pas vu le théâtre comme lui au mon pays.** Avant de regarder, je me propose* des question* comme **pourquoi il s'appelle *Barons Perché* ? il sera comment ? il sera intéressant comme je l'imagine ???** » (*Ng, apprenant vietnamien, carnet du spectateur*). Ng décide spontanément de réfléchir à son horizon d'attente préalable à la réception de *Barons Perchés*, il commence ainsi par exprimer l'absence de références à des œuvres antérieures de ce genre. La série de questions qui suivent représentent la construction de son horizon d'attente: interrogations sur le titre, sur la forme, enfin sur l'écart possible entre la création de l'attente « comme je l'imagine » et l'expérience du spectateur.

L'écart avec l'horizon d'attente peut tout d'abord se lire dans la construction de l'imaginaire par rapport au personnage :

A : heu **avant le spectacle je** pense que le Capitaine Némó **il est grand il est musclé** ou mais je mais quand heu je vois le spectacle heu le Capitaine Némó un peu petit (*rires*) **non c'est pas petit** mais **c'est pas ce que j'ai pensé** heu + (*A, apprenant vietnamien, extrait de l'entretien*)

Cet apprenant a lu une adaptation du roman de Jules Verne pour des lecteurs de niveau B1¹⁹⁷, et évoque l'écart entre l'image qu'il s'est construite du personnage et la réalité scénique « c'est pas ce que j'ai pensé ». Cette confrontation entre imaginaire de la lecture et expérience scénique incite les apprenants à réévaluer leurs représentations et les pousse à moduler leur horizon d'attente, notamment en ce qui concerne leur expérience de lecteur :

« **Avant cette fois**, j'ai pensé *20 000 lieues sous les mers* est un roman des personnes âgés*. Parce que ce roman a été composé il y a 147 ans. Donc, j'ai pansé* que il est tres tres* incompréhensible et tres tres* fastidieux. **Mais après j'ai vu* ce théâtre**, j'ai pensé ce roman n'est pas incompréhensible comme *Le vieil Homme et la mer* et il n'est pas fastidieux comme *Les Misérables*. » (*Nh, apprenant vietnamien, carnet du spectateur*¹⁹⁸).

¹⁹⁷ *Vingt mille lieues sous les mers*, collection lire en français facile, Paris : Hachette.

L'écart se joue dans les deux représentations préalables du roman : une lecture complexe voire « incompréhensible » et ennuyeuse (sentiments renforcés par l'adverbe de superlatif absolu « très »), que l'apprenant renvoie à deux autres œuvres et auteurs de sa bibliothèque intérieure, Ernest Hemingway et Victor Hugo. La notion de bibliothèque intérieure est liée au sujet lecteur et comprend :

« des ouvrages ou traces d'ouvrages effectivement lus, qui ont laissé une empreinte sur le lecteur et sont constitutifs de son identité, mais aussi, des ouvrages non lus, dont le lecteur a entendu parler, des ouvrages partiellement lus, des extraits... » (Rouxel & Louichon, dans Rannou et al. 2020 : 231).

Le répertoire convoque des œuvres classiques, souvent utilisées dans les manuels scolaires. La confrontation avec la proposition scénique déjoue les représentations du roman et incite à poser un regard neuf sur l'expérience de la lecture. Ainsi, il s'agit de prendre en compte cette bibliothèque intérieure des apprenants, de la faire émerger et de la nourrir par d'autres œuvres (Rouxel & Louichon, dans Rannou et al. 2020 : 231).

L'écart par rapport à l'horizon d'attente peut se lire par rapport aux représentations liées au genre dramatique :

EC : *Clima(x)*

13. X : heu *c'est très différent que je imaginé** et la musique est super bon*

14. P : alors qu'est-ce que vous aviez imaginé qui est différent↑

15. X : heu je heu *j'imaginais heu le théâtre où on va un bon*

16. V : (*tournée vers X*) (*grands gestes amples de la main*) *avec les décorations les costumes*

17. Tr : *traditionnel*

18. V : moi aussi

19. P : vous aussi ↑ plus traditionnel

20. V et X : (*hochent la tête*) oui oui

21. P : et là c'était ↑

22. V : et là c'était un peu plus comme un concert (*geste des deux mains vers la droite*) avec monologues (*gestes de moulinet des mains*)

X évoque dans l'entretien collectif autour de la réception de *Clima(x)* l'écart entre son imaginaire de la pièce et sa réception du spectacle, mais ne parvient pas à justifier son impression de décalage. V propose alors des arguments ainsi que T, arguments qui sont des

198 Ces carnets du spectateur ainsi que les entretiens semi-directifs peuvent être considérés comme des esquisses de portrait culturel des apprenants : en effet, dépassant l'idée d'une consommation culturelle dépendante exclusivement des situations de classe ou de groupes sociaux, Bernard Lahire propose de considérer les variations interindividuelles des pratiques culturelles en les replaçant dans des contextes de consommation (Lahire, 2001 : 27). Dans notre exemple, nous pouvons constater que Nh compare son expérience de spectateur à ce qu'il pense connaître de la culture légitime qu'il a tendance à dénigrer « incompréhensible, fastidieux » et qui renvoie sans doute à des obligations scolaires, mais qu'il revoit à l'aune de cette expérience de la représentation : « je pense que, dans la* futur, je vais lire les roman* qui est* composé au cours de cette période ». Nous analyserons cette construction d'un nouveau profil de lecteur à travers l'expérience de la scène dans la partie 4 de ce travail.

indicateurs de l'horizon d'attente des apprenants liés à la représentation dramatique : « des décorations, des costumes », « traditionnel », ces arguments sont ratifiés par les trois apprenantes. X parvient à justifier son impression d'écart dans son carnet du spectateur, en modulant les arguments de Vb: « Dans **ma* imagination¹⁹⁹, la décoration* de théâtre sera très beau et les acteurs vont porter des vêtements classique*** » (X., apprenante chinoise, carnet du spectateur). Les conventions qui construisent son horizon d'attente sont questionnées par la scène contemporaine.

La rupture avec l'horizon d'attente peut parfois être si forte que le spectateur ne s'y retrouve pas et se sent perdu, le spectacle lui semble alors incompréhensible (Ryngaert, 2003 : 174). Nous avons pu constater le long de ce parcours que l'écart avec l'horizon d'attente était plutôt positif dans les paroles des apprenants, qu'en est-il d'un rapport négatif voire de rejet avec la représentation ? Le long extrait de l'entretien suivant évoque la réception d'un autre spectacle hors répertoire, *Trois Grandes Fugues*²⁰⁰ :

V : pour moi **c'était danse moderne** et peut-être je **je suis très carrée et j'accepte pas le danse moderne c'est c'est trop différent pour moi c'est peut-être je suis trop fermée** pour heu pour voir heu + quand je compare avec le ballet classique bien sûr ça me donne heu + ça provoque je sais pas ce que ça provoque (*rires*)

P : le ballet classique ça provoque quoi↑

V : non la danse moderne c'est très heu c'est très moderne **c'est très libre il n'y a pas de règles** vous faites vous faites heu qu'est-ce que vous voulez et

P : et vous vous sentez comment vous alors ↑ perdue ou ↑

V : un **p'tit peu perdue** parce que heu **je comprends pas** le c'est juste que je comprends pas c'est tout

P : mais vous vous pensez

V : peut-être un jour je vais faire heu danse moderne je sais pas

P : est-ce que vous pensez que *Trois Fugues* ça a été quelque chose quand même d'important ou ou pas ↑

V : oui parce que tout d'abord heu ce spectacle était crée par trois chorégraphes très connues en France comme j'ai compris et c'étaient trois parties différents heu ça a commencé avec une une partie un **petit peu plus classique** ensuite heu un **petit peu plus moderne** et la fin **c'était très moderne** c'était la partie que j'ai pas aimée du tout pour être honnête et pour moi aussi c'est

199 Dans le cadre de la sociologie de l'action et d'une théorie de l'acteur pluriel (Lahire, 2001), Bernard Lahire propose de considérer la lecture et ses effets sur l'imaginaire comme un « déclencheur de rêves éveillés » (Lahire, 2001 : 169), permettant de « prolonger, d'accompagner ou de préparer l'action » (*ibid.*). Nous chercherons à analyser en partie cette théorie dans la quatrième partie au cours de laquelle nous verrons comme l'expérience du spectacle peut entrer en relation avec l'expérience personnelle de l'apprenant, et comment cette confrontation ainsi que la pratique du jeu peut permettre à l'apprenant de construire son identité (*op. cit.* 172).

200 *Trois Grandes Fugues* représenté le jeudi 8 décembre 2016 au théâtre des Louvrais à Pontoise est un spectacle réunissant trois chorégraphies de grands noms de la danse contemporaine (Maguy Marin, Anne Teresa de Keersmaecker et Lucinda Childs). Ce spectacle a été proposé aux apprenants en plus du parcours obligatoire d'École du Spectateur, quatre étudiantes ont vu le spectacle. Nous pouvons constater qu'aucune de ces étudiantes n'a choisi de parler spontanément de ce spectacle dans les entretiens et qu'elles ont toutes évoqué à la sortie de la représentation l'incompréhension qu'elles avaient ressentie dans leur réception par rapport à leurs représentations de la danse.

important qu'on comment on dit par exemple quand quand vous allez au cinéma vous êtes prêt pour voir les beaux paysages heu les les beaux gens tout le monde est je sais pas joli et tout ça le même heu pour moi c'est pareil avec le spectacle avec heu le théâtre cirque je viens pour voir le perfectionnisme qui peut-être je manque heu le perfectionnisme dans ma vie et quand je vois le ballet c'est très heu c'est parfait il n'y pas des

P : pas d'erreurs

V : pas d'erreurs mais avec le danse moderne c'est parfois les gens avec le physique pas très

P : parfait idéal en tout cas dans votre idée

V : parfait idéal oui et dans ma tête quand je vois regarder le spectacle ou quelque chose c'est les gens parfaits les gens plus hauts que moi peut-être je sais pas

P : mais pourtant le perfectionnisme c'est ce qu'on vous demande au patinage artistique

V : oui c'est pour ça je j'ai habitude de voir les choses heu + comment dire ++ j'aime bien voir les beaux beau beau heu

P : la beauté

V : oui

P : et la beauté ça peut pas être dans la liberté↑ dans le déstructuré

V : peut-être mais pas dans la troisième partie des *Trois Fugues* j'ai pas du tout j'ai pas aimé et la musique aussi était très heu très psychodélique* je sais pas (rires) et la musique était très fort oui oui c'était très fort et très <loud>

P : loud oui fort donc est-ce que vous pensez qu'aller voir un spectacle c'est aller voir de la beauté ↑

V : heu ça dépend quel spectacle si c'est heu le spectacle des comédiens bien sûr que les comédiens peut être heu minces heu grosses heu grands ou petits ça ne me dérange pas mais si je je vais voir la danse j'attends pour les pour les perfectionnismes pour les corps heu heu pour les mouvements légers beaux et pour heu m'inspirent

P demande à V d'évoquer les genres liés au spectacle vivant qu'elle préfère, elle cite alors en premier lieu le genre du ballet mais n'évoque pas *Trois Grandes Fugues* qu'elle a été pourtant l'une des seules du groupe à voir au mois de décembre. P lui rappelle alors ce spectacle, pour en parler, elle distingue les genres entre « le ballet » et la « danse moderne » et emploie à plusieurs reprises l'adjectif « différent » qu'elle avait déjà utilisé pour rendre compte de manière positive d'autres spectacles, mais l'associe dans ce cas à l'adverbe d'intensité « trop » qui dénote un excès et donc une valeur négative. La réflexion de V ne s'accompagne pas ensuite d'un jugement de goût ou de réflexion d'ordre esthétique mais plutôt d'une analyse de ses propres représentations, voire d'une prise de distance sur sa propre personnalité : « je suis très carrée, je suis trop fermée²⁰¹ ». Les codes couleurs pour cet extrait indique l'articulation entre ses propres émotions et sensations « je suis perdue » et une réflexion d'ordre esthétique sur la représentation « très libre, pas de règles ». Les adjectifs évaluatifs « beau, parfait, joli » utilisés pour évoquer le ballet classique sont mis en tension implicitement avec la danse contemporaine et *Trois Grandes Fugues*. Cette prise de distance sur son propre horizon d'attente et la tentative d'explication du rejet de ce spectacle incite l'apprenante à construire une forme de compétence esthétique, qui est ici fondée sur les corps

201 Nous analysons dans le chapitre suivant l'implication de la confrontation avec la représentation chez le sujet.

et la musique et qui interroge le concept de « beauté ». D'autres apprenants vont construire également ce type de compétences au cours de la démarche.

3.3.3. La construction d'une compétence esthétique et dramaturgique

Selon le CECRL, les activités esthétiques dans l'utilisation de la langue peuvent relever de la réception et être écrite ou orales (CECRL, 2005 : 47). Ces activités développent une compétence de compréhension mais également d'interaction orale générale, pour le niveau B1 par exemple, les apprenants doivent pouvoir exprimer leur pensée sur un sujet abstrait ou culturel (*op. cit.* 61). Le descripteur reste cependant très vague et général, il s'agit pour l'apprenant d'« exprimer sa pensée » mais doit-il exprimer un jugement de goût, une appréciation esthétique, une interprétation ? Comme nous l'avons constaté, les apprenants ont tendance à émettre facilement des jugements affectifs sur les représentations et à amorcer une réflexion sur l'écart avec leur horizon d'attente, mais développent à de rares occasions des arguments esthétiques et dramaturgiques. Nous pouvons nous demander si cet objectif est essentiel dans l'apprentissage d'une langue étrangère et si la capacité d'exprimer une opinion générale sur une œuvre ne semble pas suffisante, en particulier pour les niveaux B. Nous avons cependant pu constater dans les données que les apprenants développaient une forme de regard esthétique et dramaturgique sur les représentations au fur et à mesure du parcours.

Les apprenants savent relever des éléments scéniques précis dans les données, en particulier la lumière, les décors, les costumes et les mouvements des comédiens, mais ne montrent pas en quoi ils sont spécifiques dans chaque pièce : H : « il utilise le bruit, la lumière et le mouvement pour exprimer toutes les choses » (*H. Apprenante chinoise, carnet du spectateur*). Une apprenante aborde les fonctions de la lumière et du décor dans *Une chambre en Inde* :

AC : *Une chambre en Inde*

127. H : je pense **c'est très bien**+ parce que + on ress + on ressent+ on ressentit (*gestes des mains*) le + la matin (*compte sur ses doigts*) le matin et la soir (*même geste*)

128. Ng : (*se tourne vers elle et sourit*) oui

129. N : (*se tourne vers elle*) oui

130. P : et comment ↑ comment ↑

131. H : **quand le fenètre est ouvert*** (*fait le geste d'ouvrir quelque chose*) **c'est peut-être matin** (*fait le geste de refermer quelque chose*) **et fermé c'est+ la nuit +**

La réflexion esthétique sur les représentations peut parfois s'avérer confuse en raison du brouillage des frontières des genres, comme dans cet extrait où AL évoque de la « danse » pour le spectacle de cirque contemporain *Barons Perchés* : « Il y a seulement **deux acrobates dans cette danse** et il n'y a pas de paroles. **Ils s'exprimaient par leur danse extraordinaire en* trampoline et la musique.** » *AL, apprenante chinoise, carnet du spectateur*. Mais la nature hybride du nouveau cirque autorise à parler de chorégraphie pour l'ensemble des mouvements

des acrobates dans ce spectacle. La phase de réception orale permet dans le cours de l'interaction de développer un point de vue esthétique et dramaturgique sur la représentation grâce aux apports des idées communes, comme dans cet extrait de l'entretien collectif de *Clima(x)* :

EC : *Clima(x)*

2. AL : formidable c'est formidable dable parce que heu ils sont heu musiciens heu orchestre (prononce « ch ») et actrices heu acteurs à le* même temps oui c'est [...]

7. T : moi en fait j'aime bien la musique c'est c'est différent de les* autres heu (gestes de la main) c'est pas concert ou musique c'est heu comme heu (montre AL) AL a dit c'est la chante* avec heu musique c'est + jouer parler tout combinaison* comme ça (agite la main) c'est super

AL amorce l'entretien collectif par une remarque d'ordre dramaturgique en évoquant le métissage entre concert et genre dramatique, l'insertion de multiples formes de paroles et de voix telles que le propose *Clima(x)* et prise en charge par un seul récitant étant à présent autorisé dans le drame moderne. Au cours de l'interaction au tour de parole 7, T reprend explicitement la réflexion dramaturgique d'AL en la reformulant, mais la réflexion dramaturgique des deux apprenantes ne développe pas la manière d'insérer des textes différents et de les transmettre sur scène, leur analyse envisage exclusivement le métissage des genres.

Enfin, la réflexion dramaturgique peut de manière très rare questionner la construction des personnages, comme dans cet extrait de l'analyse chorale de *Barons Perchés* :

AC : *Barons Perchés*

182. C : essayer deux personnes pendant cette* spectacle heu deux personnes et son et sa ombre et SON ombre je pense c'est plus comment dire ↑ c'est mieux que juste chacun a une* personnage c'est mieux

C discute de « l'identité mouvante » (Ryngaert, 2014 : 107) des acrobates, débat amorcé à de nombreuses reprises au cours des différentes phases de réception. Or, dans ce spectacle et c'est ce qui a pu complexifier la réception des apprenants, le personnage est plutôt envisagé comme une « figure » (*op. cit.* 111) dans un usage très contemporain qui déjoue les conventions autour du personnage de théâtre. Il s'agit davantage d'une « forme d'apparition » plutôt que d'une « entité substantielle » (*op. cit.* 112), notamment dans le nouveau cirque : « c'est donc pointer d'abord la question du corps et du langage, mis en jeu dans un espace et selon un protocole donné. Ces figures théâtrales sont donc moins liées à des référents du monde que liées à un univers d'écriture qui impose ses propres règles de jeu et de représentation » (*ibid.*). C a saisi la complexité du jeu d'écriture de ses figures qui se dédoublent « deux personnes et son ombre » et deviennent par conséquent plus complexes, ce que l'apprenante décrit avec un comparatif « c'est mieux » sans préciser son argument.

Partant du principe que l'objectif général de l'école du spectateur est centré sur la construction de l'esprit critique et de l'analyse de l'image, le rôle de l'enseignant dans la phase de réception est central dans le développement de la compétence esthétique : c'est à travers la direction qu'il donne aux interrogations des participants qu'il peut les inciter à construire ce type de compétence.

Un autre type de discours apparaît dans la réception des apprenants lié aux modes fonctionnels et herméneutiques.

4. Modes fonctionnels et herméneutiques dans la réception

Les tâches de la démarche induisent chez les apprenants un mode de réception et l'utilisation de genres discursifs spécifiques comme la description, la narration ou encore l'argumentation et l'interprétation. Les compétences fonctionnelles que sont la description, la narration et l'explication sont considérées comme des compétences fonctionnelles dans le CECRL (2005 : 98) : « les participants sont engagés dans une interaction dans laquelle chaque initiative entraîne une réponse et fait avancer l'échange vers son but par une série d'étapes successives du début à la conclusion finale » (*ibid.*). A travers ces modalités du discours, l'apprenant s'approprie l'œuvre dramatique d'une autre manière qu'à travers le mode affectif et/ou esthétique en portant un regard plus distancié sur la représentation. Nous avons déjà analysé les modalités argumentatives de la réception dans notre chapitre 6, cette partie sera donc consacrée aux autres modalités fonctionnelles (description et narration) et herméneutique de la réception.

4.1 La description et la narration

La narration ainsi que la description font partie des macro-fonctions « servant à définir l'utilisation fonctionnelle du discours oral ou du texte écrit qui consistent en une suite (parfois importante) de phrases » (CECRL, 2005 : 98). Si la description intervient dans les niveaux A comme compétence de l'apprenant qui est capable de s'en servir pour des sujets familiers, la narration intervient au niveau B1 pour « raconter une histoire ou l'intrigue d'un livre ou d'un film et exprimer mes réactions » (*op. cit.* 26). Ces deux compétences seront investies dans le cadre de la représentation dramatique au cours de notre démarche.

4.1.1. La description : lire la représentation

Si la description permet une caractérisation, elle s'oppose en général à la narration (Adam, 1993 : 3) dans la mesure où le genre narratif fait intervenir une suite d'actions, mais la narration peut également comporter une valeur descriptive. La description peut se définir

comme « un mode de renvoi au monde » (*op. cit.* 8), une expression de l'« expérience du monde » d'un sujet (*ibid.*). Décrire pour un sujet c'est toujours « sélectionner des propriétés d'un individu du monde pour un autre sujet, c'est donc un acte de signification dépendant de conditions pragmatiques » (*ibid.*). Les deux tâches de réception dans notre démarche devraient inciter les apprenants à sélectionner des caractéristiques des représentations, en particulier l'analyse chorale dont l'objectif central est une description la plus objective possible du spectacle, pour acquérir de ce fait une compétence pragmatique et en particulier fonctionnelle.

La démarche de l'analyse chorale permet une description précise des éléments scénographiques de la représentation, cette description reste brève puisque l'exercice incite les apprenants à évoquer ces éléments en un mot à tour de rôle. Les éléments de la scénographie comme le décor, les lumières, les objets, la musique et le son, les couleurs, seront détaillés, puis, le regard se portera sur les comédiens : leur physique, costumes, voix (tonalité, débit, accent, etc.), mouvements, seront également décrits avec l'aide d'un mot, d'une phrase, d'un geste. Ce dispositif permet à chacun de prendre la parole, ce qui n'empêche pas un développement des idées lorsque l'apprenant le juge nécessaire. Au niveau A2, l'apprenant est capable de décrire quelque chose par une simple liste de points (CECRL, 2005 : 49), au niveau B1, il « peut faire une description directe et simple de sujets familiers variés dans le cadre de son domaine d'intérêt », pour le niveau B2, la description devient plus « détaillée ». Nous pouvons nous demander si la représentation théâtrale peut appartenir au domaine des sujets familiers. Dans la mesure où les ateliers en amont incitent les apprenants à une recherche sur le ou les thèmes de la pièce et que la description est accompagnée par le questionnement de l'animateur, la tâche s'avère moins complexe qu'il n'y paraît au premier abord pour ces niveaux. La gestuelle remplace souvent la description, par exemple dans cet extrait :

EC : *Vingt mille lieues sous les mers*

56. H : heu je préfère le poisson avec le lumière (*elle montre une lumière qui part de son front*)

57. groupe : *rires*

58. H : oh oui (*rires*) et le mmh serv serveuse tout comme ça (*corps et jambes raides*) oui c'est très drôle aussi

La description est peu présente dans les entretiens collectifs, hormis dans cet extrait :

EC : *Vingt mille lieues sous les mers*

52 : Z : je pense un moment le <smog>/ (*gestes avec les mains*) plein de tout <around ↑ around ↑>

53 : P : autour ↑

54 : H : autour

55 : Z : **autour** et le vent **est très fort** (*fait des moulinet de la main*)

56 : P : ça vous a surpris ↑

57 : Z : oui et il y a deux (*deux doigts en l'air*) Japonais XXX **noirs** (*fait le geste d'attacher un masque autour des yeux*) **avec un masque** (*couvre son visage d'une main*) ++

Z évoque le vent en le caractérisant spatialement à l'aide de l'alternance codique <around>, et en évoquant sa force « très fort ». Z décrit ensuite les deux comédiens japonais en indiquant une couleur (mais l'objet décrit n'est pas compréhensible), ainsi qu'un élément de leur costume : un masque. La description est par conséquent ici provoquée par une volonté du locuteur d'évoquer deux éléments du spectacle qui n'ont rien à voir entre eux, mais si la description peut sembler non organisée et très arbitraire, elle reprend néanmoins deux grands aspects de la représentation que sont les éléments scénographiques et la distribution. Mais le discours descriptif est peu employé lors de cette tâche.

En revanche, l'analyse chorale cherche à organiser la description travers une grille de questions qui envisagent de nombreux aspects du texte scénique²⁰², l'enseignant devra sélectionner des éléments caractéristiques de la dramaturgie pour inciter les apprenants à porter leur attention sur eux. Par exemple, pour *Vingt mille lieues sous les mers*, P choisit d'évoquer tout d'abord le décor dans la mesure où sa complexité appelle une focalisation du regard :

AC : *Vingt mille lieues sous les mers*

7. E : les marionnettes qui bougent oui + alors les autres ↑ rappelez-vous le décor vous vous rappelez de quoi ↑

8. A : heu oui **il y a une table** (*plat de la main vers le sol*) et **au dessus la table** (*gestes avec le plat de la main puis deux mains s'éloignent avec des gestes amples*) c'est c'est la place de + de capitaine

9. V : ah ah la la table qui **qui bouge** (*même geste qu'A*) (*rires*)

Une autre étudiante fait le même geste

10. A : (*rires*) et il y a + il y a (*se tourne vers un autre étudiant, parle en vietnamien et fait un geste horizontal de la main*) heu ah oui **il y a une étagère** étagère (*reproduit l'étagère*) heu et heu ++ à terre **à terre** (*se penche en avant et montre par terre*) (*geste circulaire de la main*) il y a une* trou ↑ une* trou ↑ heu **où les marins heu descendent heu la mer ou + sortir* la mer** et + le plafond (*geste circulaire montrant le plafond*) et **au la* plafond** il y a une* trou aussi heu +++

La description du décor de A ne débute pas par une description générale du Nautilus qui compose pourtant la scénographie, l'apprenant sélectionne d'emblée un élément dans le décor : la table. La description est introduite par le verbe impersonnel « il y a », la table est caractérisée par un élément placé au-dessus : le fauteuil du capitaine. L'apprenant amorce une organisation de sa description, utilisant des marqueurs spatiaux « au-dessus, à terre, au plafond ». V poursuit la description de la table en la développant par une proposition subordonnée relative « qui bouge ». A poursuit alors son évocation du décor à travers un élément qui couvre les murs du Nautilus « les étagères » sans le caractériser, puis décrit un élément du plancher « un trou » qu'il caractérise par une relative de lieu et qu'il relie au

202 Cf annexe 3.

plafond du sous-marin. Dans ce discours relativement détaillé, les marqueurs spatiaux sont très présents et les deux apprenants maîtrisent les relatives simples pour développer une description. Le registre descriptif est induit par la question de P : « décrivez le décor », les apprenants collaborent pour qualifier cet élément scénographique. Dans l'extrait ci-dessus, la description est construite par des phrases complexes, ce qui n'est pas le cas de l'extrait ci-dessous :

AC : *Barons Perchés*

2. V : **pauvre**
3. P : pauvre ↑
4. V : oui
5. C : <mot chinois> c'est chinois
6. AL : **le plancher vertical** [trampoline]
7. K : [une maison] **une maison**
8. P : une maison oui
9. AL : trampoline
10. K : **tranquille**
11. Ng : **les fenêtres** (*montre les fenêtres dans la salle*) les fenêtres
12. Z : **noir**
13. P : noir le décor hein
14. S : <mot en chinois>
15. V : **simple**
16. P : simple
17. AL : **cabane**
18. P : cabane
19. A : **les lumières**

Dans cet extrait d'analyse chorale de *Barons Perchés*, la description se rapproche de l'énumération sous forme de listes de qualificatifs, chaque apprenant apportant un élément de description nouveau pour faire émerger l'image du décor. Cette image n'est cependant ni exhaustive ni objective : V débute l'interaction en qualifiant le décor avec un adjectif qui dénote à la fois la simplicité du décor, mais qui porte également une connotation péjorative « pauvre ». La demande de développement de P est repoussée, mais au TP 15, la même apprenante reformule son idée avec un adjectif plus neutre « simple », moins connoté, qui reflète mieux le décor du spectacle, qui est à la fois simple et très construit pour permettre aux acrobates de jouer sur les déplacements. C et S choisissent des qualificatifs en langue première, ce qui est rare dans ce genre d'exercice, AL propose de son côté d'évoquer le trampoline en le qualifiant spatialement : « le plancher vertical ». Elle semble confondre ici vertical et horizontal, puisque le trampoline est installé sur la scène. Nous faisons également l'hypothèse que cette confusion peut émerger de la confusion spatiale que peut ressentir le spectateur à travers les mouvements des artistes qui tendent à mêler haut et bas, vertical et horizontal. Si K caractérise la scénographie par le terme « maison », AL reprend au TP 17 sa proposition en la modulant par un terme beaucoup plus connoté « cabane » et qui évoque une

construction instable, simple (ce qui reprend l'idée de V), faite de « bric et de broc » comme elle la qualifie dans l'entretien collectif. AL semble avoir très bien perçu la différence entre maison et cabane. Au TP 10, K évoque plutôt une atmosphère avec l'adjectif « tranquille », Ng au TP 11 poursuit l'évocation de la « cabane » en ajoutant un élément « la fenêtre », Z évoque la couleur « noir » du décor, le spectacle jouant sur les effets de contrastes provoqués par le jeu des lumières dans la « cabane » et de l'obscurité en dehors, alors que A souhaite parler des lumières mais sans les décrire précisément.

Si la description semble a priori peu développée et très simple, se rapprochant de l'accumulation, elle est co-construite par les participants qui peuvent énumérer les différents éléments du décor (trampoline, fenêtre), caractériser le décor en général avec des adjectifs à valeur parfois connotative (pauvre, cabane), parler de sa couleur ou de son atmosphère, évoquer les lumières. La pluralité des regards qui émerge de cet extrait ouvre une dimension à la fois polyphonique et polysémique sur la représentation (l'utilisation du terme maison ou cabane par exemple implique une différence d'interprétation sur la scénographie et donc la dramaturgie), ainsi qu'une précision lexicale. Or, toute unité lexicale « est, en un sens, subjective » (Kerbrat-Orecchioni, 1999 : 79), en effet, la sélection qu'opère la langue sur la réalité empêche toute tentative d'objectivisation de cette réalité, tous les mots sont donc constitués d'une valeur connotative (*ibid.*), « ils charrient toutes sortes de jugements interprétatifs « subjectifs » inscrits dans l'inconscient linguistique de la communauté » (*ibid.*).

La description se heurte parfois à la différence de perception des apprenants, comme dans cet extrait dans lequel deux apprenantes cherchent à décrire la lumière mais ne s'accordent pas sur un qualificatif :

AC : *Barons Perchés*

131. C : échauffant ↑

132. V : **pas beaucoup mais très fort** (*main qui s'ouvre vers P*)

133. P : forte

134. C : échauffant ↑ non (*regarde son téléphone portable*) oh étou étouffant

135. P : étouffant ↑ pourquoi ↑

136. C : parce que **la lumière pas très fort** il me sent échauffant

137. P : étouffant

138. C : étouffant

139. P : V elle a dit la lumière était forte

140. C : non PARFOIS

141. V : non c'était pas beaucoup mais **lumière était très forte** parce que un heu un* fois il a fait comme ça (*main vers un public*) le spectateur et **c'était très très fort** (*main projetée vers ses yeux*) pour moi (*main vers elle*)

C cherche à qualifier la lumière dans *Barons Perchés* et tente un lexème dont elle n'est pas sûre, elle associe des sensations personnelles à la description de la lumière qui ne s'accordent pas avec les sensations de V, évoquant de son côté un moment très précis du spectacle où les

projecteurs sont braqués sur le public. Cette sensation d'aveuglement s'oppose à la sensation d'étouffement qu'a ressenti C. Comme nous l'avons dit, l'interaction aboutit à une négociation de la part de C qui propose à V un compromis « PARFOIS ». La description de certains éléments scéniques dépend donc des différences de ressentis des apprenants et co-construit les interactions, l'aspect collectif de la réception apporte une richesse dans l'analyse de la représentation, ce que souligne cette apprenante dans son entretien :

AL : heu ceci heu reflète les les éléments nous sommes heu heu **souvent le plus pour heu les décors les vêtements et les comédiens** et heu il heu exprime quelles parties de spectacle **sont le plus intéressant pour les spectateurs** heu oui

P : et pareil le groupe vous a aidé ↑

AL : oui le groupe les personnes **chaque personne remarque les choses différent** et **on peut trouver les caractères de ce spectacle** sur cet entretien

AL indique les objectifs de l'analyse chorale dans son entretien : s'appuyer sur la mémoire du spectateur pour décrire la représentation, mémoire qui sélectionne certains éléments plutôt que d'autres. L'apprenante remarque en outre la diversité des points de vue et des ressentis sur la représentation et indique que cette diversité permet de mieux caractériser le spectacle.

Qu'en est-il de la description dans les modalités écrites de la réception ? Retrouve-t-on les mêmes modalités qu'à l'oral (stratégies de description diverses, émergence des aspects connotatifs, appui sur le collectif, diversité des ressentis qui influent la description, etc.) ? Les carnets du spectateur, de par leur aspect personnel et individuel, ne reflètent pas la construction collective de l'analyse, en revanche, les apprenants peuvent s'approprier à l'écrit les propos de leurs pairs. Dans l'ensemble des carnets du spectateur, nous notons une faible représentation du registre descriptif. Ce registre est présent néanmoins dans la description globale de la scène : « il y a avait une scène avec les instruments musicaux autour, il n'y avait pas de décor, juste beaucoup de petits globes suspendus au-dessus de la scène. » (V., *apprenante russe, carnet du spectateur*), mais cette description générale reste rare (seules deux apprenantes esquissent une description globale de la scénographie dans *Barons Perchés* mais aucun pour les autres spectacles). Les apprenants choisissent parfois un élément de la scénographie à décrire : « il y a de la lumière différente, par exemple, la couleur rose, la couleur bleue, la couleur orange » (X. *apprenante chinoise, carnet du spectateur*), mais aucun ne décrit les comédiens. Malgré l'exercice de l'analyse chorale, les apprenants ne construisent pas leur réflexion à l'écrit à partir de la description de la scénographie et de la distribution, à de rares exceptions près, mais ont tendance à utiliser le registre affectif et interprétatif, élaborent des comparaisons interculturelles ou des réflexions personnelles sur la place de l'art et du théâtre dans la société. Les carnets du spectateur, à l'instar des entretiens collectifs, évoquent davantage une expérience personnelle de la scène plutôt qu'une véritable analyse de l'image appuyée sur une description.

S'il s'agit à travers notre démarche de permettre à l'apprenant d'éduquer son regard sur l'image mouvante et instable qu'est la représentation et de pouvoir en rendre compte en langue étrangère, nous constatons qu'un guidage est nécessaire dans l'analyse chorale. Ce travail de description peut par conséquent servir de fondement à un développement des compétences lexicales pour des apprenants de FLE et peut s'adapter à différents niveaux de langue. Par ailleurs, le registre descriptif tel que nous l'avons analysé peut également être considéré comme créatif dans la mesure où la description est conditionnée par notre regard, nos perceptions, nos ressentis, et, dans le cas de la représentation dramatique, sur la mémoire du spectateur qui doit se réapproprier ses souvenirs à travers la langue étrangère.

Nous venons de constater la richesse du registre descriptif dans nos données (en particulier à l'oral), nous allons à présent analyser les modalités du registre narratif.

4.1.2. Une amorce de narration

Pour qu'il y ait narration, il faut un récit, un enchaînement de faits dans le temps « une suite de propositions liées progressant vers une fin » (Adam, 2017 : 117). Les apprenants emploient régulièrement le registre narratif, qui peut parfois se confondre avec les modalités de la description, comme dans l'extrait suivant :

AC : *Barons Perchés*

295: A: heu moi ça me rappelle heu **le moment que* les hommes répondent** heu répondent interview il y a heu **un homme sur le la*** (*main levée, doigts écartés*) **le mur** et **un homme sous la terre** (*paume de la main droite vers le bas*) et ils XXX comme heu comme geste **la même geste** quand heu **quand ce l'homme changeait** (*mains vers le bas*) changeait et ce* l'homme (*main vers le haut*) **changeait comme lui des* places** ça ça vous rappelle (*se tourne vers les autres*) ↑

Dans cet extrait de l'analyse chorale de *Barons Perchés*, A amorce le registre narratif en utilisant un connecteur temporel erroné «le moment que* », poursuit en décrivant l'action des deux hommes grâce à l'expression « répondre à une interview » (il s'agit en réalité d'un entretien d'embauche, l'apprenant confondant probablement avec l'anglais), mêle son récit avec la description spatiale du positionnement des deux acrobates, l'un à la vertical sur une chaise fixée au mur, l'autre sur une chaise fixée à la scène, A décrit leur gestuelle en utilisant le registre narratif avec un autre connecteur temporel « quand » et l'imparfait. Les modes narratifs et descriptifs sont donc imbriqués dans l'évocation de cette scène.

Les apprenants utilisent parfois le mode narratif comme stratégie pour évoquer un spectacle complexe, comme c'est le cas pour *Une chambre en Inde* :

EC : *Une chambre en Inde*

24 : K : selon moi moi dans cette spectacle il y a + aussi il y a beaucoup d'histoires (*ouvre les mains et les joint*) et c'est difficile pour comprendre tous + tout ce qui se passe (*même geste*) et

mais+ pour moi (*pointe sa poitrine du doigt*) j'ai préf j'ai préféré + le spect spectacle il y a deux signes ils sortirent ils ils entraient (*gestes de la main pour mimer un mouvement vers lui*) [et]
 25 : Ti : [singes]
 26 : P : [singes]
 27 : K : qui entrent (*même gestes*) et après ils ils cherchent quelque chose et + et après c'est boum (*ouvre les deux mains*) (rires) il y a une homme un homme qui (*reproduit le geste du comédien sur scène*) il ca + touche c'est ça ↑
 28 : P : oui
 29 : K : et après + parce qu'il il + les Etats-Unis (*gestes des mains vers la droite*) et les* mafia ↑ (*gestes des mains vers la gauche*) oui il les codes (*fait un geste dans la paume de la main*) pour + activiter* le* bombe

K évoque sa difficulté à comprendre et donc à évoquer le spectacle, le mode narratif, lui-même amorcé par le mode affectif comme c'est souvent le cas dans l'entretien collectif « j'ai préféré », est alors utilisé : K utilise le passé simple et l'imparfait, de façon inexacte, et passe ensuite au présent, il organise son récit avec le même connecteur temporel « et après » ce qui donne une cohésion au discours. Son récit n'est cependant pas toujours clair par lacune lexicale « c'est boum », l'apprenant rebondit en outre sur l'évocation de l'explosion d'une bombe pour raconter une autre scène au cours de laquelle les Talibans préparent un attentat contre les États-Unis. Sa narration reste cependant confuse par manque de verbes d'action et de précision sur les acteurs de l'action « il, les mafia* ». Le registre narratif est donc amorcé par cet apprenant de niveau A2 mais n'est pas complètement acquis (confusion et mélange des temps, connecteurs peu variés, sujets imprécis, évocation de plusieurs scènes incomplètes, etc.).

Comme ce que nous avons pu observer pour le registre descriptif, l'aspect collectif des deux tâches orales de réception permet de développer une narration, qui peut rester néanmoins incomplète et centrée sur un moment très précis d'une scène :

AC : *Vingt mille lieues sous les mers*
 190. V : quand les acteurs heu faire les mouvements heu + ça permettre quand heu comme tout le monde sous les mers je sais pas comment on dit
 191. A : et avec heu quand le moment heu le professeur et le capitaine sortent la mer et avec le mouvement et
 192. V : oui oui
 193. A : avec heu le boîte d'or d'or

V amorce une narration avec le connecteur temporel « quand », mais ne parvient pas à conjuguer le verbe ni à développer son récit, A prend alors le relais pour préciser les « mouvements » évoqués par V, les acteurs sont également identifiés, ce qui donne davantage de cohérence à son récit. Il ajoute par ailleurs un élément de description qui apporte une précision supplémentaire : « la boîte d'or », il s'agit en fait d'un lingot d'or trouvé par les deux personnages dans leur exploration des fonds marins.

Les apprenants ont souvent des difficultés à compléter une narration entière, nous pouvons néanmoins constater une progression dans le développement de ce registre au cours de l'année. L'entretien collectif d'*Une chambre en Inde* (voir ci-dessus) qui est le dernier spectacle vu par les apprenants dans le parcours reflète par exemple chez K une progression dans ses compétences narratives qu'il n'avait pas employées jusque-là. Nous n'observons pas de différence dans l'utilisation du registre narratif entre l'entretien collectif et l'analyse chorale. Dans les carnets du spectateur, le registre narratif est très peu utilisé par les apprenants, très peu de scènes spécifiques sont mentionnées et de manière confuse comme dans cet extrait : « le moment plus intéressant pour moi où les terroriste* ont voulu activiter* le* bombe en* Etats-Unis. Parce qu'il est très drôle, un terroriste est allé aux États-Unis pour activiter* la bombe mais il a oublié mot de pa*. Les autres ont du* rappeler fois* et un* fois ils ont appelé à* une boulangerie. » (Ng, apprenant vietnamien, carnet du spectateur). Les apprenants utilisent ce type de discours pour parler de la représentation en général « dans une maison, deux hommes tombent constamment et rebondissent. Ils ont essayé d'atteindre et de toucher quelque chose, surtout pour* une lampe, mais finalement échoué*. » (S. apprenante chinoise, carnet du spectateur). Les données écrites indiquent clairement l'hétérogénéité des niveaux du groupe : si la narration de Ng, apprenant de niveau A2, reste confuse en raison de sa maîtrise relative des temps et des connecteurs, des erreurs lexicales et morphologiques, des erreurs de structure syntaxique, le discours narratif de S (niveau B1 à la fin de l'année) s'avère davantage maîtrisé.

Le registre narratif est par conséquent employé surtout à l'oral par les apprenants, mêlé au mode descriptif, amorcé parfois par le registre affectif, il peut être très bref, confus ou bien développé, à l'aide de la construction collective avec les pairs. Il donne souvent lieu à une interprétation, comme nous allons le constater à présent.

4.2 Interprétation : la polysémie à l'œuvre

Décrire c'est déjà interpréter puisque la description sélectionne certaines données du réel plutôt que d'autres. Ces données portent un sens pour le locuteur, et les formes lexicales qu'il emploie pour en rendre compte sont déjà porteuses de signification. L'interprétation élabore le sens et la signification de l'œuvre (Pavis, 2002 : 177), « elle ménage la diversité des lectures possibles d'une même œuvre ; elle invite à évaluer le travail productif et réceptif du spectateur, sa relation herméneutique au spectacle » (*ibid.*). La distinction que fait Benveniste entre dimension sémiotique, le « sens », et dimension sémantique, « la signification », (*ibid.*) est applicable au théâtre : le travail d'analyse de la représentation, présente dans les tâches de réception, permet de reconnaître et de nommer les signes présents sur scène (Ubersfeld, [1977] (1996) : 270), au spectateur de leur apporter ensuite une signification, dans notre parcours, la signification s'est construite dans un travail collectif. La lecture que nous

proposons de la représentation s'inscrit dans le concept de polysémie de l'œuvre (Barthes, 1970) et du travail actif du lecteur (Eco, 1985) : quelles formes prennent les interprétations des apprenants ? Comment la lecture individuelle se nourrit de la lecture collective ? Nous avons décidé de présenter en particulier une pièce du répertoire qui, par les nombreuses zones d'ombres que le spectacle porte (qui sont les personnages, quelles sont leurs relations, où habitent-ils, que font-ils, etc.), implique une forme d'interprétation. Il s'agit de *Barons Perchés*.

4.2.1. Interpréter les relations entre les personnages

Les apprenants cherchent à interpréter à de nombreuses reprises dans les données les relations entre les personnages dans *Baron Perchés*, que ce soit dans les données écrites ou orales :

EC : *Barons Perchés*

66. V : à mon avis ce spectacle montre heu les **deux deux personnalités** heu de un une **personne c'est comme au début lui* est toute* seul mais après c'est comme + un* autre partie de lui a* sorti** (geste de ses deux mains de sa poitrine vers l'extérieur, quelque chose qu'elle fait sortir) et **les deux ont des conflicts*** (geste de dispute) et après plus proches (*deux mains ensemble*) après **conflict*** (*ouvre les mains*) + je sais pas c'est comme

V propose de voir dans les deux « personnages » une forme de schizophrénie, qui s'incarnerait sur scène par l'apparition du double, cette apparition serait source de conflits, ce qui expliquerait les mouvements des acrobates. L'apprenante ne justifie cependant pas son interprétation en donnant des exemples d'action. Plusieurs apprenants prennent la parole au cours des tâches de réception orale pour proposer leur propre interprétation des rapports entre les « personnages » (un individu et son ombre, la perte d'un ami, le meurtre d'un ami, un travailleur épuisé, deux hommes en échec, la part double de l'être humain, etc.). Dans son carnet du spectateur, K évoque même plusieurs possibilités d'interprétation : « Il y a deux personnages principaux qui sont des amis ou des collègues, des frères ou juste cet homme et ton reflet peut-être. » (*K, apprenant vietnamien, carnet du spectateur*). Ces hypothèses sont cependant suivies d'un modélisateur « peut-être » qui implique l'aspect incertain de sa réflexion. Ces réflexions de nature interprétative sur le statut des personnages reflètent le refus de plus en plus marqué par les chercheurs et par les artistes de voir le personnage comme un être conscient, marqué de psychologie. La scène contemporaine aide à cette rupture par l'éclatement de la figure du personnage : « qu'on voie en lui *l'actant, l'acteur, le rôle*, on fait de lui, dans la perspective sémiologique contemporaine, le lieu de *fonctions*, et non plus la copie-substance d'un être » (Ubersfeld, [1977] (1996) : 89). Si les apprenants envisagent dans leurs interprétations le personnage comme un être, ils l'envisagent à travers ses rapports avec l'autre, ainsi que son rapport au corps et à l'espace.

Par ailleurs, à travers la figure du personnage, les apprenants prennent conscience de la polysémie de la scène contemporaine, notamment à travers la manière différente d'interpréter leurs relations :

AC : *Barons Perchés*

322: AL: il y a un moment je pense que les deux acrobatiques comme un animal c'est quand **l'acrobati est mort est mort et les autres heu heu essayaient se s'éveiller s'éveiller** <wake up > et ils se poussaient dans la trampoline (*bras tendus en avant, geste en avant*) mais c'est pas ça marche pas (*deux mains tendues devant elle*) et il répétait toujours toujours (*poings fermés moulinet à plusieurs reprises*) encore encore

323: V: ah oui (*mains qui poussent devant elle*)

324: AL: oui c'est ça

325: V: **ah je pensais au contraire** (*geste des doigts qui tournent*) **que elle essayait de tuer** (*poings vers l'avant*)

326: C+AL (*rires*)

327: P: en le poussant en le poussant ↑

328: V: oui parce que c'était très + **c'était pas comme ooh**

329: A: **oui très fort**

330: V: réveiller (*deux poings avec bras qui vont vers elle dans un geste rapide*) non c'était fort (*mains doigts écartés et bras qui se tendent devant elle*) et agressif

331: AL: **non elle a déjà mort heu**

P demande aux apprenants de raconter un moment dans la pièce, Nh amorce la discussion en parlant des animaux sur scène, AL ratifie ce thème et le reformule en évoquant une toute autre scène dans laquelle elle compare les deux acrobates à des animaux. Le thème amorcé est donc redirigé vers une autre scène qui semble davantage porteuse de signification ou d'interrogation pour AL. Dans cette scène, les deux comédiens se font face sur le plateau, le premier poussant le second pour qu'il tombe sur le trampoline qui tapisse le sol de la « maison », ces mouvements sont répétés à plusieurs reprises et les mouvements des acrobates se modifient au fur et à mesure de la progression des chutes et des rebonds. AL ne décrit pas les gestes des comédiens d'emblée mais propose une interprétation qui ne fait pas de doute pour elle : « quand l'acrobati est mort », elle poursuit en donnant un sens immédiat aux mouvements du second acrobate « les autres essayaient de s'éveiller », l'emploi du pluriel est ici remarquable dans la mesure où l'apprenante opère ainsi une confusion entre les deux comédiens qui ne sont plus distingués dans son discours, confusion qui nous semble révélatrice des questionnements que pose le spectacle sur la figure de soi et de l'autre. Elle décrit alors les gestes des acrobates qu'elle imite et propose de considérer ces gestes comme un échec pour « réveiller » le « mort », V semble ratifier son explication « ah oui » en imitant sa gestuelle, mais propose une autre interprétation personnelle contradictoire, utilisant un verbe modal ainsi qu'une conjonction « je pensais au contraire ». Or, dans la conversation, un accord peut sembler être acquis « dans l'immédiateté de l'enchaînement entre deux tours successifs, mais reposer sur un malentendu qui se révélera plus tard, et que les participants

auront à résoudre » (Traverso, 2004 : 37). Le désaccord des apprenants porte ici sur les relations entre les acrobates : pour V, ce sont des relations brutales et agressives « elle essayait de tuer », elle essaie de se justifier mais une lacune lexicale l'en empêche, elle exprime alors son désaccord avec l'opinion de AL « c'était pas comme ». A collabore alors avec V pour l'aider à formuler son idée : « oui très fort » en approuvant sa proposition. V parvient alors à justifier son opinion par une imitation précise des gestes des comédiens, imitation qui est différente de celle d'AL : *deux poings avec bras qui vont vers elle dans un geste rapide*. Elle répète l'idée d'AL avec le seul lexème « réveiller », exprime une nouvelle fois son opposition « non c'était » et ratifie la proposition de A « non c'était fort » à laquelle elle ajoute un qualificatif pour préciser encore la nature du geste effectué par le comédien selon elle : « agressif ». AL n'est pas d'accord avec cette proposition « non » et reformule son idée « elle a déjà mort », opérant une confusion de genres intéressante dans ce contexte de brouillage des identités. Le débat se clôt alors sur un désaccord puisque C dirige alors l'interaction vers le thème de l'homosexualité. L'interprétation se joue donc de manière collaborative, dans les interactions et les hypothèses des apprenants, construites à partir des idées de leurs pairs, idées qui peuvent être reprises, modulées, transformées. Ti évoque ses difficultés de compréhension du spectacle, qui ne sont pas liées à la langue mais au brouillage des signes et du récit :

EC : *Barons Perchés*

53. Ti : je ne comprends pas après avoir vu cette heu ce* pièce heu *il*parlait de quoi*

Plus loin dans l'entretien, Kh fait une hypothèse sur l'interprétation du rapport entre les deux « personnages », interprétation qui diffère des hypothèses précédentes :

EC : *Barons Perchés*

134. Kh : heu moi je pense que *il est tout seul et heu il a besoin d'un ami et donc heu il a créé dans sa* (*geste vers la tête*)

Kh amorce son interprétation par un pronom à valeur subjective ainsi qu'un verbe d'opinion, elle propose d'articuler la solitude du « personnage » à une forme de double mental grâce à la conjonction de coordination à valeur de conséquence « donc ». Son discours est clair et structuré. Ti reprend l'hypothèse de Kh dans son carnet du spectateur :

« Après voir* ce spectacle, je pense qu'ils ont raconté une histoire. Il y a un homme, ça fait longtemps, il ne reviens* pas sa* maison. *Donc, quand il reviens* sa* maison, il se souvient des souvenirs*. Ses souvenirs ne sont pas heureuses*, il est seul toujours dans cette maison et il n'a pas ses amis. Je pense qu'il voudrait des amis.* » (*Ti, apprenant vietnamien, carnet du spectateur*).

L'interprétation de la solitude de l'acrobate que propose Kh est ratifiée par Ti dans son carnet en l'articulant à des souvenirs douloureux liés à la « maison », hypothèse qui n'apparaît pas chez Kh. Son idée du double imaginé par le « personnage » n'est en revanche pas retenue par Ti. L'incompréhension que l'apprenant formule dans sa première réception du spectacle laisse

place à une interprétation construite à partir de la transformation de l'hypothèse d'un pair dont il sélectionne ce qui fait sens pour lui en apportant un point de vue personnel.

4.2.2. Interpréter la gestuelle

Barons Perchés est un spectacle où la gestuelle occupe une place essentielle puisqu'il s'agit d'abord d'un spectacle de cirque et puisque la construction des personnages se joue dans les mouvements des corps. Ces mouvements portent donc une signification que les apprenants cherchent à décrypter, comme dans l'extrait suivant :

EC : *Barons Perchés*

119. Z : oui et une moment c'est plus touché moi (*se frappe la poitrine*) c'est il touché le lampe (*fait le geste de toucher quelque chose*) et lampe se (*fait le geste de quelque chose qui va vers le haut*)

120. P : se lève ↑

121. Z : oui se lève et enfin il il n'a pas touché le lampe (*main au plafond bras tendu*) le lampe se (*geste vers le bas*)

122. P : baisse

123. Z : baisse et mais (*secoue la tête*) **il ne peut pas aussi toucher le lampe**

124. P : et pourquoi ça vous a touchée ↑

125. V : ou peut-être **c'est parfois comme notre rêve c'est très proche** (*deux mains se touchent*) c'est **presque tu touches mais** (*gestes vers le haut pour toucher quelque chose*) **c'est loin loin loin** et après tu

Dans cet extrait, Z évoque une scène qui l'a marquée, la scène de la lampe, en collaboration avec P qui aide la formulation de l'idée grâce à deux étayages lexicaux (« se lève », « se baisse »). Zt évoque l'échec de l'acrobate qui ne parvient pas à toucher la lampe et V fait écho à cette évocation en proposant une interprétation très personnelle : « c'est parfois comme notre rêve ». L'évocation de la scène et l'hypothèse de Z lui sert de support pour construire sa propre interprétation qui diffère de Z.

Dans cet extrait de l'entretien collectif, P a rappelé au TP 147 la citation de Dostoïevski²⁰³ qui a inspiré les artistes de *Barons Perchés* :

EC : *Barons Perchés*

148. V : **aah** donc **c'est pour ça tous les spectacles ça se passe plus dans la nuit parce que le nocturne donc quand c'est comme il n'y a pas de lumière heu une autre partie de toi est réveillée**

149. AL : oui (*sourire*) il est chassé le le grande lampe la lumière **il y a un moment pour chasser le lumière**

150. P : chasser ↑

151. AL : (*se tourne vers V*) : chasser ↑ <chase> ↑

152. V : c'est avec le lampe comme (*imite quelque chose qui va vers le haut*)

153. P : il cherche la lumière ↑

203 « Son nocturne compagnon n'était autre que lui-même » (*Le Double*).

Un marqueur de compréhension de V apparaît d'emblée lorsque P évoque cette citation, V semble relier cette phrase à son interprétation « aaah c'est pour ça » : elle associe les jeux de lumière en clair-obscur de la scénographie à la citation de Dostoïevski ainsi qu'à sa propre interprétation : « donc quand c'est comme il n'y a pas de lumière heu une autre partie de toi est réveillée », son discours indique une volonté de cohérence et de logique marquée par l'utilisation des connecteurs de cause et de conséquence « c'est pour ça, parce que, donc, comme ». AL reprend son interprétation en lui associant une scène spécifique, évoquée à de nombreuses reprises par le groupe, dans laquelle on voit les acrobates tenter de saisir une lampe suspendue au plafond. Cette interprétation de nature symbolique qui articule lumière/obscurité et double aspect de l'être humain indique que plusieurs niveaux de lecture de la représentation sont possibles, dénotatives et réalistes, poétiques, métaphoriques, symboliques, etc. (Mancel, 2002).

Cette scène de la lampe n'est pas évoquée dans l'analyse chorale mais revient dans les carnets du spectateur et dans les entretiens semi-directifs. Nous proposons d'analyser cette évocation dans les carnets dans le chapitre 8 consacré à la place du sujet. Dans les carnets du spectateur, la scène de la lampe est articulée la plupart du temps à une interprétation générale sur la représentation :

Ces deux hommes sont en permanence en question **de progresser** dans la vie. Ils font sans cesse des efforts pour **monter dans la société**. Chaque effort est beaucoup de travaux*. Pourtant, la vie n'est pas en rose. Ils **tombent de haut chaque fois où ils sont presque au sommet**. Ils se retrouvent de nouveau au fond de leur échec. Cela leur fait beaucoup de mal mais ils retentent l'effort et **ils tombent encore et encore**. Avec plein d'amertume, ils rentre* chez eux, dans une cabane sombre, peu confortable, et loins* de tout. Cet* image me fait beaucoup de peines*. (T., *apprenante vietnamienne, carnet du spectateur*).

La gestuelle est rappelée à plusieurs reprises dans le discours de T, en particulier à travers la chute. Ce mouvement est mis en rapport avec l'effort fourni et l'échec final des deux personnages qui se retrouvent isolés et amers. L'idée de progrès qui accompagne les mouvements d'élévation (notamment dans la scène où les personnages tentent d'attraper une lampe) est articulée à l'envie de s'élever dans l'échelle sociale. Les tentatives avortées pour attraper la lampe sont explorées avec l'adverbe « presque » et avec le préfixe « re- » qui indique la répétition d'une action. Cette explication est reprise par S :

Dans une maison, deux hommes **tombent constamment et rebondissent**. Ils ont **essayé d'atteindre et de toucher** quelque chose, surtout pour une lampe, mais finalement **échoué**. Je pense que les deux hommes sont en fait la même personne. L'un d'eux est son propre fantasme de son propre esprit. Parce que la vie banale est trop **ennuyeuse et trop solitaire**. Il a essayé de lutter, mais **en vain**. C'est le côté cruel de la vie. (S., *apprenante chinoise, carnet du spectateur*).

Les mêmes mouvements de chute et de rebond sont repris ici mais avec un verbe différent « rebondissent », le champ lexical de l'échec est modulé ici à travers le verbe « échouer » et la

locution adverbiale « en vain ». S relie cependant ces mouvements à une hypothèse sur les relations entre les personnages, ce que ne fait pas T. Les deux apprenantes formulent la représentation de la vie véhiculée par le spectacle avec deux expressions différentes : « la vie n'est pas en rose », « c'est le côté cruel de la vie ». Si T articule cette représentation à une perception personnelle, S ne relie pas cette vision à ses propres émotions.

Ces niveaux de lecture pluriels engagés dans l'aspect collectif de l'interprétation des œuvres poussent les apprenants à prendre conscience de leur polysémie :

extrait de l'entretien, T, apprenante vietnamienne

T : mmh heu parce que heu + mmh il y a beaucoup de sentiments en fait heu +++ au début je pense que je sais pas si tous mes sentiments est est vrai comme est-ce que c'est le l'idée les idées de de l'écrivain les idées de acteur qui veut heu raconter les choses comme ça heu et ap après le spectacle j'ai vu que il y a beaucoup les les opinions différentes les pensées différentes heu donc heu je pense c'est + ça dépend des personnes et heu c'est heu l'ouverture de la pensée de ce spectacle que il n'y a pas le vrai ou faux il n'y a pas le le bien ou mal mais heu ça dépend de l'expérience de de la vie [...]

Dans son discours, T évoque la confrontation entre la lecture du spectateur et les intentions des artistes, intentions qui comme nous l'avons vu, sont de moins en moins exprimées dans la mise en scène contemporaine. Par ailleurs, dans un texte, tous les référents laissés par l'auteur doivent être actualisés par le lecteur, le texte prévoit un « lecteur modèle » capable d'actualiser l'ensemble de ces pistes (Eco, 1979 : 61), mais d'une part ces pistes ne sont pas activées par les lecteurs de la même façon, et d'autre part, le destinataire peut avoir un autre monde de référence (*op. cit.* 64). Dans le cas des textes dramatiques, la lecture peut être très subjective « on lit aussi avec sa subjectivité, et notamment avec les préoccupations immédiates qui constituent nos univers » (Ryngaert, 2014 : 125). Si nous envisageons de considérer la représentation comme un texte à lire et le spectateur comme un lecteur, la subjectivité du spectateur émerge également de son interprétation, ainsi que de son imaginaire : « une piste de lecture demande à être développée, amplifiée, rêvée, et cependant revisitée et vérifiée. Le lecteur ne surplombe pas le texte, il s'y expose » (*op. cit.* 126). C'est donc une dimension créative qui est reflétée par l'analyse de la représentation, avant même le jeu, comme l'explique une apprenante qui compare l'entretien collectif et l'analyse chorale : « H : je pense le deuxième est plus créatif parce que on juste utilise un mot pour expliquer tout et le et le première et on peut on peut dire une phrase ou deux ou trois phrases c'est pas trop créatif que le deuxième » (*H. apprenante chinoise, carnet du spectateur*). C'est une communauté interprétative qui se construit alors dans la démarche d'école du spectateur « un espace de partage des hypothèses et des interrogations » (Godard, 2015 : 299).

En dehors du discours verbal, les apprenants utilisent le langage du corps et ses différentes fonctions pour parler des spectacles.

5. Les fonctions de la gestuelle dans le processus de réception²⁰⁴

Le langage considéré comme essentiellement verbal ou comme un système de signes par Saussure est aujourd'hui intégré au domaine très large de la communication (Cosnier & Brossard, 1984). Accomplissant des fonctions multiples, il participe de la multicanalité de la communication humaine (*op. cit.* 2). En tant que chercheuse en didactique des langues, nous devons donc prendre en compte les aspects non verbaux de la communication, d'autant plus que notre objet d'étude se porte également notamment sur les pratiques théâtrales, fondées sur le corps du comédien et sur sa parole : « la parole au théâtre est à la fois un corps autonome dont le comédien fait passer la présence physique charnelle et un médium pour tout ce qui peut passer à travers un corps (voix, souffle, [...]) » (Ubersfeld, [1977] (1996) : 164). Théâtre, espace et corps sont intimement liés et constituent le langage dramatique, le théâtre étant « un espace où évoluent des corps parlants » (*op. cit.* 51). Si le spectateur est souvent comparé à un lecteur (Mervant-Roux, 1998 : 48), la réception envisagée comme l'ensemble des processus liés à la compréhension du spectacle implique le corps du spectateur qui ne peut être envisagé exclusivement comme un cerveau (*ibid.*). Il s'agira par conséquent de prendre en considération la façon dont les apprenants vont utiliser leur corps lorsqu'ils évoquent les représentations et de quelle manière se constitue ce « corps fictif » à travers les gestes. Comment la gestualité va-t-elle contribuer à l'énoncé verbal, partant du principe que sa fonction illustrative qui en fait une simple redondance de la parole est en fait réduite dans la communication (Cosnier & Brossard, 1984 : 13) ? En ce qui concerne la pragmatique interactionnelle, nous avons déjà évoqué dans le chapitre sept l'importance des rires, sourires, postures de l'apprenant et divers gestes affiliés dans la conduite des interactions ainsi que dans le partage de la parole (*op. cit.* 16), nous aimerions nous intéresser dans cette partie plus particulièrement aux fonctions hétérogènes de la gestuelle dans le processus de réception : dans quelle mesure la mimo-gestualité est-elle utile à l'émetteur pour un enrichissement de son énoncé ou au récepteur pour une meilleure compréhension du message (*op. cit.* 22) ? En quoi le geste fonctionne-t-il comme support à part entière de la réception du spectateur ? Quelles traces vont laisser les procédés d'identification et comment seront-elles modulées ?

Nous avons souhaité dans cette partie nous intéresser en particulier à l'analyse de la réception du spectacle de cirque contemporain *Barons Perchés* dont la dramaturgie axée sur les mouvements des comédiens dans l'espace se prêtait à une analyse de la place du corps de l'apprenant dans la réception. Des extraits de la réception des autres spectacles seront cependant analysés dans le cas où nous relevons une fonction différente de la gestuelle, nous

²⁰⁴ Ces analyses ont été développées et articulées aux questionnements sur l'innovation pédagogique à travers l'art dans un chapitre d'un ouvrage à paraître : CAPRON-PUOZZO, I. (dir.) *L'innovation pédagogique de la théorie à la pratique*.

avons cependant constaté une utilisation plus forte de la gestuelle au cours de la réception de *Barons Perchés* par rapport aux autres spectacles. Le geste n'occupe pas exclusivement une fonction illustrative ou bien compensatoire comme nous pourrions le supposer pour des apprenants de langue. Par ailleurs, nous postulons que la gestualité participe également de l'accès esthétique et créatif au langage à travers le théâtre dans sa réception ainsi que dans sa pratique, par conséquent, nous proposerons pour cette partie, une analyse d'un extrait de l'improvisation proposée dans l'atelier par un groupe d'apprenants.

La gestuelle peut être analysée selon des fonctions, telles que les six fonctions du discours décrites par Jakobson (1989) :

- une fonction référentielle : le geste dit quelque chose ;
- une fonction conative : le geste ordonne, supplie ou défend ;
- une fonction phatique : il dit ou appelle la communication ;
- une fonction émotive : liée à son expressivité ;
- une fonction poétique : poétique du geste ;
- une fonction métalinguistique : accompagne le discours.

Nous avons relevé dans le tableau ci-dessous les différents types de gestes, fonctions et modalités rencontrés lors de la réception du spectacle *Barons Perchés*. Nous nous appuyons sur les fonctions de Jakobson pré-citées en les adaptant à nos données :

Types	Fonctions	Modalités
Affectif	Revit les émotions de la représentation ou accompagne les émotions évoquées dans la réception (<i>se rapproche de la fonction émotive</i>)	L'apprenant indique une émotion qu'il a vécue pendant le spectacle et l'accompagne de gestes (V. apprenante russe : « j'avais peur (<i>se prend dans les bras</i> ²⁰⁵) »).
Déictique et iconique	Montre un objet ou les caractéristiques d'un objet (<i>se rapproche de la fonction référentielle</i>)	L'apprenant indique le nombre d'objets scéniques par exemple ou la taille d'un décor.
Illustratif	Accompagne l'énoncé (<i>se rapproche de la fonction métalinguistique</i>)	Le geste illustre le contenu du discours (V. apprenante russe : « un autre partie de lui est sortie (<i>geste de quelque chose qu'elle fait sortir de sa</i>) »).

205 La délicate question du système d'annotation des gestes (Tellier, 2014) nous incite à nous demander dans quelle mesure nous sommes parvenue à décrire de manière la plus objective possible les modalités mimogestuelles des apprenants : en quoi notre regard et notre propre position de spectatrice ont-ils induit nos descriptions de ce système, dans quelle mesure ne sommes-nous pas rentrée dans l'interprétation ? Nous devons conserver ces questionnements dans l'analyse des données.

		<i>poitrine</i>) ». (T. apprenante vietnamienne : « il faut se battre (<i>poings fermés</i>) ».
Mimétique	Imite les comédiens ou bien imite leur pair dans l'évocation d'une scène (<i>se rapproche de la fonction métalinguistique</i>)	Z. apprenante chinoise : « il touché ^{*206} le* lampe (<i>mains vers le haut pour toucher quelque chose</i>) T. apprenante vietnamienne : « il y a des conflits (<i>regarde V. qui sert les poings l'un contre l'autre</i>) »
Mimétique à visée mémorielle	Imite les gestes des comédiens pour qu'un pair se rappelle de la scène. La tentative peut avorter ou réussir. (<i>se rapproche de la fonction métalinguistique</i>)	V. apprenante russe : « et aussi il a bu de l'eau (<i>se tourne vers AL et fait le geste de boire dans un verre</i>) ».
Compensatoire	Comble une lacune lexicale (<i>se rapproche de la fonction référentielle</i>)	L'apprenant compense une lacune lexicale par des gestes. H. apprenante chinoise : « c'est* moment est très (<i>imite une vague avec ses mains</i>) »
Interprétatif	Le geste participe d'une visée interprétative de l'énoncé. (<i>se rapproche de la fonction métalinguistique et/ou poétique²⁰⁷</i>)	V. Apprenante russe : « à mon avis c'est un* plateforme qui bouge (<i>imite quelque chose qui rebondit</i>) »

Nous pouvons relever dans ce tableau les fonctions multiples que constituent les gestes para-verbaux et que l'on ne peut réduire à une simple fonction qui consiste à compléter l'énoncé (Cosnier & Brossard, 1984). L'apprenant de langue étrangère lui-même n'utilise pas le geste exclusivement dans une visée compensatoire lorsqu'il cherche à combler une lacune lexicale mais son geste participe pleinement de sa réception en devenant un support pluriel d'expression sur le spectacle, à travers des modalités affectives, mimétiques, interprétatives, etc. Si l'aspect mimétique ou interprétatif peut à juste titre sembler correspondre aux fonctions illustratives décrites, nous l'envisageons plutôt comme une nouvelle modalité d'expression, se rapprochant de la fonction poétique décrite par Jakobson: les apprenants tendent à imiter spontanément les gestes des comédiens ou bien les mouvements d'éléments scéniques, comme le trampoline ou la lampe dans le cas de *Barons Perchés*, provoquant une rencontre entre leur corps et l'espace scénique et une première étape dans le travail de variation proposé dans le jeu. Cette fonction à la fois mimétique et poétique de la gestuelle

206 En ce qui concerne les conventions de transcription utilisées, les étoiles signifient une incorrection dans l'utilisation de la langue des apprenants.

207 La fonction poétique de la gestuelle sera analysée dans le chapitre 9 à propos de la créativité dans le jeu.

(poétique dans son appropriation et donc sa nécessaire transformation), qui accompagne la réception, participe du désir de jeu : « nous ne pouvons pas nous empêcher de rejouer ce qui est entré en nous » (Jousse, [1974] (2008) : 62) ainsi que de la stratégie d'interprétation des apprenants à propos de la pièce. Par ailleurs, l'observation précise du corps des comédiens et de leurs mouvements, induite par la démarche de l'école du spectateur, incite les apprenants à réfléchir à la place du corps scénique et aux effets produits, comme l'évoque l'apprenante russe V dans sa comparaison entre marionnettes à fils et marionnettes à bras dans *Vingt mille lieues sous les mers* :

EC : *Vingt mille lieues sous les mers*

21. V : « Ici les gens bougent (*mouvements de tout son corps*) avec tout le corps (*désigne son corps*) »

En ce qui concerne la fonction compensatoire des gestes, nous pouvons constater que les apprenants se servent de la gestualité coverbale dans leur recherche de lexème, le geste n'est pas réalisé uniquement pour remplacer un terme mais leur permet de gagner du temps pour le retrouver ou bien les aide à le visualiser :

AC : *Vingt mille lieues sous les mers*

39. AL : quand la table au début et grand grand grand (*imite quelque chose qui grandit avec ses mains*) comme heu escalier* ↑

Dans leur description de la représentation, les apprenants peuvent se servir de la fonction mimétique du geste afin de retrouver tout d'abord le geste et la scène exacts évoqués, avant de rechercher de manière collaborative le terme adapté :

AC : *Vingt mille lieues sous les mers*

51. A : (rires) et comment on dit ça faire le truc comme ça (*fait un arc de cercle avec ses mains*)

52. P : quel truc ↑

53. V : heu pêche ↑ (*elle imite un pêcheur*)

54. P : pêche ↑ (*imite un pêcheur*)

55. V : pêche sous-marin* ↑

55. A : non non c'est pas ça c'est comme comme ça c'est comme ça il faut (*se lève pour répéter le geste*)

56. V : aaah le chapeau et chapeau avec les trucs et (*montre un levier qui s'abaisse*)

57. A : oui oui oui

Dans cet extrait, la gestuelle a permis à deux apprenants en collaboration avec l'expert de faire des hypothèses sur le terme recherché à partir d'une gestuelle imitative, mais l'interaction ne permet pas de s'accorder sur le terme exact recherché par l'apprenant. La gestuelle a permis néanmoins de retrouver la scène évoquée. La fonction mimétique de la gestuelle sert également à retrouver le plaisir de la représentation en imitant les comédiens, par exemple dans cet extrait de l'analyse chorale de *Vingt mille lieues sous les mers*, A évoque le personnage du domestique en reproduisant sa gestuelle :

AC : *Vingt mille lieues sous les mers*

129. A : heu j'aime bien heu le le serveur

tout le groupe : *(rires)* aahh oui oui

130. A : il fait comme ça *(se lève et imite les gestes du serveur la jambe raide levée et le bras raide levé)*

tout le groupe : *(rires)*

A n'est pas à la recherche d'un terme pour décrire les mouvements du personnage, mais le besoin qu'il ressent de se lever pour l'imiter correctement indique l'importance de l'identification et le plaisir du jeu. La description exclusivement verbale des mouvements aurait privé A et le groupe de retrouver l'expérience de la représentation rendue possible par le jeu.

L'analyse d'extraits indique par ailleurs que les participants construisent les interactions à partir de leur expérience personnelle du spectacle qui se confronte aux expériences des autres, souvent différentes. Le geste occupe alors une fonction essentielle de support à la fois argumentatif, qui vient soutenir l'interprétation de l'apprenant, et mémoriel, comme dans l'extrait suivant :

Extrait 1 : Analyse chorale de *Barons Perchés* [[Vidéo 3](#)]

322: AL: quand l'acrobati* est mort est mort et les autres heu heu essayaient se s'éveiller s'éveiller <wake up > et ils se poussaient dans la trampoline *(bras tendus en avant, geste en avant)* mais c'est pas ça marche pas *(deux mains tendues devant elle)* et il répétait toujours toujours *(poings fermés moulinet à plusieurs reprises)* encore encore

323: V: ah oui *(mains qui poussent devant elle)*

324: AL: oui c'est ça

325: V: ah je pensais au contraire *(geste des doigts qui tournent)* que elle essayait de tuer *(poings vers l'avant)*

[...]

329: A: oui très fort

330: V: réveiller *(deux poings avec bras qui vont vers elle dans un geste rapide)* non c'était fort *(mains doigts écartés et bras qui se tendent devant elle)* et agressif

331: AL: non elle a* déjà mort* heu

AL intervient dans l'interaction au cours de laquelle les apprenants décrivent une scène frappante du spectacle. Elle évoque les rapports des deux « personnages » en interprétant leur gestuelle par une tentative de « réveil » du partenaire déjà « mort », accompagnant son interprétation par une imitation des comédiens. Cette imitation sert de rappel mémoriel à V qui imite la gestuelle de AL mais en la modulant au TP 325 : son imitation des gestes des comédiens est ajustée de manière plus agressive (*poings vers l'avant, mouvements rapides*), cette interprétation est ratifiée par un troisième apprenant, mais réfutée par AL. Ces différences d'interprétation sont en partie liées aux écarts entre les intentions des artistes et la réception de chaque spectateur, et c'est dans ces écarts que se jouent les multiples sens de la représentation ainsi que la possibilité d'expression subjective de l'apprenant en langue

étrangère. Si le théâtre a longtemps porté un projet idéologique dans ses relations au spectateur (la catharsis d'Aristote par exemple), la scène contemporaine dément cet objectif en niant toute intention d'action sur le spectateur (Ryngaert, 2014 : 16), d'où une tendance aux œuvres ouvertes qui laissent la part belle à la liberté du spectateur. Au niveau de l'interaction, c'est à partir du rappel mnésique de la gestuelle que la communication s'établit entre AL et V, qui discutent de leur propre interprétation de la pièce à partir de l'imitation des mouvements des comédiens. L'interaction se poursuit sur une dizaine de tours de parole et s'inscrit dans une recherche de précision des mouvements. Ainsi, le geste n'est pas simplement résiduel mais est « organiquement lié à la parole qu'il co-réalise » (Lapaire, 2013).

Pour conclure cette partie, nous avons souhaité, dans l'avancée de notre réflexion, comparer la gestuelle analysée dans la réception avec un extrait d'improvisation proposée par un groupe d'apprenants à propos de *Barons Perchés*²⁰⁸. En effet, nous nous sommes demandée si les fonctions et les modalités de la gestuelle rencontrées dans la phase de réception sont modifiées ou non dans l'improvisation, d'une part, et dans quelle mesure l'expression artistique des apprenants allait prendre comme support la phase de réception d'autre part. Voici la contrainte d'improvisation donnée aux apprenants en groupes de trois ou quatre : *Qui sont les deux acrobates ? Imaginez une saynète dans laquelle vous expliquez les relations entre les deux « personnages », vous devrez intégrer un mouvement de chute et de relevé.*

Extrait 2 : Extraits de l'improvisation [Vidéo 4]

(Z s'allonge sur le matelas)

(H marche sur le bord du plateau avec des mouvements désordonnés, comme si elle allait tomber)

2. H : *(air épuisé)* je suis fatiguée j'ai toujours travaillé* TOUJOURS *(poings avec ses mains et mouvement des bras vers le bas)* je ne je ne veux plus vivre *(se tourne de tous les côtés)* où est poison* ↑ *(de plus en plus agitée) (fait semblant de boire du poison et s'allonge à côté de Z sur le matelas)*

3. *(Z la regarde et se relève alors lentement, elle regarde H et la pousse du pied mais aucune réaction, Z se penche vers H puis regarde le public)*

4. Z : je suis morte *(Elle repousse J qui imite un fantôme et va vers elle)*

5. A : *(s'adresse à Z et s'approche d'elle)* H pourquoi tu es ici ↑

Les deux apprenants se font face, proches du public, et discutent de la probabilité de transformation en être errant pour Z.

[...]

24. Z *(très effrayée)* : OH NON je ne peux pas qu'est-ce qu'on fait maintenant ↑

25. A : je pense que + c'est c'est pas trop tard viens viens viens *(l'emmène près de H toujours allongée sur le matelas)* entre entre *(montre le matelas, Z s'allonge à côté de H)*

26. H *(se réveille et se lève)* : je comprends je XXX dans le monde

²⁰⁸ L'improvisation fera l'objet d'une partie des analyses du quatrième volet de ce travail.

Si les pratiques théâtrales permettent l'accès esthétique à la parole en langue étrangère (Pierra, 2006), c'est l'approche de la gestuelle et de l'espace qui nous semble ici le plus créatif²⁰⁹. Les variations opérées par les apprenants dans la lecture des mouvements de Barons Perchés induisent une appropriation et une variation de la gestuelle qui occupe différentes fonctions :

- **une fonction symbolique** : le matelas sur lequel les deux apprenants s'allongent et se relèvent est utilisé comme espace métaphorique pour marquer le passage du monde des vivants au monde des morts, les mouvements liés à cet espace symbolisent le passage à travers les deux mondes ainsi que les relations entre les deux personnages qui ne sont en fait qu'un seul ;
- **une fonction émotive** : les mouvements indiquent les émotions des personnages ;
- **une fonction narrative ou fictionnelle** : les gestes réalisent l'action scénique ;
- **une fonction inter-relationnelle** : les gestes et les regards ainsi que le rapport à l'espace permettent une mise en relation entre personnages ou bien une mise en relation personnages/public.

La gestualité coverbale emprunte donc des voies très créatives dans cet extrait, les apprenants se sont appropriés les gestes des comédiens qu'ils ont modulés pour leur donner une autre signification. D'après Cosnier (1984 : 20), si la récitation d'un texte appris par cœur ne s'accompagne pas d'activité gestuelle paraverbale, la gestualité coverbale semble en revanche spécialement sollicitée au cours d'un travail locutoire créatif²¹⁰. Par ailleurs, les apprenants ne se contentent pas d'accompagner leur parole par la gestuelle mais lui donne une place essentielle dans la création de leur saynète dans la mesure où les gestes possèdent des sens qui leur sont propres. Il faudrait poursuivre cette étude en analysant finement les aspects prosodiques du geste incarné (voix, souffle, articulation, rythme), aspects que nous avons choisis d'écarter et qui pourraient constituer un sujet d'analyse en soi. En outre, ce travail de création dramatique peut inciter l'apprenant à prendre conscience de l'importance des aspects non verbaux de la communication, la part la plus théâtrale de la communication, souvent non contrôlée ou non intentionnelle (Goffman, 1973 : 15). Les mêmes questionnements dramaturgiques se posent pour l'acteur social dans la vie quotidienne que sur une scène de théâtre et peuvent être expérimentés par les apprenants à travers le jeu dramatique.

Par ailleurs, nous constatons que ce groupe d'étudiants a pris comme support de travail pour son improvisation l'interprétation d'AL dans la phase de réception collective, interprétation qu'ils ont par la suite développée et enrichie par l'ajout de deux espaces, délimités par un élément scénique qui sert de passage métaphorique, et par la création d'un portrait de

209 Le système dialogique traditionnel est adopté dans cette improvisation, les apprenants n'ont pas repris l'idée des fragments de voix qui élabore une partie de la dramaturgie de Barons Perchés.

210 En revanche, les acteurs qui récitent des textes appris par cœur activent les zones sensori-motrices du cerveau qui leur permettent d'imaginer des situations (Aden, 2014), contrairement à des sujets non professionnels.

personnage complexe (un individu apparemment en situation de burn-out et proche du suicide qui se dédouble). Ces transformations créatives ont de surcroît été élaborées par un groupe de quatre apprenants qui ont dû penser ensemble une solution créative à partir de la contrainte donnée et distribuer les rôles pour que chacun ait une fonction dans la saynète. Le questionnement envisagé par la contrainte et la réponse inédite apportée induisent une attitude créative qui permet de « trouver des réponses personnelles, originales et adaptées à un problème en combinant les matériaux que nous avons à notre disposition : nos savoirs, nos expériences et notre imaginaire²¹¹ » (Aden, 2009a). Si les pratiques artistiques « constituent une des voies vers la connaissance sensorielle du monde » (Aden, 2014), l'enseignant de langue a tout intérêt à prendre en considération le corps de l'apprenant ainsi que sa gestualité, un des éléments permettant de changer de référent et de perspective, afin de préparer la relation interculturelle (Aden, 2009a).

Pour Gisèle Pierra, l'introduction des pratiques théâtrales et notamment de la mise en scène²¹² dans l'apprentissage des langues étrangères permet de débloquent l'expression de l'apprenant et de l'impliquer dans un désir de parole en prenant appui sur la distinction entre parole et gestualité scéniques et non scéniques. (Pierra, 2006 : 148). La prise en considération notamment de la créativité gestuelle permettrait de favoriser des liens entre espaces didactique, linguistique et esthétique dans la mesure où le geste « en tant que langage du corps exprime des modalités de la subjectivité présentes dans l'action de dire en langue étrangère » (*op. cit.* 186). La distanciation impliquée par l'apprentissage d'une langue étrangère pourrait en outre être introduite par la prise en compte de la gestuelle, notamment à travers la pratique du mime et du jeu, dans la mesure où le mime inciterait à « créer des gestuelles nouvelles par des positionnements du corps dans l'espace qui vont briser de plus en plus la dépendance du gestuel et du verbal existant en toute culture » (*op. cit.* 188), devenant ainsi un outil interculturel d'assouplissement des crispations identitaires (*ibid.*). Le théâtre devient par conséquent un support pour un enseignement permettant un mouvement hors de soi sans se nier pour autant (*op. cit.* 193), facilitant les compétences d'empathie.

211 Il nous faudra, dans la mesure du possible, comprendre comment les apprenants ont travaillé à partir de leur observation réflexive sur leur improvisation dans les entretiens semi-directifs : quel apprenant a proposé l'idée directrice, a-t-elle subi des transformations, dans quelle mesure l'imaginaire de l'apprenant et ses propres associations d'idées ont joué un rôle, comment le groupe a-t-il travaillé la langue, etc. Ces questionnements seront abordés dans la partie 4.

212 Nous explorons dans notre recherche non pas la mise en scène de textes dramatiques mais un travail créatif autour de l'improvisation, prenant comme support la proposition d'artistes qui peut être considérée comme un texte de travail à part entière.

6. La réception de la réception... Les discours critiques sur le dispositif

Pour achever notre chapitre sur les types de discours employés par les apprenants, nous souhaitons analyser leurs retours généraux sur le dispositif sans nous arrêter aux compétences transverses qui ont déjà été évoquées, mais en présentant les limites. Dans la démarche poïétique et subjective que nous revendiquons, nous souhaitons réfléchir à la manière dont les apprenants ont vécu l'ensemble du dispositif afin d'en proposer des pistes d'amélioration. Nous évoquons les deux principales étapes (réception et jeu) en nous concentrant sur les discours critiques qui émergent des questionnaires anonymes et des entretiens individuels. A la question 8 des questionnaires anonymes concernant leur sentiment de fierté²¹³, les apprenants évoquent surtout le travail autour de la pièce de théâtre créée pour Les Folles Nuits du Théâtre Universitaire. Les apprenants évoquent la fierté d'avoir achevé une pièce en français, de la représenter devant un public qui n'est pas composé de pairs, d'avoir développé leur créativité, ou bien, d'avoir eu l'opportunité de présenter la culture de leur pays (extrait de Ivan Viripaev, scène de la cérémonie du thé). La démarche de l'école du spectateur est sans doute trop fragmentaire pour aboutir à une sensation de réussite sur le long terme, mais a peut-être facilité le travail de création de la pièce. Nous avons déjà évoqué les difficultés d'ordre langagier d'une part (comprendre les discours des comédiens, exprimer son avis sur une pièce), et d'ordre culturel d'autre part (comprendre le sens d'un spectacle contemporain, en particulier un spectacle sans texte). D'autres limites sont présentes dans le recueil de données et abordent en particulier la spécificité des deux principales étapes.

6.1. Les étapes de réception

Les retours des apprenants concernant les deux étapes de réception font état d'un sentiment de partage collectif d'émotions et d'impressions, partage permettant de mieux se souvenir des spectacles, d'enrichir ses impressions et d'exprimer son point de vue. Dans les questionnaires, les termes « participer, partager, ensemble, réflexion collective, coopérer, point de vue » sont utilisés pour parler des étapes de réception. Cette démarche collective aide à comprendre les sens des spectacles et à construire une réflexion collective. En revanche, des apprenants font état de leur peu d'intérêt pour certains spectacles, comme C dans son entretien :

C., apprenante chinoise, extrait de l'entretien

Oui c'est un peu ennuyeux bien sûr le contenu heu le contenu est intéressant ça me réflexion mmh mais heu quand une personne parlé une heure et demie je me sens dormir.

D'autres apprenants évoquent leurs postures de spectateurs qui diffèrent selon le spectacle proposé (Mervant-Roux, 2006), évoquant « de l'ennui » ou de « la fatigue ». D'autres

213 « Quelle est la réussite dont vous vous sentez le plus fier ? »

émotions ont été difficiles à supporter pour certains apprenants, comme V par exemple, lorsqu'elle parle du ballet *Trois grandes Fugues* :

V., apprenante russe extrait de l'entretien

J'ai pas du tout j'ai pas aimé et la musique aussi était très heu très psychodélique je sais pas (rires) et la musique était très fort oui oui c'était très fort et très <loud>

Si la plupart des apprenants évoquent une opportunité pour s'exprimer librement, un apprenant indique qu'il n'a pas vraiment donné [son] avis pendant les activités de réception. Nous pouvons supposer que d'autres apprenants n'ont pas non plus osé exprimer leur opinion personnelle sur le spectacle : une des limites de notre démarche tient en effet dans notre double posture d'enseignante et de chercheuse, posture qui induit des biais dans la liberté d'expression des apprenants. S conseille dans l'entretien semiguide de composer de plus petits groupes pour cette activité, afin que tout le monde puisse « se* communiquer ». Nous pourrions en outre insister dans nos consignes sur l'importance d'avoir la possibilité d'exprimer toutes les opinions, y compris lorsqu'elles sont négatives.

Par ailleurs, ces étapes de réception ont pour certains apprenants été vécues comme une obligation de s'exprimer et d'avoir un avis sur le spectacle. Cette obligation a été parfois difficile à supporter pour certains apprenants qui déclarent avoir « envie de rentrer chez [soi] après le spectacle et pas de s'asseoir et discuter ». La difficulté qu'ont ressentie certains apprenants à s'exprimer (sur *Barons Perchés* par exemple) a été vécue comme une épreuve, ce spectacle très mystérieux les laissait dans une perplexité qu'ils ne souhaitaient peut-être pas partager. Un apprenant parle de la lassitude d'avoir à ressentir absolument quelque chose après chaque spectacle ou à avoir des idées et à les partager :

K., apprenant vietnamien, extrait de l'entretien

Après spectacle c'est + moi et les autres c'est un peu fatigués donc vous posez des questions et nous nous devons répondre tout suite et c'est il y a ce ce moment-là ce moment-là il n'y a RIEN il n'y a rien dans ma ma tête donc heu mais APRES quand fini quand sort quand rentrer il y a beaucoup des idées (rires) oui c'est ça mais mais c'est c'est ob obligatoire parce que après chaque spectacle il faut avoir des émotions des des idées après heu après spectacle et heu

L'expression répétée de l'obligation : « c'est obligatoire », « il faut », indique que, pour cet apprenant, la démarche a été ressentie comme une contrainte et non comme un espace de liberté dont parlent d'autres participants. Un autre apprenant évoque la difficulté à parler lorsque les participants se sont déjà exprimés et qu'il doit trouver une autre idée :

T., apprenant vietnamien, extrait de l'entretien

Quand heu une personne déjà parle déjà parlé* c'est heu on doit repenser autre* idée donc il y a donc heu heu si c'est un peu difficile pour heu penser autre* idée

Les deux phases de réception pourraient donc être menées à l'avenir en pensant à ne pas contraindre les participants à la parole : chacun est libre de s'exprimer à son gré, sans avoir l'obligation de donner une opinion. De même, dans les consignes de début d'entretien collectif ou d'analyse chorale, il pourrait être rappelé aux participants que la reformulation d'une idée similaire a toute sa place dans la démarche.

6.2. Les étapes d'improvisation

Pour cette étape d'improvisation, les apprenants évoquent l'importance de créer et d'expérimenter à travers le jeu, cet aspect pratique permettant d'« appliquer » ce qui a été vu dans l'atelier, ou de valoriser « ses propres idées ». Enfin, les réponses aux questionnaires font état de la mémoire du spectacle que ce type d'activité permet de favoriser. En revanche, les apprenants évoquent à plusieurs reprises la difficulté de parler devant un public, même s'il s'agit de leurs pairs, en langue étrangère. Ces difficultés peuvent être d'ordre langagier, mais également d'ordre subjectif, puisque certains apprenants mentionnent une « timidité », une appréhension à prendre la parole devant un groupe. S., par exemple, indique dans son entretien que cette forme d'activité ne lui correspond pas et qu'elle se sent plus à l'aise à l'écrit, compétence que l'école du spectateur, telle que nous l'avons envisagée, aborde peu :

S., apprenante chinoise, extrait de l'entretien

En fait je pense que je n'ai pas heu le talent pour heu jouer (rises) heu parce que je préfère l'e l'expression plus heu inhérente

Si nous avons veillé tout au long de la démarche à favoriser les prises de parole collective et à accompagner le jeu par de multiples essais avant présentation aux autres groupes, il nous faut garder en mémoire pour l'avenir que ce type d'activité doit être très encadrée puisqu'elle peut être mal vécue par certains participants. D'autre part, une part plus importante pourrait être laissée à l'écrit, en particulier pour les apprenants qui ne souhaiteraient pas participer au jeu par exemple, ce qui pourrait se produire dans d'autres groupes. Outre les carnets d'école du spectateur, des consignes de variations du texte scénique pourraient être proposées en s'appuyant sur les textes écrits par les artistes s'il en existe, ou bien en envisageant la réécriture de certains dialogues en changeant les personnages ou leurs relations, etc. La difficulté pour improviser à partir des contraintes de jeu est évoquée mais les apprenants ont toujours trouvé une solution pour proposer un essai de jeu : par conséquent, les contraintes doivent être suffisamment souples pour ne pas enfermer l'apprenant dans une impasse et pour lui permettre de s'adapter.

En ce qui concerne les propositions d'amélioration de la démarche, les apprenants évoquent l'intégration d'étudiants français au groupe, ce qui est, à nos yeux, une piste fondamentale dans notre réflexion sur les pratiques créatives en langue et sur la notion de dialogisme. Les discours font également émerger l'importance du choix des spectacles (en particulier, un

choix non exclusivement contemporain mais au contraire axé sur « les pièces de théâtre très connues »). Dans les entretiens, les apprenants parlent à de nombreuses reprises des comédies musicales qu'ils apprécient et qu'il faudrait ajouter au répertoire de pièces pour l'école du spectateur. Le tarif souvent élevé de ce type d'œuvres peut cependant constituer un frein à leur accès. Les discours des apprenants confirment l'importance du choix des pièces dans la démarche d'école du spectateur et de leur négociation dans le groupe. Nous pourrions ainsi envisager d'intégrer dans le répertoire d'œuvres des spectacles ou des mises en scène moins contemporaines, qui seraient peut-être plus facilement accessibles pour nos apprenants.

En ce qui concerne le guide d'entretien, nous aurions pu insister sur les difficultés rencontrées par les apprenants lors de la démarche. Or, si nous avons intégré ce questionnement dans nos guides²¹⁴, il s'avère que ce point ne ressort qu'à de rares occasions dans les entretiens. Il est possible que notre double posture d'enseignante et de chercheuse ait constitué un frein aux discours critiques des apprenants sur la démarche. Nous aurions pu les guider davantage sur cette question dans les entretiens afin de prendre mieux en compte le ressenti de chacun dans la démarche et proposer des pistes d'amélioration.

Pour clore ce chapitre sur les différents discours des apprenants et sur leur réception des œuvres ainsi que du dispositif, nous leur avons demandé s'ils pensaient aller voir d'autres spectacles à l'avenir. L'un des objectifs de l'école du spectateur est de favoriser l'autonomie dans la fréquentation des œuvres du spectacle vivant, en donnant aux spectateurs des clés de compréhension. Les réponses des apprenants sont mitigées : si certains pensent qu'ils auront envie d'aller voir d'autres spectacles, d'autres évoquent une perte de temps pour leurs études, ou bien une préférence pour le cinéma « parce qu'il y a des sous-titres ». D'autres enfin, aimeraient voir des pièces plus proches de leur horizon d'attente comme des « pièces classiques » ou encore des « pièces connues », en précisant parfois lesquelles (*Hamlet* ou *Roméo et Juliette* de Shakespeare, par exemple, ou des opéras comme *Carmen* de Georges Bizet). Quelques apprenants disent également que les grandes salles parisiennes les attirent davantage que les petits théâtres.

214 Cf annexe 4.

Conclusion chapitre 7

Le chapitre 7 présente les différents types de discours des apprenants sur l'œuvre, type de discours qui sont liés à la pluralité des sens de l'œuvre artistique. Dans un premier temps, les apprenants évoquent leurs difficultés discursives liées à leurs compétences linguistiques, à l'utilisation du plurilinguisme sur scène mais également aux spécificités de la scène contemporaine. Ces difficultés peuvent également porter sur les caractéristiques du genre dramatique et sur les émotions fortes qui sont liées et qui entraînent parfois une incapacité à s'exprimer. Si le parcours d'école du spectateur cherche à donner des outils pour construire une parole sur ces émotions, leur expression est rarement spontanée et développée. En outre, les phénomènes hyper-textuels qui viennent de la réception de la scène contemporaine changent les procédés de réception au profit d'une attention non linéaire, qui doit s'ouvrir sur un réseau d'interactions entre différents lieux et différents temps, c'est en acceptant ce changement que les apprenants peuvent commencer à évoquer le spectacle.

Ensuite, nous avons montré à travers la réception de *Vingt mille lieues sous les mers* que l'envie et le besoin de parler est lié au plaisir du spectacle, plaisir qui vient dans ce spectacle de l'aspect humoristique et merveilleux. En outre, convoquant le récit et des figures connues de la bibliothèque et cinémathèque intérieures des apprenants, permettant de nombreuses activités en amont, la pièce facilite la réception et l'expression. Les types de discours évaluatifs et affectifs ont ensuite été décrits, cherchant dans les données les traces de la subjectivité de l'énonciateur. Les modalités d'expression diverses (adjectifs axiologiques, interjections, verbes de sensations, gestuelle, etc.) engagent le sujet dans sa perception, en particulier à l'écrit. La compétence esthétique est également engagée dans les réflexions sur le genre, dans les comparaisons interculturelles mais se déroule sur un mode plus éthico-pratique que réellement esthétique. Les discours évaluatifs et affectifs sont en outre construits à partir de l'écart avec l'horizon d'attente qui place le lecteur/spectateur dans une certaine disposition, la démarche de l'école du spectateur tend à faire émerger ces tensions et incite à poser un regard neuf sur le genre mais également sur la lecture en général. Le mode descriptif et narratif est employé par les apprenants pour rendre compte de leur réception des spectacles. Le travail de l'analyse chorale est construit à partir de la description de la représentation, prenant en compte les aspects dénotatifs et connotatifs du langage, et aboutit à une forme créative. Les discours critiques des apprenants sont enfin pris en considération pour une amélioration du dispositif, notamment en travaillant sur la différence de perception et d'accueil de la démarche pour chacun, et en essayant d'enrichir les possibilités d'expression, notamment sous forme

écrite. Les difficultés rencontrées par les apprenants dans leur réception des pièces contemporaines ou bien dans la pratique du jeu auraient pu être davantage questionnées dans les entretiens à la fin du parcours.

Conclusion Partie III

La première partie de nos analyses présente la construction des interactions et des discours au cours de la réception de la représentation dramatique et du parcours d'école du spectateur, prenant en considération les discours des apprenants sur les quatre spectacles du répertoire et le développement de leur interlangue. Nous montrons que la démarche peut permettre à des apprenants de langue étrangère de construire un discours varié sur les spectacles, de développer leurs compétences langagières, enfin, de construire une lecture collaborative et créative du texte scénique. Cette partie reflète une première étape dans les procédés de dialogisme et d'intertextualité à l'œuvre dans les évolutions de l'interlangue.

Le **chapitre 6** explore la co-reconstruction du spectacle dans les discours : tout au long du parcours, la parole devient plus spontanée et interactive, les échanges de plus en plus dynamiques, les figures de leaders changent au gré de la constitution du groupe. Les apprenants mettent en place des stratégies de collaboration plurielles pour retrouver les traces du spectacle, traces qui sont appropriées, modulées, modifiées dans les discours oraux et écrits. Le développement langagier est impliqué en particulier dans la richesse et l'étendue lexicale des champs lexicaux employés dans chaque pièce, ainsi que dans la compréhension et production orales. L'autonomie des apprenants est renforcée dans le choix de ne pas fournir d'outils langagiers mais en leur laissant la possibilité d'utiliser diverses ressources autour de l'œuvre.

Le **chapitre 7** s'intéresse aux types de discours engagés dans la réception en lien avec la polysémie de l'œuvre : si des difficultés discursives peuvent apparaître, le désir d'expression découle souvent de l'intérêt pour le spectacle et du travail engagé en amont de la représentation. Les discours de type évaluatif et affectif mais également fonctionnels et herméneutiques sont employés par les apprenants. La description élaborée dans l'analyse chorale implique une coconstruction et une amorce d'interprétation, engendrant un premier travail de réécriture créative de l'œuvre en partant du travail collaboratif de la mémoire. La gestuelle participe de ce travail de création par l'appropriation du spectacle à travers le corps, et plus exclusivement dans le discours. La communication coverbale fait partie intégrante du travail de réception. Enfin, la prise en compte des discours critiques des apprenants permet de faire évoluer la démarche vers moins de contraintes et davantage de modalités d'expression.

*L'école du spectateur en français langue étrangère.
Pratiques créatives du langage dans le rapport à la théâtralité.*

PARTIE IV :

LES RAPPORTS À L'ALTÉRITÉ, À L'ACTION ET AUX

LANGAGES

*L'école du spectateur en français langue étrangère.
Pratiques créatives du langage dans le rapport à la théâtralité.*

Introduction Partie IV

« Un des changements les plus importants est mon attitude à l'égard des changements de la vie. Maintenant, je pense que les gens ordinaires peuvent aussi vivre dans l'art. Nous devrions donner à la vie un sens de la beauté, faire quelque chose dans notre propre amour et croire que la vie a son propre cadeau » (S. apprenante chinoise, carnet du spectateur).

« Le spectateur ne délègue pas ses pouvoirs pour qu'on pense à sa place, même s'il continue à les déléguer pour qu'on joue à sa place. [...] L'action dramatique éclaire l'action réelle. Le spectacle prépare à agir » (Boal, [1977] (1996) : 56).

La **partie 4** de notre travail propose d'analyser les différents rapports à l'altérité, à l'action et aux langages dans notre démarche d'école du spectateur. Comment l'apprenant est-il amené à déconstruire et reconstruire ces différents rapports dans la confrontation à l'œuvre d'art ? Comment la lecture puis la réécriture du texte scénique engagent cette construction ? En quoi les phénomènes de dialogisme impliqués dans notre démarche d'école du spectateur en langue étrangère peuvent-ils développer l'interlangue de l'apprenant et comment ?

Le **chapitre 8** questionne la construction subjective de l'apprenant dans une démarche qui le confronte à une œuvre artistique où les phénomènes d'identification aux personnages ou aux actions sur scène jouent un rôle important. L'apprenant est amené à interroger son rapport à lui-même et à l'autre par la confrontation avec l'œuvre. Nous présentons tout d'abord la place de la subjectivité en langue dans la mesure où l'œuvre induit une dimension affective dans sa réception, comme le chapitre 7 vient de le présenter. Cette dimension implique de considérer l'appropriation subjective d'une langue par l'apprenant qui construit une énonciation singulière en lien avec l'œuvre mais également en lien avec sa propre expérience de vie, ce qui tend à questionner les approches fonctionnelles et utilitaristes en didactique des langues. Puisque le théâtre incite à considérer son rapport à l'altérité, notamment dans les rapports aux personnages, le chapitre 8 présente de quelle manière les apprenants parlent des procédés d'identification dans leurs relations aux spectacles du corpus. Enfin, nous analysons la déconstruction et reconstruction de la figure du sujet, notamment à travers ses représentations.

Puisque l'approche que nous proposons prend en compte la subjectivité dans le rapport à l'œuvre et au langage et que notre démarche se fonde sur les phénomènes de dialogisme et d'intertextualité dans les ateliers, le **chapitre 9** est consacré à l'analyse des nouvelles potentialités d'expression que l'école du spectateur peut travailler en français langue étrangère. Nous réfléchissons notamment dans cette partie à la notion de créativité et sa place dans l'enseignement/apprentissage des langues. Nous présentons dans un premier temps la place du jeu dramatique et de l'écriture théâtrale en didactique des langues, puis nous analysons la créativité au cours de la réception, en questionnant notamment le rôle de la mémoire. Dans un deuxième temps, la notion de créativité est abordée en lien avec la pratique

théâtrale. Les phénomènes d'intertextualité et de dialogisme à l'œuvre sont ensuite interprétés, nous nous interrogeons sur le langage comme invention en lien avec les différents discours qui affleurent dans les données.

Chapitre 8 : Construction subjective et rapport à l'autre dans l'école du spectateur

Quoique l'apprenant soit considéré par le CECRL comme un *acteur social* dans une situation de communication authentique (2005 : 15) et que la plupart des méthodes de langue incitent à se centrer sur l'apprenant, il s'avère que la dimension subjective de la construction de la parole est peu prise en compte dans les discours officiels en didactique des langues (Coïaniz, 2001 : 51). Si l'on considère la subjectivité comme la marque du sujet, ce qui lui appartient en propre, ce sont les dimensions de l'affect, du désir, de la perception individuelle, contrairement aux dimensions des besoins de l'apprenant, des objectifs et de la maîtrise de la langue qui sont mises en avant (Vadot, 2012 : 258). Or, centrée sur le sujet et sa réception affective de l'œuvre (chapitre 7), la démarche de l'école du spectateur implique de dépasser la notion d'apprenant vu comme un acteur social et un être d'apprentissage. Elle engage en outre à questionner la notion d'« apprenant » pour envisager le sujet dans ses représentations et sa propre conception de la langue. Par ailleurs, lieu où se joue la transmission de la langue-culture, le théâtre implique un nouveau rapport à l'apprentissage de la langue (Rollinat-Levasseur, 2015 : 248). Les conceptions poïétiques de l'apprentissage en didactique (Huver & Lorilleux, 2018) qui mettent l'accent sur la réception plutôt que sur la production (*op. cit.* 11) engagent le sujet dans la perception qu'il a du monde (*op. cit.* 8). Dans cette perspective, les démarches artistiques, envisagées sous l'angle expérientiel, offrent ainsi la possibilité d'une « véritable rencontre altéritaire » (*op. cit.* 9), puisque la lecture de l'œuvre fait surgir le monde de l'auteur et celui du lecteur (*op. cit.* 10). Dans l'interprétation du texte scénique, c'est la perception du monde, de l'autre et de soi qui est engagée.

Si l'apprentissage d'une langue étrangère induit nécessairement des transformations identitaires chez l'apprenant dans la mesure où l'apprentissage d'une langue nouvelle incite à voir le monde autrement, l'enseignant devrait offrir à l'apprenant « un accès par lequel ce dernier puisse s'inscrire comme sujet parlant et investir affectivement les mots de la langue nouvelle, dépassant la simple fonction référentielle » (Vadot, 2012 : 261). Les pratiques culturelles sont précieuses dans l'apprentissage d'une langue car elles représentent une « entrée possible de l'autre en même temps qu'un lieu de construction de soi » (Demougin, 2008 : 7), en particulier à travers la littérature qui engage une construction identitaire, a fortiori le théâtre qui implique le corps, la voix, la relation à la présence de l'autre.

La scène contemporaine renforce l'implication du sujet dans la mesure où le spectateur peut « retourner la passivité en activité » et mettre en œuvre une subjectivation qui permet la « réappropriation d'un rapport à soi » (Rancière, 2008 : 28). En outre, dans la mesure où le théâtre convoque nécessairement une forme d'identification aux personnages (Ubersfeld,

[1977] (1996) : 280), il s'agira de comprendre quelles formes prend cette identification et quelles en seront les conséquences pour la construction subjective de l'apprenant ainsi que pour l'apprentissage de la langue. Or, si le masque de la comédie et de la tragédie convoque des identités aux contours relativement stables dans la tradition théâtrale classique, composant une unité (*op. cit.* 150), la création contemporaine repose au contraire sur le brouillage de ces identités et sur la construction scénique de « figures » multiples (Ryngaert, 2008 : 110). Ainsi, dans notre corpus, apparaissent des acrobates qui se dédoublent, des créatures sous-marines aux ondulations donnant une illusion de réalité, des personnages qui vivent des expériences dans plusieurs espaces-temps, ou encore, des voix plurielles qui composent la parole d'un seul narrateur.

Dans la création contemporaine, le personnage est mis à distance à la fois par le dramaturge et par l'acteur, il est cependant toujours « vecteur essentiel à l'action » (*ibid.*) et support d'entrée dans la fiction pour le public. Si les processus d'identification sont toujours à l'œuvre, il s'agira de comprendre quel dialogue l'apprenant de langue étrangère construit avec cet autre « je » que représente le personnage et quels types d'énonciations émergent de cette construction. Par ailleurs, la notion de « tâche » que doit effectuer l'apprenant et qui représente le support de l'action en didactique des langues sera questionnée (CECRL, 2005 : 15) : est définie comme tâche « toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé » (*op. cit.* 16). Le CECRL donne une liste d'exemples correspondant à cette définition, à travers des actions de type fonctionnel « déplacer une armoire », communicatif « emporter la décision dans la négociation d'un contrat », ludique « faire une partie de carte », ou encore, de médiation « traduire un texte en langue étrangère » (*ibid.*). La remise en question de la notion d'acteur dans le théâtre contemporain provoque le questionnement de deux concepts essentiels en didactique des langues, mais aussi dans le domaine théâtral, l'acteur et l'action²¹⁵ : dans quelle mesure la confrontation aux œuvres contemporaines de notre corpus va-t-elle inciter l'apprenant à se voir autrement en tant que sujet ? Comment ces transformations identitaires vont-elles émerger dans son discours ? Comment va-t-il se considérer en tant qu'apprenant dans la pratique théâtrale en langue étrangère, et comment l'action sur scène va-t-elle influencer ses propres manières d'agir ?

215 La notion de schéma actanciel au théâtre développée dans les années 1970 qui modèle l'action théâtrale est problématique dans le théâtre contemporain : l'affaiblissement de la notion de personnage et d'action rend la construction de modèle de l'action dramatique impossible (Ryngaert, 2008 : 56).

1. La subjectivité en didactique des langues

1.1. La subjectivité dans le langage et dans le CECRL

Dépasant la représentation saussurienne de la langue considérée comme un code, ou exclusivement comme un moyen de communication, Kerbrat-Orecchioni, à la suite de Ducrot, rappelle que la langue peut être vue comme un jeu, qui se confond avec l'existence quotidienne (Kerbrat-Orecchioni, 1980 : 12), et qui met en scène de multiples façons la subjectivité du locuteur à travers l'énonciation (*op. cit.* 30). Langage et subjectivité sont par conséquent intimement liés et le langage ne peut être assimilé à un instrument (Benveniste, [1958] (1966) : 259) « qui tend à dissocier de l'homme la propriété du langage » (*ibid.*). Or, « c'est dans et par le langage que l'homme se constitue comme *sujet* » (*ibid.*). C'est pourtant en tant qu'être en situation d'apprentissage et non pas en tant que sujet que le CECRL conçoit l'apprenant (Vadot, 2012 : 259), la dimension poétique et esthétique de la langue étant de l'aveu même des auteurs du CECRL brièvement traitée (2005 : 47). Si une référence à l'apprenant en tant qu'individu apparaît : « L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de compétences générales [...] » (*op. cit.* 15), le CECRL conçoit néanmoins le sujet apprenant en tant qu'acteur social, devant réaliser des tâches précises et déterminés. L'aspect subjectif de la langue ne disparaît donc pas complètement, mais force est de constater que l'apprenant est davantage considéré comme un usager d'une langue, dont le rôle est d'accomplir des « tâches » considérées comme des actions parvenant à un objectif précis : « l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé » (*ibid.*). Or, la subjectivité est la capacité du locuteur à se poser comme « sujet » (Benveniste, [1958] (1966) : 259) et peut se définir comme ce qui lui appartient en propre, comme la façon singulière dont il prend en compte le réel. Par ailleurs, la langue constitue l'acte par lequel se constitue le sujet : « est « ego » qui *dit* « ego » » (*op. cit.* 260), le locuteur s'approprie le langage en le rapportant à sa personne (*op. cit.* 261), en disant « je » mais également en dialoguant avec « tu ».

C'est par conséquent dans la relation à l'autre que se construit l'apprenant de langue étrangère. La didactique des langues devrait considérer cette notion dans la relation de l'apprenant à la langue nouvelle, la question de l'altérité serait même « constitutive de la didactique des langues et des cultures » (Spaëth, 2014a : 161). Si le processus d'harmonisation de l'apprentissage des langues à l'œuvre dans le CECRL a permis une démocratisation de l'enseignement des langues (*ibid.*) ainsi qu'une prise en compte de l'altérité à travers la notion de compétence plurilingue (*op. cit.* 168), une sensibilisation plus

large aux diverses formes que prend la relation à l'autre devrait également apparaître dans les démarches en didactique des langues (*op. cit.* 161). L'analyse de la coconstruction des interactions ne peut être envisagée comme exclusive, et c'est la complexité de la relation à l'autre que le chercheur devrait également prendre en compte.

Au théâtre, la confrontation à l'altérité se joue dans la relation qui s'instaure avec le personnage et dans les phénomènes d'identification ainsi que dans l'énonciation et les diverses situations où la parole est utilisée, situations brouillées dans le théâtre contemporain qui pose la question « qui parle à qui et pourquoi ? » (Ryngaert, 1007 : 79). Si, dans toute situation de communication ordinaire, la conversation s'établit à partir de codes déjà connus par les locuteurs, le théâtre, et en particulier la scène contemporaine, joue sur les écarts entre la parole ordinaire et le dialogue dramatique (*op. cit.* 85). Le CECRL, dans sa définition de la notion de compétence plurilingue, place au premier plan la compétence d'adaptation aux contextes pluriels ainsi qu'aux interlocuteurs d'une autre culture, ainsi, les savoir-faire interculturels comprennent « la sensibilisation à la notion de culture et la capacité de reconnaître et d'utiliser des stratégies variées pour établir le contact avec des gens d'une autre culture » (2005 : 84). C'est à travers les différentes situations d'énonciation en jeu dans le théâtre contemporain et les manières plurielles d'envisager les relations entre les personnages que l'apprenant de langue étrangère peut être amené à repenser son rapport à la langue, dans une approche didactique contemporaine prenant en compte, grâce au théâtre, « le caractère irréductible de la relation à l'autre, aussi bien sur le plan linguistique que sur le plan culturel » (Spaëth, 2014a : 170). Si le théâtre contemporain constitue à nos yeux un objet intéressant pour comprendre la relation à l'autre, nous souhaitons porter notre regard sur la rencontre qu'il produit.

Qu'en est-il de l'apprenant de langue étrangère qui découvre une langue nouvelle ? En entrant dans la langue étrangère, le sujet est confronté à « sa propre étrangeté » et doit investir une autre place que celle qu'il occupait à travers sa langue première (Vadot, 2012 : 261). La classe de langue devrait par conséquent fournir à l'apprenant « des moyens de se positionner dans cette nouvelle langue » (*op. cit.* 263) et de faire advenir « une parole singulière, authentique et signifiante » (*ibid.*). Les courants de recherche liés aujourd'hui à la créativité et, par conséquent, à l'énonciation subjective, portent un regard nouveau sur la dimension proprement subjective de l'appropriation d'une langue par l'apprenant en critiquant les positionnements utilitaristes et fonctionnels du CECRL (Castellotti, 2017 : 68), en réaffirmant l'importance des dimensions de l'affectivité et du désir dans l'apprentissage de la langue étrangère, enfin, en proposant un autre rapport au savoir, fondé sur la relation²¹⁶. Critiquant les

216 Colloque de Montpellier du 14/15 février 2019 : désir de langues, subjectivité, rapport au savoir : les langues n'ont-elles pour vocation que d'être utiles ? Laboratoire Dipralanfg, EA-739, Université Paul Valéry, Montpellier 3. Voir également le numéro 70/2017 en ligne de la revue TDFLE sur le CECRL et la critique de ses positionnements : http://revue-tdfle.fr/revue_numero.id_numero-6.html

conceptions récentes de la langue considérée comme un idéal de maîtrise et de rationalisation, et dont la didactique des langues s'inspire pour construire des démarches s'appuyant sur les situations de communication les plus fréquentes jugées les plus utiles, Coïaniz montre que ces démarches limitent l'apprenant dans son utilisation de la langue « à un mode appris de réalisation linguistique » (Coïaniz, 2001 : 105). L'auteur préconise par conséquent un dispositif :

« qui permet au sujet, dans une interaction où il se situe spontanément par rapport à la sollicitation de la situation pédagogique, de mettre en œuvre et d'exprimer la place d'où il parle, celle qu'il souhaite atteindre, sa redéfinition subjective et identitaire [...] afin de lui permettre de se repérer, d'identifier et de s'identifier, de métacommuniquer, de modaliser ses positions et de les exprimer de manière diversifiée, de comprendre les expressions variées de la position d'autrui, de reformuler et d'être capable d'interpréter les différentes reformulations d'un message » (2001 : 108).

Le positionnement identitaire que nous proposons de travailler à travers l'école du spectateur est pris en compte dans le processus d'interprétation de l'œuvre ainsi que dans le retravail créatif du texte, considéré comme une « reformulation » du message.

1.2. La littérature et le théâtre comme confrontation à l'altérité

Le CECRL envisage la littérature et en particulier le théâtre pour une utilisation esthétique ou poétique de la langue en mettant au premier plan les dimensions du rêve et du plaisir (2005 : 47), dépassant l'aspect exclusivement fonctionnel de la communication. Or, le cadre assigne à la littérature « une place ambiguë » (Woerly, 2015 : 133) en lui accordant un rôle de premier plan tout en l'envisageant de manière très succincte dans les dispositifs pédagogiques. Dépassant les dimensions exclusivement patrimoniales de l'approche de la littérature, le cadre reconnaît aux études littéraires de nombreuses finalités « éducatives, intellectuelles, morales et affectives, linguistiques et culturelles et pas seulement esthétiques » (2001 : 47). En abordant notamment l'ensemble des phénomènes « qui ont lieu partout et toujours et que pourtant chaque société, chaque culture, traite différemment, à sa façon » (Porcher, 2004 : 39), la littérature permet une approche de l'altérité dans une perspective interculturelle et peut être même considérée comme « un lieu emblématique de l'interculturel » (Porcher & Pretceille, 1996) en étant à la fois « de partout et de quelque part » (*op. cit.* 162). En cela, elle « recompose l'éternel conflit apparemment insoluble entre identité individuelle et locale et appartenance à la société humaine globale » (De Carlo, 1998 : 64). En outre, les enseignements littéraires dans les systèmes scolaires ont été reconnus comme un lieu d'articulation entre composantes cognitives et dimension affective et imaginaire (Godard, 2015 : 63), considérant la littérature dans la formation culturelle et personnelle :

« par la diversité des expériences humaines auxquelles elle donne accès, et qui en fait à la fois un outil de développement personnel et d'initiation aux valeurs culturelles et sociales par rapport auxquelles sont construites les identités » (*ibid.*).

Si la littérature est considérée dans le système scolaire français non pas comme objet esthétique mais pour sa « valeur d'usage » (*op. cit.* 67), il convient de réfléchir dans les démarches pédagogiques à un mode d'accès permettant « la contextualisation, l'interprétation et la construction d'un rapport personnel aux textes » (*ibid.*). Dans notre perspective d'acquisition de la langue étrangère à travers le théâtre, la littérature occupe une place de premier plan dans la mesure où « la dimension fonctionnelle n'est plus l'objet exclusif de l'apprentissage » (Woerly, 2015 : 137). Notre approche du théâtre construit la représentation comme lieu de confrontation à l'altérité et de construction subjective, dans la mesure où, dans les phénomènes de réception, se jouent à la fois les compétences d'interprétation, mais également, les phénomènes d'identification, permettant de développer les compétences de décentration nécessaires pour « entrer en relation de sympathie avec ce qui est étranger et accueillir la possibilité d'une interprétation différente de la sienne » (Godard : 2015 : 70). La lecture de la représentation implique une relation personnelle à travers les affects qu'elle prend en charge, et « peut changer le regard que l'on porte sur soi et sur les autres » (*ibid.*), en particulier à travers la capacité d'empathie, « socle de la reliance » dans l'apprentissage des langues (Aden, 2010). L'empathie peut se jouer au niveau de la représentation comme au niveau des pratiques, dont les rôles fictifs offrent « un espace de médiation entre l'identité et l'altérité » (Rollinat-Levasseur, 2013 : 31). Ainsi, comme le soulignent Langlade et Rouxel dans leur entrée sujet lecteur d'*Un dictionnaire de didactique de la littérature*, a lieu une prise en compte du lecteur empirique, un individu « tel qu'il se manifeste lorsqu'il est engagé dans une lecture et que s'opèrent dans et par cette lecture des refigurations de lui-même et du monde qui l'entoure » (2020 : 105).

Le théâtre peut ainsi permettre de redonner à la langue « sa dimension pleine » contrairement à un travail sur une langue essentiellement fonctionnelle : « de la même manière qu'il est important d'aider l'apprenant à exprimer sa singularité dans la langue étrangère, il doit aussi avoir accès à une langue nourrie de subjectivités, de points de vue pluriels » (Woerly, 2015 : 197). En France, les choix des enseignants ont tendance à se reporter sur une « conception canonique ou patrimoniale d'une littérature qui est plus à transmettre qu'à expérimenter » (Godard, 2015 : 72), préférant des corpus littéraires faiblement renouvelés (*ibid.*). Pour des apprenants de langue étrangère, le théâtre contemporain offre la possibilité de réfléchir à de nouvelles situations de paroles, à la question de l'adresse, élargissement dramaturgique qui « redonne une place considérable à la choralité, aux situations d'énonciation, ou même, en l'absence d'action ou de situation dramatique aisément repérables²¹⁷, aux seuls contextes

²¹⁷ Ce qui est le cas d'un spectacle comme *Barons Perchés* par exemple.

énonciatifs, et, donc, aux voix » (Ryngaert, 2013 : 236). Par ailleurs, l'expérience théâtrale peut être envisagée en didactique des langues comme une possibilité de l'émergence « du sujet du désir de parole en langue étrangère » (Pierra, 2006 : 15) :

« C'est dans des mouvements pluriels de langues, de langages et de cultures, par une subjectivation positive des pratiques linguistiques obtenue grâce à la création scénique langagière de nature esthétique et par ses relations à d'autres, que le sujet se verra reconnu dans son corps et dans son identité mouvante » (Pierra, 2006 : 19).

Si nous n'envisageons pas le sujet en tant que sujet de l'inconscient dans une démarche psychanalytique puisque nos compétences sont limitées dans ce domaine, et que l'ouverture de ce champ donnerait à nos recherches de nouvelles orientations²¹⁸, c'est davantage en tant que « sujet parlant » (Vadot, 2012 : 261) que nous aborderons l'apprenant, c'est-à-dire, dans la construction subjective à travers la parole. Dans la relation authentique à l'autre que le texte théâtral permet, l'émergence du je de l'apprenant est rendu possible à travers une dynamique de « l'entre-deux » (Pierra, 2006 : 16), c'est-à-dire, dans l'appropriation de mots et de comportements nouveaux. Le sujet est alors lui-même « dit par les paroles des textes en tant qu'altérité également prise en relais par les corps et les voix créatives » (*ibid.*). Les pratiques théâtrales peuvent en outre être considérées comme « une voie de la recherche d'une stylisation de la gestuelle » (Rollinat-Levasseur, 2013 : 43) permettant une « mise en valeur individuelle, tout en s'intégrant dans un travail collectif » (*ibid.*). Dans notre démarche, le rapport à la polyphonie des voix du dramaturge, du metteur en scène et des comédiens, créant une parole scénique originale et non plus uniquement textuelle, pourrait permettre, c'est ce que nous défendons ici, l'émergence de la propre voix de l'apprenant, une voix modulée par celles des autres tout en restant très personnelle. C'est dans le chœur des voix de l'analyse chorale que l'apprenant pourrait envisager la sienne propre en la transfigurant sur scène.

2. L'autre comme soi-même : l'identification²¹⁹

Depuis Aristote, le principe de la mimésis au théâtre ou imitation donne au spectateur l'illusion de la réalité sur scène. C'est d'ailleurs ce principe d'illusion qui empêche la connaissance et l'accès à la vérité pour Platon (*République*, III, 395). Aujourd'hui, cependant, l'éclatement des conventions liées à la mimésis dans la scène contemporaine éloigne ce concept des nouveaux enjeux des arts du spectacle (Ryngaert, 2003 : 177). Pourtant, si le

218 Quoiqu'un travail axé sur cette dimension pourrait facilement être effectué dans le rapport à l'œuvre et aux résonances inconscientes qu'elle provoque chez le sujet.

219 Ces réflexions ont donné lieu à une présentation lors du colloque Dipralang de Montpellier en février 2019, puis à un article : Caron, E. (2019). « Le théâtre ça change la vie » : du sujet spectateur au sujet acteur en langue étrangère. *Revue TDFLE*. <http://revue-tdfle.fr/actes-1-44-desir-de-langues-subjectivite-et-rapports-au-savoir-les-langues-n-ont-elles-pour-vocation-que-d-etre-utiles->

principe de la mimésis est remis en cause sur la scène actuelle, « il n'en existe pas moins » (Ubersfeld, [1977] (1996) : 276) et fait partie du plaisir du spectateur. La théorie aristotélicienne de la catharsis qui prévoit une purgation des passions à travers l'identification au héros et qui doit amener le spectateur à maîtriser ses émotions (Jauss, 1977 : 143) est un des principes remis en question, notamment à travers la mise en crise du personnage, alors que le personnage constituait jusqu'ici le support du phénomène d'identification (Pavis, 2002 : 166) : par conséquent, comment les apprenants vont-ils se positionner face à ces nouvelles interrogations autour du personnage, dans quelle mesure les phénomènes d'identification pourront-ils encore se jouer ? Comment s'identifier par ailleurs à un personnage dans une langue étrangère et dans un contexte étranger ?

Si les phénomènes de « résonance émotionnelle » comme la sympathie ou l'empathie constituent une compétence dans « l'intercompréhension langagière » et dans la « relation interculturelle » (Aden, 2010 : 23) et se forment dans l'observation de l'autre, le théâtre peut participer à la construction de cette compétence dans la mesure où le faux-semblant du jeu provoque « l'implication émotionnelle des spectateurs » (*op. cit.* 35). Dans le dialogue interculturel, la capacité à activer le point de vue de l'autre sans se renier s'instaure, la dimension émotionnelle de la relation à l'autre est alors maîtrisée (*op. cit.* 36). Comment notre démarche d'école du spectateur permettra-t-elle de prendre en charge cette dimension émotionnelle, propre aux arts du spectacle, afin de construire une compétence interculturelle fondée sur cette capacité à entrer en relation avec autrui ?

Parmi les quatre spectacles de notre répertoire, deux en particulier prennent en charge une réflexion sur la représentation du personnage et sur son unité : il s'agit de *Barons Perchés* de Mathurin Bolze et de *Vingt mille lieues sous les mers* de Christian Hecq et Valérie Lesort²²⁰. Ces deux pièces interrogent le statut du personnage et de sa parole à travers une écriture dramaturgique qui leur est propre²²¹. Nous souhaitons nous appuyer sur ces deux spectacles pour comprendre la construction identitaire de l'apprenant.

220 Nous n'avons relevé aucun phénomène d'identification dans la réception de *Clima(x)*, ce qui n'est pas étonnant puisque le comédien n'incarne aucun personnage mais joue plutôt le rôle d'un récitant qui transmet les voix d'auteurs différents sur scène. Ces fragments de voix, qui rapprochent le comédien de l'« écrivain-rhapsode » (Sermon & Ryngaert, 2012 : 15) c'est-à-dire celui qui relie formes anciennes de la narration et formes nouvelles, ne permettent pas de créer le phénomène d'identification qui s'appuie sur la figure du personnage. Cependant, un travail sur la polyphonie des voix a pu être effectué dans nos ateliers, nous analyserons la créativité dans la langue de l'apprenant au cours de cet atelier dans le dernier chapitre de ce travail. La réception de *Clima(x)* peut cependant occasionnellement donner lieu à un phénomène de construction subjective que nous présenterons le cas échéant. Quant à *Une chambre en Inde*, aucune donnée ne fait état d'un processus d'identification à l'œuvre, ce que nous pouvons sans doute expliquer par le nombre très élevé de personnages ainsi que la complexité de la pièce. Néanmoins, l'atelier de pratique autour de ce spectacle a déclenché une forme d'identification intéressante pour notre sujet qui sera analysée à la fin de ce chapitre.

221 Pour des extraits de textes des spectacles (à l'exception de *Barons Perchés*), se référer à la première partie de ce travail.

- *Barons Perchés* met en scène deux personnages à l'identité floue : ces personnages n'ont pas de nom, pas de métier, pas d'âge et pas de passé. Leur identité n'est pas non plus construite sur leur parole puisqu'on les entend parler à de rares reprises et dans une langue étrangère (arabe ? kabyle?). Par ailleurs, il s'agit davantage de voix fragmentées plutôt que d'un véritable dialogue entre les deux personnages, la question de l'adresse reste donc complète : qui parle et à qui et pour dire quoi ?
- Plutôt qu'une construction de personnages, la dramaturgie prend en charge un questionnement sur les relations entre les deux acrobates à travers l'occupation des corps dans l'espace : les acrobates construisent une forme de dialogue à travers leurs mouvements ou leur occupation de l'espace. Dans la photo ci-dessous, les deux personnages sont tournés l'un en face de l'autre sans se regarder, l'un est assis sur une chaise le corps penché vers la terre, on ne voit pas son visage, l'autre est appuyé à une échelle et regarde devant lui. Aucun élément précis ne les différencie : les corps semblent identiques ainsi que les vêtements, comme des jumeaux ou des doubles d'un même personnage. Ils ne se parlent pas mais ce sont leur corps qui dialoguent et expriment une situation ou une émotion à travers leur posture : une forme d'abattement pour le personnage assis sur la chaise et une image de la mélancolie pour le second. Une forme de dialogue s'inscrit entre ces deux corps et le spectateur qui incite à l'interprétation : qui sont ces personnages ? Quelle est leur histoire ? D'où viennent les émotions qu'on croit lire sur leur corps ? Les phénomènes d'identification chez les apprenants vont se jouer à travers cette grille de questions, interrogeant pendant toute la pièce l'identité des personnages ainsi que leurs rapports à travers une forme d'écriture qui met en jeu le langage du cirque à travers les prouesses physiques des acrobates, le langage du théâtre en construisant une dramaturgie et des personnages, le langage de la danse enfin, puisqu'une forme de chorégraphie se crée tout au long du spectacle.



Illustration 1: Barons Perchés, Mathurin Bolze

- Dans le second spectacle, *Vingt mille lieues sous les mers*, la dramaturgie marionnettique, prise en charge pour adapter le roman de Jules Verne, renouvelle les formes de représentation et d'écriture dramatiques par l'utilisation des marionnettes à bras.



Illustration 2: Vingt mille lieues sous les mers, Christian Hecq et Valérie Lesort

Sur la photo ci-dessus, la tête du capitaine Némó devient la tête d'un gigantesque crabe-araignée doué de parole dans les rêves du professeur Aronnax qui est allongé sur le canapé. A la différence du théâtre d'acteurs, la dramaturgie marionnettique crée une confusion entre réel et réalité et déclenche une forte dimension imaginaire et onirique, puisqu'elle permet d'« échapper aux contraintes anthropomorphiques » (Sermon, 2012 : 82). L'adaptation de Christophe Hecq et Valérie Lesort joue avec ces deux dimensions en introduisant à la fois des acteurs représentant des personnages à l'identité stable, renvoyant aux personnages du roman (le capitaine Némó, le professeur Aronnax, Ned Land, Conseil), ainsi que des marionnettes représentant des poissons. Les artistes dépassent même la frontière, comme on le voit sur la photo, représentant ainsi un espace où les humains ne sont plus vraiment humains mais dont l'identité est à la frontière entre les deux mondes. Dramaturgie de l'éphémère, les marionnettes permettent de déclencher des jeux d'apparition et de disparition (*op. cit.* 82) et de brouiller les catégories habituelles de l'identité et de la réalité. Quelles formes de construction subjective apparaîtront de la confrontation avec ces figures scéniques ?

Nous verrons dans un premier temps comment les phénomènes d'empathie et de sympathie se mettent en place dans les discours des apprenants sur ces pièces, comment le rejet des spectacles peut conduire à une remise en question identitaire, enfin, nous analyserons les projections des apprenants sur scène, devenant eux-mêmes acteurs jouant leur propre histoire.

2.1. Les phénomènes d'empathie

Les arts du spectacle jouent sur les mécanismes d'interaction entre les spectateurs et les acteurs : l'observation de l'autre peut ainsi produire une forme de contagion émotionnelle. L'empathie, phénomène qui permet de comprendre l'autre tout en restant soi-même et qui permet de changer de point de vue, peut être considérée comme un moyen « de supprimer les obstacles entre soi et l'autre » (Berthoz, cité dans Aden, 2010).

Dans cet extrait de l'entretien au cours duquel l'apprenant A évoque les personnages de *Vingt mille lieues sous les mers*, le phénomène d'empathie prend la forme d'une description physique et morale des personnages :

A., apprenant vietnamien, extrait de l'entretien

P : quand vous avez vu les comédiens sur scène heu qu'est-ce que qui s'est passé pour vous heu quel a été votre rapport avec les comédiens peut-être dans le corps aussi dans VOTRE corps qu'est-ce qui s'est passé ↑

A : heu

P : est-ce que vous vous rappelez les comédiens les personnages sur scène ↑ qu'est-ce qui s'est passé pour vous avec les personnages ↑ comédiens

A : heu avant le spectacle je pense que le Capitaine Némó il est grand il est musclé ou mais je mais quand heu je vois le spectacle heu le Capitaine Némó un peu petit (*rires*) non c'est pas petit mais c'est pas ce que j'ai pensé heu + après c'est le heu professeur A Aronnau Aronnau ↑ et il est très littéraire il est littéraire il est calme oui c'est exactement ce que heu le roman a dit mmh

heu avec lui c'est son domestique heu Conseil peut-être il est un peu jeune et et + il il a peur des choses que qui lui faire surpris ou surpris*

P demande à l'apprenant de décrire ses relations avec les comédiens au cours de sa réception de la pièce et incite A à évoquer notamment les phénomènes liés à la perception sensorimotrice qui permet entre autres la constitution de la compétence d'empathie (Aden, 2010 : 24). L'apprenant semble déconcerté au premier abord, P reformule alors sa question de manière plus générale, A brosse un portrait physique et moral des personnages : « il est littéraire, il est calme ». Cette description correspond bien à la tradition de la pratique théâtrale qui considère le personnage comme une « conscience autonome » (Ryngaert, 2008 : 107) et l'assimile à une personne en lui prêtant des qualités et des défauts. Le phénomène d'empathie ou changement de point de vue apparaît cependant dans la dernière phrase du discours de A lorsqu'il parle de Conseil, le domestique du professeur : « il a peur des choses que qui lui faire surpris ou surpris* ». Si A hésite sur la bonne interprétation « peut-être », il décrit avec précision une émotion du personnage ainsi que sa cause, révélant ainsi une compréhension profonde de ce personnage, jeune et facilement impressionnable, selon l'apprenant. Une description similaire de l'émotion de la peur chez un personnage apparaît dans l'entretien collectif de *Vingt mille lieues sous les mers* concernant le sauvage, cette description s'appuie dans cet extrait sur la gestuelle de ce personnage qui parle une langue étrangère :

EC : *Vingt mille lieues sous les mers*

55. C : il il pense les lumières c'est (regarde en l'air et fait des gestes avec ses mains) c'est nouveau il peur* les lumières comme ça (mains levées vers son visage et va et vient entre elle et le plafond) c'est très drôle

C prend le point de vue du personnage, à la fois de manière rationnelle « il pense » mais également émotionnelle « il peur* », elle déduit ce point de vue des gestes du personnage qu'elle imite, révélant ainsi une capacité d'observation et de déduction à travers la perception sensorimotrice et non pas à travers le langage incompréhensible du sauvage.

L'empathie se joue également dans les explications rationnelles des intentions des personnages d'après leurs gestes, comme dans l'extrait suivant :

EC : *Barons Perchés*

72. S : à mon avis je pense que les deux sont en fait sont heu la même personne et heu il heu il est tombé et puis il s'est levé heu et heu je pense que il exprime heu + mmh déce déce désespérance* dans la vie

Les apprenants sont capables de comprendre les émotions et les intentions des personnages en gardant un point de vue externe, détaché, ce qui correspond à une simulation mentale du point de vue des autres, et donc à un phénomène d'empathie (Aden, 2010 : 25). Le conseil de

l'Europe inscrit les langues dans une telle logique de « reliance » (*ibid.*), dans la mesure où elles constituent « les vecteurs de nos affects, de nos croyances et de nos identités, et reflètent différents points de vue sur le monde » (*ibid.*). Si les langues « s'inscrivent et se développent à l'intérieur des mécanismes de résonance et d'empathie » (*ibid.*), le théâtre peut constituer un support de choix pour développer ces mécanismes et amener les apprenants à les analyser (*ibid.*). Nous pouvons cependant constater que l'empathie s'avère dans nos données essentiellement liée à une construction plutôt traditionnelle du personnage, en particulier dans *Vingt mille lieues sous les mers*. En revanche, la dramaturgie marionnettique mise en œuvre dans ce spectacle incite les apprenants à reconsidérer la représentation du personnage. Dans un premier temps, les apprenants considèrent les marionnettes comme des personnages : dans l'analyse chorale du spectacle, à la question « vous pouvez me dire quelque chose sur les personnages », les apprenants citent le sauvage, le domestique, le Capitaine Nemo et, en particulier, la scène du rêve du professeur où une araignée de mer géante apparaît²²². Les apprenants débattent sur cette scène et en viennent ensuite à parler des marionnettes. La scène du rêve sert donc de transition entre le monde réel et le monde imaginaire des marionnettes, et leur apparition éphémère, de type onirique (Sermon, 2012 : 83), incite à confondre fiction et réalité, comme dans l'extrait suivant :

AC : *Vingt mille lieues sous les mers*

319. AL : araignée c'est vrai je ne sais pas

320. E : une vraie araignée ↑

321. A : non

322. AL : une VRAIE TETE

323. E : ah une vraie TETE est-ce que c'est la VRAIE TETE

324. V : oui oui

325. A : oui

326. V : oui je suis sûre c'était un tête c'est la tête oui la tête du Capitaine oui c'est sûr

327. A : oui

328. E : mais est-ce que c'est la vraie tête ou est-ce que c'est une fausse tête ↑

329. V : oui c'est la vraie tête

La scène incite les apprenants à revoir leur conception du personnage qui oscille entre comédien vivant et réel et statut plus complexe de la marionnette. Au cours de l'analyse chorale, les apprenants s'interrogent sur les aspects techniques de la manipulation des marionnettes, questionnant en particulier le rôle des comédiens. Le phénomène de la dénégation (Ubersfeld, [1977] (1996) : 259) qui a lieu au théâtre et qui fait que le réel présent sur scène est déchu de sa valeur de vérité, mais qui porte en même temps le plaisir du spectateur qui sait que l'illusion théâtrale reste une illusion, est sans doute ici portée par l'art marionnettique. Si l'empathie n'apparaît pas vraiment dans les rapports du spectateur à la marionnette, la dramaturgie marionnettique provoque un questionnement sur le rapport à la

222 Cf illustration 2

réalité et aux identités. Les comédiens prennent alors en charge de multiples identités sur scène en se confondant avec les créatures qu'ils animent. La scène du rêve est particulièrement marquante pour les apprenants puisque la confusion homme/animal apparaît ici clairement, et tout en restant du domaine de l'onirique où tout peut exister, la présence de la scène rend ce brouillage des identités particulièrement troublant. Il est l'endroit où « les rapports de domination et de manipulation s'inversent, s'échangent, sont subvertis » (Sermon, 2012 : 98) en inaugurant un champ des possibles « non seulement nécessaire mais salubre » (*ibid.*). Ce champ des possibles pourrait permettre de se repositionner soi-même dans sa propre identité en tant qu'apprenant de langue étrangère.

Si l'empathie comme point de vue extérieur sur les personnages apparaît dans les discours des apprenants, il s'avère que les phénomènes de sympathie ou d'identification aux personnages dans une expérience émotionnelle (*ibid.*) sont davantage présents dans les données.

2.2. Les phénomènes de sympathie

Les phénomènes de sympathie impliquent une identification aux personnages qui a trait essentiellement aux émotions avec une prise de distance moins marquée que pour l'empathie (Aden, 2010 : 25). Ils sont très présents dans les données.

Dans l'extrait suivant de l'entretien semi-directif, l'apprenante T évoque ces phénomènes de résonance physique et émotionnelle dans sa réception de *Barons Perchés* :

T., apprenante vietnamienne, extrait de l'entretien

P : et et par exemple heu quand vous les voyiez sauter comme ça sur ce trampoline est-ce que dans votre corps il se passait des choses ↑ ou vous étiez juste une tête de spectateur ou est-ce dans votre corps à vous y'avait des phénomènes qui se passaient

Tr : heu oui heu mon cœur heu battre

P : battait ↑

Tr : oui il a battait* très fort et heu et avec le rythme comme heu quand les les acteurs sautent heu c'est c'est comme on arrive comment dire le souffle on peut pas respirer et heu on a heu on a l'espoir de l'acteur va heu atteindre mais quand il n'a pas réussi je suis déçue aussi c'est quelque chose que les sentiments vraiment heu SUIVENT le le spectacle

P demande à T si un phénomène de résonance sensori-motrice s'est mis en place pendant le spectacle. T évoque alors une augmentation du rythme cardiaque qui concorde avec les sauts des acrobates sur le trampoline « quand les acteurs sautent », elle va plus loin en évoquant même une difficulté respiratoire qui tendrait à imiter la respiration des comédiens sur le trampoline. L'identification aux personnages se joue à travers un phénomène de résonance corporelle et émotionnelle : l'apprenante entre dans une résonance physique et émotionnelle si forte avec les personnages que son propre rythme cardiaque s'accélère. Au niveau émotionnel, si l'identification ne peut avoir lieu à travers les paroles des personnages dans cette pièce puisque les acrobates dialoguent très peu, ce sont les mouvements du corps et peut-être les

mouvements faciaux qui incitent les apprenants à percevoir les émotions des personnages et à les ressentir : T articule nettement dans son discours ses émotions « espoir, je suis déçue » et les mouvements des acrobates « l'acteur va atteindre mais quand il n'a pas réussi ». Sa réception de la pièce l'a poussée à ressentir des émotions semblables pendant tout le spectacle, il ne s'agit donc pas d'un phénomène isolé : « les sentiments SUIVENT le spectacle ». T développe davantage la résonance sensorimotrice qu'elle a ressentie lors de l'entretien semi-directif, alors que dans son carnet du spectateur, elle se met mentalement à la place des acrobates en évoquant leurs émotions qu'elle relie à leur gestuelle, mais n'évoque pas les phénomènes ressentis dans son propre corps : la distance mise en place par une forme d'empathie l'incite sans doute plus facilement à formuler des hypothèses sur le sens de la pièce.

D'autres phénomènes de sympathie émergent de nos données, notamment dans l'identification des apprenants aux personnages de *Barons Perchés*. Dans un premier temps, les apprenants indiquent que la construction des personnages laisse le champ libre à leur imagination, dans la mesure où cette construction n'est pas prise en charge par l'énonciation ou le dialogue : « j'ai l'impression de *Barons Perchés* parce que les gens rien dire²²³ et donc heu il y a beaucoup de espace que je peux imaginer » (*X. apprenante chinoise, extrait de l'entretien*). Cet aspect très mystérieux des personnages a été longuement interrogé par les apprenants : qui sont-ils (sosie, même personne avec un double mort ou un double qui rêve ou encore une ombre, personnage schizophrène, frères) ? Quelle est la nature de leurs relations (familiale, amicale, amoureuse) ? Quels sens peut-on donner à leurs mouvements, etc. Ce sont ces questionnements identitaires qui ont poussé les apprenants à comparer leur propre expérience de vie à ce qu'ils ont vu sur scène :

« je pense heu les gens peut-être heu tombaient levaient tombaient levaient il y a beaucoup de fois et ce moment je pense heu comment parce que en France j'ai beaucoup de choses qui n'est pas bien et il y a beaucoup de fois j'ai eu tombé donc j'ai imaginé de moi » (*X. apprenante chinoise, extrait de l'entretien*)

Dans cet extrait de l'entretien, X hésite sur l'identité des personnages qu'elle nomme de façon très générale « les gens », le doute apparaît toujours dans son interprétation « peut-être », elle compare ensuite les gestes des acrobates à ses propres difficultés en France. La scène dont elle parle représente les deux personnages qui essaient en vain d'attraper une lampe placée en hauteur, ils cherchent à l'atteindre en sautant sur le trampoline au sol, mais tous leurs efforts aboutissent à un échec. Dans l'entretien, leurs gestes sont reproduits dans la parole de l'apprenante qui se remémore ce moment précis de la pièce en répétant les verbes d'action : « tombaient, levaient, tombaient, levaient », la scène est reconstruite dans les paroles de l'apprenante qui simule mentalement l'action des personnages et lie leur échec à ses propres

223 Les décalages entre la production langagière du locuteur et la norme linguistique attendue n'ont pas été corrigés afin de conserver l'authenticité de la parole du sujet.

difficultés en France, cette résonance s'appuie sur l'action de tomber « j'ai eu tombé ». La contagion sensorimotrice a lieu à travers les corps des acrobates liés à celui de l'apprenante, l'action est alors articulée à une expérience de vie en tant qu'étrangère vivant dans un autre pays. Une sorte d'échange « sensoriel et émotionnel » (Aden, 2014 : 3) fonctionne ici comme une forme d'expérience humaine ainsi qu'une forme de connaissance. Ces difficultés dans le pays étranger résultent de difficultés dans l'apprentissage des langues qui mène à un échec dans la communication, en particulier avec l'administration :

X : heu mmh les amis heu la banque le* CAF²²⁴ il y a beaucoup de choses n'est pas bien heu je pense peut-être à cause de mon français n'est pas bien (X., apprenante chinoise, extrait de l'entretien)

C'est par conséquent à travers un processus d'identification qui ne s'appuie pas sur une conception classique du personnage vu comme une unité mais plutôt comme une construction artistique, dépendante d'une écriture scénique (Ryngaert, 2007 : 109), que l'apprenante entre en relation avec l'œuvre. Par ailleurs, le rôle du corps dans l'identification joue ici un rôle crucial en reliant corps des acrobates, corps des apprenants et expérience du monde. Ces « expériences sensorielles partagées » (Aden, 2014 : 2) permettent d'atteindre ce que Jacques Lecoq appelle « le fonds poétique commun » (Lecoq, [1997] (2016) : 70) créé par nos diverses expériences sensorielles et permettant des désirs de création « pour ne pas en rester à la vie telle qu'elle est ou telle qu'elle apparaît » (*ibid.*). En outre, c'est ici le partage d'expérience de vie à travers l'expérience sensorielle qui est engagé. Cette dimension peut permettre à l'apprenant de considérer les langues autrement que comme « des mécanismes superficiels » enseignés comme « des « boîtes à outils » fonctionnelles dans lesquelles un mot, une structure équivaldraient à d'autres » (Aden, 2014 : 3).

L'identification peut en outre se jouer dans une construction collective :

EC : Barons Perchés [[Vidéo 5](#)]

119. Z : oui et une moment **c'est plus touché moi*** (*se frappe la poitrine*) c'est il touché le lampe (*fait le geste de toucher quelque chose*) et lampe se (*fait le geste de quelque chose qui va vers le haut*)

120. P : se lève ↑

121. Z : oui se lève et enfin il il n'a pas touché le lampe (*main au plafond bras tendu*) le lampe se (*geste vers le bas*)

122. P : baisse

123. Z : baisse et mais (*secoue la tête*) il ne peut pas aussi toucher le lampe

124. P : et pourquoi ça vous a touchée ↑ [*silence*]

125. V : ou peut-être c'est parfois **comme notre rêve c'est très proche** (*deux mains se touchent*) c'est presque **tu touches mais** (*gestes vers le haut pour toucher quelque chose*) **c'est loin loin loin et après tu**

224 L'apprenante parle de la Caisse d'Allocation Familiale.

Le verbatim ci-dessus, extrait de l'analyse chorale de *Barons Perchés*, montre comment les phénomènes d'identification peuvent être co-construits par les apprenants. Z évoque la même scène de la lampe en reproduisant les gestes des acrobates, P cherche à comprendre les raisons de son intérêt pour cette scène, mais V vole son tour et tente une interprétation qui articule signification de la scène et expérience de vie : elle utilise d'abord le pronom de la première personne du pluriel « notre rêve », généralisant ainsi son interprétation à une expérience de vie commune, puis utilise la deuxième personne du singulier « tu touches » à valeur générale également, mais qui donne à son discours un caractère plus intime, et qui inclut l'autre de manière plus proche, dans une forme de dialogue. L'identification prend ici une dimension collective avec l'utilisation des pronoms de la deuxième personne qui représentent une expérience humaine partagée.

L'identification peut également servir de support à une réflexion sur les solutions possibles pour dépasser ces échecs, notamment dans l'apprentissage d'une nouvelle langue :

C., apprenante chinoise, extrait de l'entretien

C : parce que ce heu spectacle heu me me dit une raison c'est quand on face au l'échec et comment dire et solidaire

E : solitude ↑

C : oh oh solitude

E : on est seul ↑

C : on est seul heu on comment dire quand l'échec et la et le et la sol solitude est sont devenir la norme de la vie on doit face* au heu on doit face

E : on doit faire face

C : on doit faire face on doit faire face au lieu choisir éviter mmh la nourriture parce que petit à petit cela va devenir heu une maladie heu par exemple heu moi quand j'arrive en France au début j'arrive en France heu quand j'ai souvent mmh je me sens seule parce que quand la nuit tombe quand la nuit tombe mes amis rentraient à la maison je sais pas parler avec qui heu il y a il y a ces heures de décalage heu entre la France et la Chine heu donc heu du coup je ne peux pas appeler à mes parents parce que ils sont en train de dormir mais j'ai essayé heu j'ai essayé trouver une solution heu heu c'est par exemple voir des films heu français ou parler avec les amis français ou chinois etc. je pense c'est une bonne une bonne solution pour heu face à l'échec ou etc.

Pour interpréter le spectacle, C utilise le pronom neutre « on doit faire face à l'échec » et donne ainsi à sa réflexion une dimension à la fois générale et personnelle définissant un comportement humain dans l'expérience de la solitude, expérience qu'elle semble endurer elle-même dans sa propre situation d'étrangère vivant en France : « au début j'arrive en France heu quand j'ai souvent mmh je me sens seule ». Cette difficulté est également liée comme chez X. à ses compétences dans la langue et à ses difficultés dans la communication : « je sais pas parler avec qui », mais contrairement à sa camarade, elle cherche une solution pour améliorer ses capacités linguistiques et pour communiquer : « voir des films heu français ou parler avec les amis français ou chinois ». Ici, la scène de la lampe évoquée un peu plus

loin dans l'entretien qui représente, pour une grande partie des apprenants, un miroir de leurs situations en France et dans l'apprentissage de la langue étrangère, sert de support à une réflexion sur l'échec et la manière de s'y confronter. Cette scène agit comme un jeu de miroir pour C qui voit dans les actions des acrobates ses propres actions en tant qu'apprenante et étrangère, une action qu'elle est capable de dépasser pour s'inventer elle-même comme force agissante, créant son propre registre d'action.

La démarche interprétative élaborée dans l'école du spectateur permet de dépasser les phénomènes de sympathie pour sa propre construction identitaire. L'apprenant perçoit l'autre sur scène « à l'aune de [ses] expériences remémorées et de [ses] propres systèmes de valeur » (Aden, 2010 : 25). Ce n'est alors plus le souvenir d'expériences passées qui permet le dialogue entre apprenants et personnages, mais plutôt la rencontre des présents : le présent de la scène rencontre le présent de l'apprenant en tant qu'être en apprentissage et en tant qu'étranger. La figure du sauvage ou bien celle dédoublée des deux acrobates de *Barons Perchés* rencontre la figure de l'apprenant et lui permet une prise de distance par rapport à ses propres difficultés dans la langue nouvelle et dans le pays nouveau. Les phénomènes de sympathie, qui pourraient perdre l'apprenant par la forte charge émotionnelle qu'ils impliquent, sont reconstruits par la parole au cours des étapes de réception, puis retravaillés dans la pratique. La prise de distance nécessaire est rendue possible par le temps long de la réception et du travail pluriel sur le texte.

2.3. Les miroirs déformants

L'identification ne joue pas seulement comme miroir réfléchissant, reflétant sa propre situation, mais aussi parfois comme miroir déformant, modifiant l'image des apprenants qui s'y reflètent. V compare le spectacle *Barons Perchés* avec *Trois grandes fugues*. V juge cette pièce très éloignée de ses propres représentations de la danse : « pour moi c'était danse moderne et peut-être je je suis très carrée et j'accepte pas le danse moderne **c'est c'est trop différent pour moi** c'est peut-être je suis trop fermée pour heu pour voir heu + quand je compare avec le ballet classique bien sûr ça me donne heu + ça provoque je sais pas ce que ça provoque (rires) » (*V. apprenante russe, entretien semiguidé*). L'apprenante expose ensuite plus longuement les raisons de son rejet :

« La fin c'était très moderne c'était la partie que j'ai pas aimée du tout pour être honnête et pour moi aussi c'est important qu'on comment on dit par exemple quand quand vous allez au cinéma vous êtes prêt pour voir les beaux paysages heu les les beaux gens tout le monde est je sais pas joli et tout ça le même heu pour moi c'est pareil avec le spectacle avec heu le théâtre cirque je viens pour voir le perfectionnisme qui **peut-être je manque* heu le perfectionnisme dans ma vie et quand je vois le ballet c'est très heu c'est parfait** » (*V. apprenante russe, entretien semiguidé*).

V compare dans un premier temps l'expérience de la danse à celle du cinéma, expérience qu'elle relie à travers le prisme de ses propres représentations : la recherche d'une beauté classique, d'une « perfection » issue de sa propre expérience de vie et d'éducation. La rencontre avec l'œuvre de Maguy Marin déclenche un discours d'ordre réflexif qui l'incite à prendre de la distance par rapport à ses représentations et qui la pousse à explorer sa propre personnalité « je manque* le perfectionnisme », la construction identitaire se joue dans l'identification aux corps des danseurs : « parfait idéal oui et dans ma tête quand je vois regarder le spectacle ou quelque chose c'est les gens parfaits les gens plus hauts que moi peut-être je sais pas ». Cette quête d'une beauté classique très codée est associée aux corps des danseurs des ballets russes qu'elle compare aux corps des comédiens : « ça dépend quel spectacle si c'est heu le spectacle des comédiens bien sûr que les comédiens peut être heu minces heu grosses heu grands ou petits ça ne me dérange pas mais si je je vais voir la danse j'attends pour les pour les perfectionnismes pour les corps heu heu pour les mouvements légers beaux et pour heu m'inspirent », le canon physique de la beauté classique s'impose ici dans ses représentations et est évoqué comme un support pour son inspiration en tant que professionnelle et en tant qu'artiste de la scène, tandis que ni les corps des danseuses de Maguy Marin ni leurs mouvements ne répondent à ces critères.



Illustration 3: Trois grandes fugues,
Maguy Marin

L'apprenante évoque les mouvements des acrobates dans *Barons Perchés* qu'elle juge « parfaits » par rapport aux mouvements des danseurs de Maguy Marin. Cependant, au cours de l'entretien, l'apprenante évoque la possibilité pour elle de faire un jour l'expérience de la danse contemporaine : « peut-être un jour je vais faire heu danse moderne », indiquant par là que l'expérience du spectacle a contribué à une prise de distance sur elle-même et à une éventuelle transformation dans ses représentations et dans ses jugements. Ainsi, la pièce chorégraphique de Maguy Marin, articulée à la réception de *Barons Perchés*, compose un miroir déformant où les corps disloqués des danseurs renvoient aux corps des danseurs des

ballets russes ou à ceux des acrobates, ainsi qu'au propre corps de l'apprenante. Ce reflet déformant crée un espace de transformation du sujet à travers le corps des artistes sur scène, transformation qui modifie également le domaine de l'action en rendant possible une autre forme d'agir. Les comparaisons entre les spectacles que l'apprenante articule à sa réception permet de construire un parcours de spectateur, un des objectifs de la démarche. En naviguant entre les œuvres et en établissant des relations entre elles, l'apprenant construit son propre cheminement artistique, support pour déclencher de futurs dialogues dans la découverte avec d'autres œuvres contemporaines. En outre, à travers la lecture de l'œuvre, la figure du sujet lecteur change et opère « une fictionnalisation de soi – souvent tâtonnante, certaines fois hardie, d'autres fois prudente – en réponse aux sollicitations et aux propositions fictionnelles d'une œuvre » (Langlade & Rouxel, dans Rannou et al. 2020 : 105). C'est l'identité du spectateur qui est alors en jeu, identité mouvante, flexible, « éduicable », jouissant d'un espace de liberté critique (*ibid.*)

Si l'identification prend par conséquent des visages multiples, se reflétant dans un miroir réfléchissant ou déformant, à l'aune des expériences de vie des sujets, le phénomène peut dépasser les frontières du miroir et déplacer les apprenants sur scène avec les artistes, contribuant ainsi à construire la figure d'un sujet acteur.

3. Déconstruction/reconstruction subjectives

3.1. Le rôle du jeu

Si les phénomènes d'empathie et de sympathie impliquent les apprenants de manière à la fois physique et affective et les incitent à engager leurs expériences de vie ainsi que leurs représentations, l'identification peut également aller plus loin en les projetant sur scène, comme dans l'extrait suivant :

EC : *Barons Perchés*

165. C : [...] je suis une personne acrophobique acrophobie donc heu quand heu je vois des acteurs tomber sur terre je je me sens (*main sur la poitrine*) oh c'est très peur c'est incro je je vais imaginer c'est MOI qui est* tombée sur la terre c'est agréable (*sourcils froncés*)

166. groupe : rires

167. P : vous avez imaginé que c'était vous aussi pendant le spectacle ↑ c'était VOUS qui tombez

168. AL : (*sourire*) mais moi je voudrais acheter un tramp trampoline

169. groupe : rires

170. P : un trampoline ↑ pour faire ça ↑ ça vous donne envie (*rires*)

171. AL : (*rires*) oui

C évoque une identification qui la projette mentalement sur scène à la place des acrobates « c'est MOI qui est* tombée²²⁵ », expérimentant les mêmes mouvements. L'insistance sur le pronom de la première personne montre comment l'apprenante envisage son propre rapport à la scène, dans une inversion entre le rôle de spectateur et celui d'acteur. Le processus des neurones-miroirs est ainsi activé à travers l'identification aux sensation des personnages, ce processus qui fait d'autrui un « autre moi-même » (Berthoz, 2013 : 146) permet d'activer la simulation incorporée : lorsqu'on observe quelqu'un faire un mouvement ou une mimique, notre cerveau active les mêmes régions du cerveau qui ont servi à l'action ou à l'émotion dont découle la mimique (*ibid.*), la mimésis est alors à l'œuvre, ainsi, « nous simulons mentalement les actions des autres et cela nous permet de les comprendre par le langage corporel » (Aden, 2014 : 8). En didactique des langues, le théâtre permet aux apprenants de ressentir des émotions avant de construire une parole : « les élèves utilisent des énoncés de première personne, au lieu de créer du discours « sur » » (*ibid.*), ils sont alors amenés à « changer de perspective en se mettant corporellement à la place du personnage qu'ils interprètent » (*ibid.*). Dans notre démarche, nous créons un espace de parole pour que les apprenants prennent conscience de ces procédés et, surtout, les partagent avec les autres, ce partage les incite non seulement à mettre en mots leurs expériences en tant que spectateurs, mais également à comprendre que plusieurs points de vue peuvent être envisagés sur la pièce, ainsi :

« le langage verbal permet de préciser et d'organiser la pensée, de partager nos raisons et nos motivations, tandis que le langage d'arrière-plan donne à la communication une forme d'authenticité, même lorsqu'il s'agit du faux-semblant » (Aden, 2010 : 40).

Les changements de perspective, qui permettent de passer de l'action de regarder à l'action d'agir en première personne à la place des artistes, seront de nouveau questionnés lors des activités de rejeu et d'improvisation, en plaçant l'apprenant non plus en situation de vivre une expérience à la place des artistes mais de la recréer.

Le changement de perspective de spectateur à acteur peut pousser les apprenants à désirer revivre eux-mêmes ces sensations dans un autre contexte ou bien à jouer eux-mêmes. Ainsi, dans l'extrait ci-dessus, au TP 168, AL reprend l'idée de C en se projetant elle-même dans un désir de retrouver les sensations des acrobates à travers le trampoline « je voudrais acheter un trampoline ». Dans l'analyse chorale sur *Vingt mille lieues sous les mers*, H articule simulation mentale et désir de jeu sur scène :

AC : *Vingt mille lieues sous les mers*

270. H : heu je me rappelé heu je suis vraiment été sous la mer (rires) heu parce que c'est très réel et je voudrais joindre* le* acteur pour heu jouer oui

225 L'adjectif qu'elle emploie ensuite pour décrire cette sensation relève étrangement d'une valeur positive alors que la mimique ainsi que l'émotion associée (la peur) font plutôt penser à une sensation négative.

Nous retrouvons dans cet extrait plaisir de l'illusion et plaisir de la réception, associé à un désir de jeu. Puisque le plaisir de la contemplation au théâtre est un plaisir actif « le spectateur jouit aussi d'être le praticien (scripteur, metteur en scène, meneur de jeu, comédien) » (Ubersfeld, [1977] (1996) : 281). Dépasant la projection mentale des émotions ou des sensations, les apprenants deviennent co-producteurs du spectacle et participent à la représentation, comme V qui évoque sa participation au spectacle *Barons Perchés* : V : « heu ils sont heu + ils sont + ils ont été très + de haut niveau parce que j'ai vraiment heu heu c'est **comme j'ai oublié que c'était le spectacle j'ai vraiment heu j'étais le partie de de l'histoire** » (V., *apprenante russe, extrait de l'entretien*). Ce désir de jeu s'accompagne d'un oubli de sa posture de spectateur « j'ai oublié que c'était le spectacle » et d'une identification au comédien qui permet à l'apprenant d'expérimenter une autre forme d'action. Si l'espace scénique en général est une proposition destinée au public qui fait l'expérience de ce qu'est la théâtralité et interprète cette proposition (Biet & Triau, 2006 : 397), la scène contemporaine implique le spectateur qui « est aujourd'hui de plus en plus associé au spectacle et pris dans la transformation imaginaire des choses et des corps que la mise en scène et le jeu lui proposent, au point que comme on le dit communément, *il participe au jeu* » (*op. cit.* 398, nous soulignons). V associe sa propre pratique artistique du patinage aux mouvements des acrobates :

V., *extrait de l'entretien*

V : <silk> donc **j'aime bien le sentiment être dans l'air**

P : dans l'air est-ce que vous avez eu l'impression d'être aussi dans l'air à ce moment-là ↑

V : **heu quand il il a sauté et tourné et <backflip> et tout ça oui ça me donne le heu j'ai j'ai eu le sentiment que je suis en scène avec avec lui et (rires) je participe**

C'est par conséquent à travers sa propre expérience en tant que professionnelle du spectacle vivant que se joue l'identification et la co-production du spectacle.

La construction de l'apprenant en tant qu'acteur peut aussi se lire dans la reconnaissance des improvisations créées par les apprenants en amont des spectacles, au cours des ateliers de préparation²²⁶ comme dans cet extrait sur *Vingt mille lieues sous les mers* :

EC : *Vingt mille lieues sous les mers*

62. T : **il marche exactement le même chose comme heu H** (*pointe du doigt H*) les dernières fois **quand heu elle joue le personnage il marche exactement** (*elle rit et regarde H*)

La reconnaissance engendrée par la résonance entre les mouvements de l'acteur et ceux de l'apprenante procure une sensation très forte au moment de la réception et engage encore davantage dans la réception et le travail d'interprétation de l'œuvre. C'est une autre apprenante qui n'a pas effectué le même travail d'improvisation qui relie les gestes de H aux

²²⁶ Ces ateliers ne font pas partie de nos données et n'ont pas donné lieu à des analyses précises. Nous utilisons cependant ce travail pour éclairer les paroles des apprenants sur leur réception des spectacles.

gestes des comédiens. Ainsi, la reconnaissance a lieu par personne interposée et ne nécessite pas d'être vécue dans le corps de l'apprenant. Les ateliers d'école du spectateur en amont du spectacle permettent de préparer les élèves à recevoir les spectacles et à entrer déjà en relation avec les personnages :

« Créer un terreau propice à la rencontre, ça ne veut pas dire dévoiler le spectacle, ça ne veut pas dire le déflorer, mais ça veut dire vous voyez j'ai dit comme le jardinier préparer le terrain au vrai sens du terme, c'est-à-dire le terreau dans lequel les élèves peuvent se dire : « ah oui j'ai compris pourquoi il nous a fait faire ça, tiens ah oui c'est pour ça qu'on a fait ça ». Cette **rencontre-là intuitive avec le « ah oui » comme une révélation, le spectacle prend sens sur eux »** (J-C Lallias, extrait de l'entretien)

La métaphore du jardinier qui prépare un « terreau » c'est-à-dire un terrain fertile pour que naissent de nouvelles idées déclenche une rencontre avec l'œuvre qui lui donne sens.

Le jeu des pratiques théâtrales en amont incite les apprenants à construire des liens avec l'œuvre, liens qu'ils partagent avec les participants de l'atelier :

H, étudiante chinoise, extrait de l'entretien

H : heu oui heu heu le première heu le première heu c'est c'est en en fait on on a fait un représentation sur heu sur dans dans le cours **quand j'ai vu cette heu + cette + quand j'ai vu la même quand j'ai vu la même représentation heu j'ai j'ai heu je je pense c'est bon**

P : ah oui on a joué un passage de la pièce heu du du roman

H : oui au début de roman

P : ah oui et donc vous avez reconnu ça pendant le spectacle ↑

H : oui heu **c'est très fort dans mon cœur**

P : c'était c'était quoi exactement ↑

H : heu le professeur heu + le première fois de le professeur et d'autres personnes heu vu le* ca cabine **oui oh j'ai heu j'ai représenté cette heu pièce**

Dans son entretien semi-directif, H indique que la reconnaissance de la scène issue de *Vingt mille lieues sous les mers* implique chez elle une émotion forte « c'est très fort dans mon cœur » qu'elle associe à sa propre pratique de jeu : « on a joué un passage de la pièce heu du roman ». L'apprenant se met à la place cette fois non plus des acteurs mais bien des artistes qui ont créé le spectacle et qui ont réfléchi à l'adaptation du roman de Jules Verne à la scène : c'est par conséquent en tant que créateur que l'apprenant peut envisager son rapport au spectacle, jouant avec les langages de l'écriture romanesque et de l'écriture dramaturgique. En outre, cette reconnaissance des scènes travaillées en atelier permet également une réflexion collective sur le jeu théâtral et sur sa propre pratique du théâtre :

EC : *Vingt mille lieues sous les mers*

74. C : heu essayer de **parler plus haute comme les + c + acteurs**

75. P : vous avez vu l'importance de parler fort là hein

groupe : (*rires*) oui

76. P : ils parlaient très très fort là vous avez vu ↑[qu'est-ce que vous allez

77. V : pas juste parler] **aussi avec le [corps aussi** (*elle fait des mouvements avec son buste*)]

78. A : avec les expressions]
79. V : ils parlent avec tout (elle montre tout son corps)
80. A : oui (V se tourne vers A)
81. P : exactement est-ce que ça va vous aider pour jouer dans le spectacle ↑
82. [V : oui (sourire)
83. A : bien sûr]
84. P : qu'est-ce qui va vous aider donc parler fort bouger
85. A : parler fort avec des heu
86. [H : émotions
87. A : expressions]
88. V : contact avec le public (mouvement de va et vient avec sa main, montre ses yeux) les spectateurs

Au TP 73, P demande aux apprenants ce que le spectacle leur a apporté pour leur propre pratique théâtrale²²⁷. Quatre apprenants interagissent pour répondre : C évoque le travail de la voix au TP 74 en l'articulant à son observation des acteurs, V rebondit sur l'idée de C et de P « pas juste parler » pour introduire une nouvelle idée : « avec le corps », donnant une dimension corporelle forte au travail théâtral²²⁸. A rebondit sur son idée pour ajouter une précision « avec les expressions », H ajoute au TP 86 le travail des émotions et V clôt l'analyse en rappelant l'importance du contact avec le public. Ainsi, les apprenants ont réalisé dans leur expérience de la scène l'importance de dimensions propres au travail de la pratique théâtrale, considérées comme des « appuis de jeu » par Bernard Grosjean (2009 : 42). Parmi les onze propositions pour l'atelier théâtre (*ibid.*), voici celles qui se rapprochent de ce qu'ont observé les apprenants :

- les personnages : jouer, c'est devenir un autre
- le texte : jouer, c'est dire, c'est adresser
- le regard : jouer, c'est prendre appui sur les partenaires et sur le public.

Les activités de réception impliquent une dimension réflexive dans les interactions des apprenants sur leur propre pratique théâtrale, réflexion qui leur permet de se considérer en tant qu'acteurs à part entière. En outre, c'est dans la relation à l'autre que se place l'acte de jouer : une relation qui est à la fois intrasubjective en envisageant soi-même comme un autre dans son propre corps, et intersubjective dans la relation aux autres sur scène et au public. Jouer c'est également envisager la langue d'une autre façon : dans sa propre voix comme un autre, dans l'adresse aux autres, dans la langue et le texte de l'autre qui me façonnent. Ainsi, se mimer en l'autre et mimer l'autre en soi fait partie des compétences empathiques nécessaires au dialogue interculturel et permet de changer de perspective.

227 Rappelons que les apprenants du DUFLES travaillaient également sur un spectacle qu'ils écrivaient pour le présenter au mois de mai lors des Folles nuits du théâtre universitaire à l'UCP.

228 Nous pouvons remarquer ici que cette apprenante se sert de sa propre pratique de la scène en tant que patineuse, une pratique par conséquent davantage liée au travail du corps plutôt que de la voix, pour introduire cette nouvelle idée.

Le travail de réception de l'œuvre implique, à travers les phénomènes de résonance motrice et de sympathie, de se considérer comme acteur dans le jeu. La mise en relation avec l'œuvre est par conséquent engagé dans le travail du jeu, qu'il consiste en une projection mentale ou bien en une pratique concrète. La construction subjective de l'apprenant s'élabore dans le travail du jeu en lien avec celui des comédiens.

3.2. Les changements dans les représentations

Les changements dans les représentations des apprenants peuvent se lire dans le parcours de réception mais également dans les pratiques de jeu à travers une réflexion sur les relations humaines, sur les rapports au monde, ou encore le rapport à soi. Le théâtre participe ainsi à la déconstruction/reconstruction des représentations qui caractérise la rencontre d'une langue et d'une culture nouvelle (Pierra, 2006 : 23). Nos analyses prennent en compte la réception puis la pratique.

3.2.1. Dans la réception

3.2.1.1. Changement de représentation sur les relations humaines

Le spectacle *Barons Perchés* met en scène deux acrobates qui construisent leurs relations à travers le langage des corps. Les personnages, que l'on pourrait considérer comme des jumeaux ou des sosies ou encore des amis, voire des amants, se portent pour réaliser des figures, se touchent, dansent ensemble. Comme l'indique le texte de présentation du spectacle : « c'est l'étrangeté de cette double présence qui sème le doute²²⁹... ». L'ambiguïté des relations entre les personnages pousse les apprenants à émettre des hypothèses, ces hypothèses engagent parfois leurs représentations des relations humaines :

AC : *Barons Perchés*

333: C: **au début je pense les deux hommes c'est homosexuels** (*rires*) mais après

334: P: pourquoi pourquoi pourquoi ↑

335: tout le groupe: (*rires*)

336: C: (*rires*) parce que au début son geste est très proche presque mmh comme ça (*bras serrés contre elle*) et et danser ensemble donc au début je pensais ah c'est homosexuels et j'ai discuté avec T un peu elle dit ah oui je pense aussi

337: A: (*rires*)

338: C: ah oui et pour finir **on on discutait ensemble dans la salle ah je pense oh peut-être c'est heu alter ego** c'est le nombre mais au début je ne pense pas

339: P: c'est le nom

340: C: oh nom

341: P: alter ego oui finalement vous pensez quoi ↑ homosexualité ou pas ↑

342: C: oui homosexualité

343: P: vous pensez quand même qu'ils sont homosexuels ↑

229 <http://www.mpta.fr/index.php?page=5&spectacle=11>

344: C: oui

345: V: je pense pas tout d'abord aussi au cirque show ballet (*compte sur ses doigts*) c'est normal de (*deux poings qui se rejoignent*) heu cette connexion c'est normal c'est rien personnel (*main vers elle*) c'est travail et après après le spectacle (*se tourne vers C*) quand j'ai parti très vite et j'ai vu les deux acteurs dans le bar et un avec petite fille (*imite une petite taille avec deux mains*) donc heu c'est pas homosexuel

346: C: aaah **je pense juste au début maintenant ça change**

347: P: quand les gens dansent ou font des acrobaties souvent ils se touchent souvent

348: V: oui c'est rien ça veut dire rien

349: C: parce que c'est **c'est la première fois j'ai vu deux hommes vraiment très proches**

350: P: et alors ça vous a choqué ↑

351: C: oui au début mais après je pense ça va parce qu'**en Chine rarement voir deux hommes danser ensemble très proches** comme ça en généralement c'est une femme et un homme ensemble

Dans les tours précédents, les apprenants interagissent au sujet des relations entre les deux personnages au cours d'une scène en particulier où les acrobates se poussent sur le trampoline. Les apprenants postulent qu'il pourrait s'agir d'un meurtrier et de sa victime, ou bien d'un personnage qui essaie de réveiller l'autre. C prend alors la parole pour défendre son point de vue : l'homosexualité des personnages, en indiquant un changement de perspective dans le temps dès le premier tour, « au début [...] mais après ». C montre ainsi qu'elle a déjà réfléchi à la question et qu'elle a déjà opéré des changements dans sa prise de position. Elle justifie son opinion en évoquant les gestes des personnages : « son geste est très proche », gestes qu'elle reproduit pour justifier encore davantage son point de vue. Elle explique également qu'elle a déjà discuté de ce sujet avec une autre apprenante, indiquant ainsi qu'elle cherchait le point de vue des autres. Le changement de perspective a eu lieu au cours de l'entretien collectif directement après la représentation, comme on le voit au TP 338 : « on discutait ensemble [...] je pense oh peut-être c'est heu alter ego ». La première étape de réception collective a eu pour fonction de déclencher la réflexion de C sur ses hypothèses concernant le spectacle et d'amorcer un changement de point de vue. C'est par conséquent les interactions avec le groupe qui ont contribué à ce retournement de situation. Pourtant, C semble ne pas avoir complètement changé d'avis :

C, étudiante chinoise, extrait de l'entretien

341: P: alter ego oui finalement vous pensez quoi ↑ homosexualité ou pas ↑

342: C: oui homosexualité

343: P: vous pensez quand même qu'ils sont homosexuels ↑

344: C: oui

Dans l'analyse chorale, V rebondit au TP 245 sur le tour de C afin de lui donner son point de vue, tout d'abord en tant que professionnelle de la scène : « au cirque show ballet [...] c'est normal c'est rien personnel », son argument découle de sa propre expérience personnelle de

la scène. Le deuxième argument est fondé ensuite sur une observation de V après le spectacle : « après après le spectacle (*se tourne vers C*) quand j'ai parti très vite et j'ai vu les deux acteurs dans le bar et un avec petite fille (*imite une petite taille avec deux mains*) donc heu c'est pas homosexuel ». Pour convaincre C que son point de vue est mal-fondé, V utilise dans un premier temps ses propres compétences professionnelles et fait la confusion ensuite entre construction de personnages fictifs, pour la scène, et réalité. C explique alors les raisons de la construction de son point de vue en prenant comme exemple sa propre culture : « en Chine rarement voir deux hommes danser ensemble très proches comme ça en généralement* c'est une femme et un homme ensemble ». L'interaction prend alors une dimension interculturelle et pousse C à envisager d'autres perspectives. Si les représentations ne changent pas forcément à travers la réception du spectacle, la réception collective incite cependant les apprenants à concevoir d'autres modes de relations entre les hommes à travers la fiction théâtrale. La dimension collective et interculturelle du travail les pousse en outre à opérer une prise de distance sur leurs jugements.

3.2.1.2. Changement de représentation sur le monde

La représentation contemporaine et les sujets qu'elle aborde, très actuels dans notre corpus (l'environnement, les migrations, la solitude, le terrorisme, le rapport à l'autre et à l'étranger), incitent également les apprenants à questionner la société dans laquelle ils vivent. En ce qui concerne le spectacle *Clima(x)* de la compagnie Miczzaj par exemple, les apprenants évoquent à de nombreuses reprises leur propre positionnement par rapport au thème soulevé par le spectacle : le réchauffement climatique et la disparition des espèces. Nous avons constaté que si les apprenants n'évoquent pas du tout ce thème lors de l'entretien collectif d'après représentation, la question de l'environnement prend une place primordiale au cours des entretiens semiguidés, lorsque les apprenants évoquent le spectacle :

Ti., apprenant vietnamien, extrait de l'entretien

Ti : les acteurs parlent des problèmes très modernes aujourd'hui heu c'est le c'est le réchauffement climatique heu parce que heu à mon pays heu heu Vietnam est un pays il y a où il y a réchauffement climatique parce que niveau heu parce que heu + le le température heu de plus en plus monte dans donc heu nouveau niveau l'eau sur la mer monté donc heu il y a beaucoup de gens qui heu habitent à côté de de la mer heu il n'est pas heu ah ils ils perdent ils perdu ses maisons et heu un lieu pour planter pour travail comme planter légumes et heu légumes et heu faire des légumes et faire du riz ↑

P : oui c'est ça faire du riz

Ti : faire du riz et heu le réchauffement climatique prend heu prend heu prend + prend ah réchauffement climatique il y a il y a beaucoup de pollution et heu pollution et heu pollu pollution et il y a beaucoup de problèmes avec des pluies pluies et nage

Ti articule son intérêt pour le spectacle au thème actuel soulevé : « les acteurs parlent des problèmes d'aujourd'hui », il évoque alors spontanément la situation de son pays, le Vietnam

et les problématiques provoquées par le réchauffement climatique : hausse des températures et du niveau de l'eau, conséquences pour la population qui habite près de la mer, pollution et inondation. Toutes ces conséquences du réchauffement climatiques ont été abordées dans la pièce, en particulier à travers l'adaptation scénique de la bande dessinée de Philippe Squarizoni *Saison Brune*. L'apprenant crée des liens entre la parole de l'auteur et ce qu'il a observé personnellement dans son pays d'origine en reliant le thème de la pièce avec la hausse du niveau de l'eau et les inondations des cultures au Vietnam d'une part, et l'augmentation de la pollution d'autre part. Ti rapporte des faits qu'il a pu constater sur place et ses paroles révèlent l'urgence de la situation avec l'emploi des locutions adverbiales « de plus en plus », une logique implacable « donc...donc », un lexique qui évoque la perte « perdre » et une répétition d'une accumulation avec la locution adverbiale « beaucoup de ».

Pour un autre apprenant d'origine chinoise, la relation entre le spectacle et sa propre expérience de vie s'articule non pas autour d'une observation générale sur la situation de son pays mais sur un récit de vie qu'il tient d'une autre personne :

J., apprenant chinois, extrait de l'entretien

« Dans ma région il y a les on on passait quatre saisons pendant pendant une semaine oui (rires) c'est heu c'est c'est une c'est une seule fois que je passé pendant ma vie une fois oui heu **quelqu'un dit que heu si il y a quelqu'un allé** au allé au quel lieu allé au quelque lieu pour heu jouer pour jouer ordinateur en Chine mais il n'y a il n'y a pas en France pour jouer jouer les jeux vidéos en Chine heu sou heu souvent il restait ici pendant une semaine et mange ici et dormi ici et jouer ici et quand les gens jouaient ici d'abord quand il heu ren rentré c'est le été et il parti c'est l'hiver il s'habillait tee-shirt au au hiver (rires) »

Ce récit de vie par personne interposée, au cours duquel on comprend qu'un joueur de jeux vidéo voit passer les deux saisons de l'été et de l'hiver en une semaine, crée des liens par procuration avec le texte du spectacle et avec les enjeux climatiques au niveau international. L'apprenant insiste sur les différences entre la Chine et la France en ce qui concerne les salles de jeux vidéo : « il n'y a pas en France », et donne ainsi à sa réflexion sur le spectacle un aspect interculturel. S'il semble que l'apprenant n'ait pas lui-même expérimenté ce dont il parle, ce conte des temps modernes qu'il rapporte prend toute sa signification pour lui dans le dialogue avec l'auteur de *Saison Brune*. Les paroles sur les enjeux climatiques s'entremêlent alors pour ne plus former qu'un seul auteur dont la voix serait démultipliée à l'échelle mondiale, portant les mots de tous ceux qui constatent les changements et leurs impacts dans la vie quotidienne. Ti et J sont le plus souvent très en retrait dans les cours traditionnels et prennent très peu la parole, le parcours de l'école du spectateur et le retravail collectif du texte scénique semblent faciliter leurs interventions, la forme de l'entretien semiguide qui les délivre des regards des autres a peut-être également permis une prise de risque plus importante.

Le spectacle peut par conséquent inciter les apprenants à envisager leurs rapports au monde en lien avec la parole des auteurs ou des artistes, dans une rencontre altéritaire qui engendre un dialogue de nature interculturel. L'approche interculturelle favorise la place du sujet qui interprète les cultures en dépassant les jugements, favorise le dialogue du je avec le tu en plaçant au premier plan les rapports entre les individus, enfin, s'élabore dans la tension entre universalité et singularité : le sujet se définit en relation avec l'autre qui le construit (Abdallah-Pretceille, 2011 : 99). Le spectacle vivant, en permettant à l'acteur social qu'est l'apprenant de rencontrer d'autres acteurs qui sont des interprètes de la parole de l'auteur, favorise un dialogue à trois voix, dans lequel la singularité des expériences de vie rencontre des problématiques universelles. Si la dialogue peut s'instaurer, certains apprenants dépassent cette posture pour s'impliquer en tant qu'acteur engagé sur le terrain. Les discours de Ti et J évoquent l'un avec tristesse et l'autre avec humour les conditions de vie de leurs concitoyens, confrontés au réchauffement climatique. Dans le discours de C peut se lire en revanche un désir de s'impliquer, de changer, par ses actes, la situation :

C., apprenante chinoise, extrait de l'entretien

C : ah Clima(x) heu le première heu la première impression me rappelle l'environnement chinoise (rires) heu dans dans mon pays il heu il a il est face à il est face à la pollution de l'environnement par exemple heu le smog ça me heu **ça me déteste*** c'est vraiment parce que quand heu quand mmh je je heu je me je me lève un peu comment dire

P : tôt

C : oh un peu tôt je ne vois rien c'est vraiment parce que heu parce que mmh mon école heu heu autour de mon école il y a un usine et toujours fait des gaz **ça ça me déteste***

Dans cet extrait de l'entretien, le discours prend une tournure plus subjective que dans les entretiens des deux premiers apprenants. Cet aspect plus subjectif est reflété par l'utilisation du verbe pronominal « se rappeler » qui place au premier plan la mémoire du sujet, l'apprenante donne ensuite une dimension très personnelle à son énoncé par l'utilisation de nombreux possessifs « mon pays, mon école » et, enfin, évoque ses propres sentiments à deux reprises : « **ça me déteste*** », en utilisant une forme pronominale erronée du verbe détester, erreur intéressante dans la mesure où elle indique une implication personnelle particulièrement forte du locuteur. Dans la suite de l'entretien, C présente les mesures que devrait prendre la Chine selon elle face aux problèmes environnementaux évoqués dans la pièce, non seulement parce qu'ils touchent les populations locales mais aussi parce qu'ils se propagent à d'autres pays :

C., apprenante chinoise, extrait de l'entretien

C : parce que il est + il est d'autres pays à à cause à cause de l'environnement la pollution heu de l'environnement chinois heu les **autres pays par exemple le Japon et l'Union Européenne** heu j'ai oublié

P : ont des problèmes ↑

C : oui ils parce que au début juste heu la Chine a eu le smog mais petit à petit les autres pays

P : ça s'est étendu

C : ah oui oui **c'est étendu dans d'autres pays je pense ce n'est pas juste un problème de la Chine**

Ainsi, C ouvre la réflexion qui dépasse le dialogue entre deux pays la Chine et la France pour prendre une dimension internationale. Cette prise de conscience l'amène à une prise de position personnelle sur le sujet :

C., apprenante chinoise, extrait de l'entretien

C : oui réfléchir ce problème c'est un gros problème avant heu j'aime bien heu mon père conduit conduit la voiture pour aller à l'école mais je pense **après je retourne en Chine (rires) je je je je n'aime pas choisi heu choisi cette comportement je vais prendre le métro (rire)**

Au cours de sa réflexion sur la situation de la Chine face aux problèmes environnementaux, C explique le peu d'attrait des catégories privilégiées de la société chinoise pour les transports en commun : « peut-être heu il est riche heu il est riche et il peut acheter un* voiture peut-être **il il est fier comme ça** ». Selon cette apprenante, la voiture personnelle est symbole de réussite en Chine et prendre le train ou le métro ne distingue pas du reste de la population. La prise de conscience des problèmes environnementaux a été actualisée par *Clima(x)* et leur a donné une autre dimension. Si C évoque dans l'entretien ses réflexions et ses observations personnelles antérieures au spectacle, *Clima(x)* semble avoir rendu encore plus présente et plus urgente son implication en tant qu'actrice engagée dans sa société « je vais prendre le métro ». Nous pouvons bien sûr questionner cet engagement pris dans un entretien devant un enseignant et accompagné de rires qui pourraient signifier une gêne, cependant, l'ensemble du discours de l'apprenante dénote une mise en relation entre le spectacle et sa propre vie quotidienne. Une autre apprenante chinoise évoque également dans son discours sur le spectacle le même type d'engagement personnel :

X., apprenante chinoise, extrait de l'entretien

X : oui je heu je fais de* connaissance sur heu environnement mais après le spectacle je fais plus je fais plus de connaissances et **je pense j'ai besoin de heu faire quelque chose pour heu l'environnement peut-être quand je suis rentrée en Chine (rires) je ne pas utilisé le**

P : la clim

X : **clim souvent**

Plus tôt dans l'entretien, X parle des systèmes de climatisation qu'elle s'étonne de ne pas avoir beaucoup rencontrés en France. La comparaison interculturelle prend alors la même dimension d'engagement personnel que dans le discours de C, qui porte, pour X, sur l'utilisation de la climatisation. Chaque apprenante relie les phénomènes évoqués dans la pièce à sa propre vie quotidienne et à des considérations subjectives : le phénomène de reliance instauré par l'œuvre artistique déplace les frontières et implique chacun dans une forme d'engagement. Sur la page internet de la compagnie Mic(zzaj), les intentions des artistes sont clairement indiquées à propos de *Clima(x)*, spectacle qui implique le spectateur

dans une expérience sensorielle et intellectuelle, tout en engageant à l'action : « Tout à la fois état des lieux scientifique et politique, ce récit de notre monde nous fait percevoir l'exiguïté du passage vers un changement de pensée et de comportement, pour tenter de limiter, enfin, un changement climatique déjà fortement engagé et aux conséquences majeures²³⁰. »

Les pratiques de jeu dramatique engagent le corps en plus de la pensée, l'identification aux personnages prend ici une dimension concrète puisqu'il faut donner vie à ces personnages : quelle construction identitaire apparaît alors dans les paroles des apprenants ?

3.2.2. Dans la pratique

Il s'agira d'analyser dans cette partie la construction subjective de l'apprenant dans le rapport aux personnages à travers les pratiques de jeu dramatique, qui ne vise pas la reproduction du réel mais un discours artistique original : comment le rôle fictif transformera-t-il le rapport à soi ? Quelles utilisations de la langue émergeront à travers ces rôles ? Dans les ateliers de jeu, les apprenants sont amenés à se construire en prenant une identité de personnages différents. Ces identités peuvent être très diverses, ce peut être par exemple une personne humaine réelle comme Barack Obama, un personnage de fiction comme le capitaine Nemo, un personnage inventé, ou encore une machine (le sous-marin). La construction de personnages permet de faire entrer le réel dans la classe (Rollinat-Levasseur, 2013 : 37) et de créer une parole authentique selon le rôle fictif associé. L'apprenant devra par conséquent modeler sa parole selon le personnage, et c'est sa construction subjective à travers le type d'énonciation choisi dans les ateliers de pratiques que nous analysons. Ce type d'exercice en classe de langue permet de dépasser des activités d'inspiration théâtrales comme le jeu de rôle, qui peut être conçu comme le « réemploi de tournures nouvellement enseignées » (*ibid.*). Nous verrons tout d'abord que le jeu dramatique et la superposition des identités qu'il implique favorise la prise de parole puis nous analyserons la construction des relations inhabituelles mise en jeu.

3.2.2.1 Le jeu pour déclencher la parole

Nos analyses se concentrent sur ce qu'a révélé, chez un apprenant, l'improvisation dans l'atelier sur *Une chambre en Inde*. Dans cet atelier, la compétence plurilingue (Coste, Moore, Zarate, 1997) constitue l'objet du retravail du texte : le groupe est composé d'étudiants du DUFLES et d'apprenants débutants du centre de langue²³¹, et le Théâtre du Soleil a intégré une forte composante plurilingue et pluriculturelle à son spectacle²³². Les contraintes de jeu ont par conséquent pris en compte cette dimension et les groupes d'improvisation comportent des étudiants issus des deux formations, dont les niveaux de langues française et anglaise étaient très hétérogènes. Le groupe dont nous parlons est composé de quatre participants dont

230 [https://www.miczzaj.com/spectacles-page-menu/Clima\(x\)/](https://www.miczzaj.com/spectacles-page-menu/Clima(x)/)

231 Cf partie 2 pour la composition exacte du groupe.

232 Cf partie 2 pour les détails au sujet du spectacle.

un apprenant débutant (G), deux étudiants du DUFLES de niveau A2 (Nh et Ti) et la dernière étudiante (T), de niveau B1-B2 en français et en anglais, qui n'avait pas vu le spectacle et devait aider les trois autres participants à se comprendre en leur servant de traducteur. Ces étudiants ont des difficultés à communiquer puisque le niveau de français de M était trop faible et puisque le niveau d'anglais de Nh et Ti ne leur permettait pas de communiquer avec lui. Par ailleurs, d'origines vietnamienne et coréenne, ces étudiants n'ont aucune langue commune, le rôle de traducteur de T était donc essentiel pour la construction du jeu.

Pour leur improvisation, les apprenants de ce groupe ont choisi les mots « bombe » et « talibans » de la constellation, chacun ayant un rôle défini : G, dont le niveau d'anglais est avancé, joue Barack Obama, Nh joue Oussama Ben Laden et Ti un journaliste otage. T doit tourner une vidéo au cours de la saynète. Dans cette improvisation, Oussama Ben Laden téléphone à Barack Obama pour lui dire qu'il va tuer un journaliste américain si les étrangers ne partent pas de son pays. Un autre personnage filme le journaliste qui se tient à terre devant Oussama Ben Laden avec son téléphone. La vidéo est envoyée à Barack Obama qui ne veut pas céder au chantage. Le terroriste coupe la communication avec le président des États-Unis et s'approche du journaliste, il lui fait alors une déclaration d'amour en lui disant qu'il ne veut pas le tuer et qu'il souhaite se marier avec lui. Le journaliste prend soudain le pistolet du terroriste et se tue, le second terroriste se tue également. Ben Laden rappelle alors Barack Obama et lui fait la même déclaration, Obama se suicide à son tour, comme les deux autres, Ben Laden se retrouve alors seul sur scène entouré de cadavres [[Vidéo 6](#)].

Dans cette saynète²³³, Nh occupe le rôle principal d'Oussama Ben Laden avec un nombre de tours de parole plus élevé que les trois autres personnages (16 TP contre 11 pour G, 2 pour Ti et 1 pour T), au niveau de son placement sur scène, c'est le personnage qui est le plus près du public et qui occupe le plus l'espace. Par ailleurs, il utilise l'anglais, le français, ainsi que le vietnamien pour s'adresser aux autres personnages²³⁴. La fréquence de la parole de Nh dans la saynète, sa capacité à parler deux langues étrangères, la clarté de son élocution, la confiance qui émane de l'apprenant lorsqu'il joue le personnage du terroriste ont surpris tous les participants, comme le dit T :

T., apprenante vietnamienne, extrait de l'entretien

T : [...] les garçons ils vont dire T vous allez écrire* tout vous allez faire tout (*rires*) mais heu avec cette activité heu heu vous avez vu avec Nh c'est différent parce que il il veut parler de tous * les choses il veut écrire * parce que c'est il veut parler anglais il veut il donne beaucoup des idées et c'est bien pour pour lui aussi

P : c'est la première fois que vous le voyez comme ça hein

233 Nous utilisons le terme « saynète » pour les improvisations des apprenants dans la mesure où il s'agit d'une très courte pièce de théâtre avec peu de personnages

234 La compétence plurilingue développée dans notre démarche sera analysée dans le dernier chapitre de notre travail.

T : oui oui parce que dans la classe il m'a demandé qu'est-ce que ça veut dire c'est quoi et on fait comment est-ce que vous pouvez écrire* est-ce que vous pouvez faire pour moi parce que je connais pas comme ça mais **là dans cette activité il est totalement différent**

P : à votre avis pourquoi ça ↑

T : parce que heu c'est c'est intéressant pour lui heu et **il connaît le contexte il connaît les histoires et il je pense que il est bien heu heu pour heu jouer heu quelque rôle et heu il peut participer dans cette activité**

T évoque spontanément le changement de comportement de Nh dans l'atelier en comparant le travail des quatre compétences du mardi aux activités théâtrales du lundi : son rôle d'interprète et de médiateur est établi auprès des apprenants vietnamiens « vous allez écrire* tout vous allez faire tout », mais ce rôle est modifié pendant les ateliers d'école du spectateur. Nh devient acteur dans la langue étrangère en même temps qu'il est acteur sur scène, il fait lui-même l'action : « il veut parler, il veut écrire* », la répétition du verbe vouloir dans les paroles de T indique bien le changement de comportement de Nh qui n'est plus l'apprenant passif des cours ordinaires : « dans cette activité il est totalement différent ». Les raisons de ce changement de comportement sont données par T : l'apprenant n'est pas confronté à une situation inconnue, il a vu le spectacle, les activités d'école du spectateur lui ont permis de travailler le texte scénique d'*Une chambre en Inde* et d'envisager des interprétations : « il connaît le contexte il connaît les histoires ». Il faut souligner ici les liens entre les activités de réception et les activités d'improvisation : les deux apprenants Ti et Nh ont évoqué à de nombreuses reprises lors de l'entretien collectif et de l'analyse chorale la scène où des terroristes tentent de faire exploser un bâtiment américain et, par un jeu comique de quiproquo, se font finalement exploser eux-mêmes. Les deux apprenants évoquent la dimension comique de cette scène au cours de laquelle quasiment aucune parole n'est échangée, la force comique est concentrée dans les gestes et les regards des personnages et dans la dimension très spectaculaire de la scène. La scène est choisie et réécrite par les apprenants qui doivent tenir compte à la fois des contraintes de jeu mais également des contraintes de composition du groupe et de diversité des langues.

Ce que jouent les participants d'un jeu dramatique ne présente d'intérêt pour eux que « lorsqu'ils mettent en cause une image du monde qui les concerne directement, où ils peuvent s'inclure » (Ryngaert, 2010 : 170). Les apprenants s'intègrent dans la scène de la bombe en donnant des identités aux personnages et en leur offrant leur voix, l'expérience qu'ils ont eue de la scène en tant que spectateurs modèle le travail du jeu et leur permet de se construire dans la pratique en laissant parler leur subjectivité (*op. cit.* 171). Comme le dit T lorsqu'elle évoque le travail collectif de l'improvisation, « ils veulent faire heu une conversation entre les deux heu présidents » : en donnant une identité précise aux deux partis qui s'affrontent dans la pièce, les apprenants construisent leur énonciation en langue étrangère. Ainsi, G devient Barack Obama, G : « I'm Barack Obama president of the United-

State » (*G, apprenant coréen, atelier d'improvisation*), tandis que Nh prend l'identité d'Oussama Ben Laden, comme il le déclare au tout début du jeu. La distribution des personnages correspond sans doute au niveau de langue anglaise des deux apprenants. Si G construit un personnage très serein et distant, qui ne s'énerve à aucun moment face aux menaces du terroriste « I will not be threatened by any one²³⁵ », Nh, au contraire, aborde le personnage d'Oussama Ben Laden en exagérant la violence et la colère du personnage par des gestes (il pousse l'otage devant la caméra), par des paroles menaçantes (il menace de le tuer) et agressives (il crie quand il parle à l'otage). Ce type de jeu correspond sans doute à la représentation qu'a l'étudiant du comportement d'un terroriste face à un otage. Jouant sur l'expression « are you joking²³⁶ » qu'il répète à plusieurs reprises, l'apprenant Nh fait preuve d'une belle maîtrise de l'anglais et d'une assurance dans sa parole. La tournure comique du jeu tient ensuite dans le retournement de comportement du personnage qui change de visage quand il parle français et qu'il déclare sa flamme à l'otage. Ce changement de perspective tient peut-être aux représentations de la langue française de l'apprenant, souvent liée à des images romantiques dans l'imaginaire des apprenants²³⁷. Le jeu se termine par une chute improvisée de l'apprenant, dont la réplique « are you joking me » dans ce contexte de suicides en série prend un sens comique inattendu.

Nh a su construire un personnage à la fois réel (identité véritable, contexte correspondant à l'actualité) et fictif à travers la dimension comique apportée par la tournure romantique qu'il donne à la langue française et l'utilisation comique de la langue anglaise, fondée sur un écart entre le comportement habituel de l'apprenant (très à l'écart, participant très peu) et la construction du personnage du terroriste. C'est par conséquent dans l'écart entre l'identité que Nh s'est construite en tant qu'apprenant et l'identité du personnage qu'il incarne sur scène que se joue sa construction subjective sur scène. Comme il le dit lui-même dans l'entretien semiguidé : « dans cette* cours je peux parle* avec autre personne et je peux utiliser le* langue ». Les interactions déclenchées par l'école du spectateur incitent l'apprenant à utiliser la langue avec ses pairs, mais une autre interprétation peut être apportée à ses paroles, c'est en devenant une autre personne que l'apprenant peut s'exprimer en langue étrangère : parler deviendrait reviendrait alors à parler à travers le personnage, « avec » le personnage. Ainsi, de ce passage entre les langues émerge un plaisir de la parole de l'apprenant (Pierra, 2006 : 24) et permet une réalisation personnelle dans la création du personnage et de sa parole.

Par ailleurs, T remarque une capacité de Nh à jouer un personnage et une opportunité pour lui de participer à une activité, alors qu'habituellement, sa participation s'effectue uniquement par le truchement de T, et rarement de façon autonome. Nh évoque son changement de

235 Personne ne me menacera (notre traduction).

236 Tu te moques de moi ? (notre traduction)

237 Il aurait fallu interroger les apprenants sur leurs représentations de la langue française dans le questionnaire en amont.

comportement dans son entretien, en le liant à la connaissance du contexte facilitée par le retravail du texte : « je pense heu cette cours très très aider moi* heu m'aider parce que dans cette heu dans quand je joué* cette spectacle je pense heu **c'est un peu facile pour moi parce que j'ai étudié ces cours** » (Nh, apprenant vietnamien, extrait de l'entretien). Le changement dans la construction subjective de Nh en tant qu'apprenant de langues étrangères se réalise dans l'appropriation d'une nouvelle identité sur scène : « je peux faire le autre personne **comme autre personne ce n'est pas moi** » et dans la relation à l'autre que permet le théâtre, identité qui se joue dans une construction plurielle entre l'identité du personnage de la pièce, l'identité réelle ou supposée du personnage construit par l'apprenant et la sienne propre qui influe sur le jeu à travers ses représentations.

3.2.2.2 Des relations inhabituelles dans la construction du langage

Le jeu dramatique crée dans la classe « un réseau de relations inhabituelles » (Ryngaert, 2010 : 168), puisqu'il met en relation les apprenants dans des situations nouvelles, et permet un « vécu relationnel authentique » (Pierra, 2006 : 17), comme l'explique Nh dans son entretien, il peut utiliser la langue et parler avec d'autres personnes à travers la fiction théâtral. Le jeu devient paradoxalement plus authentique que la classe de langue habituelle. La relation apprenant/enseignant est également modifiée lors des pratiques théâtrales, et devient une relation plus authentique entre deux personnes qui parlent une langue étrangère : « [...] autres cours je juste écoute écouté le professeur me dire ou répondre un peu aux questions c'est tout mais **quand le cours d théâtre je peux parle* avec quelqu'un avec le le autre personne heu je vais jouer le théâtre** oui je pense c'est c'est heu + c'est heu aider moi* beaucoup de choses ». Dépassant les situations de communication codées, ce type d'activité permet ainsi d'impliquer l'apprenant dans de véritables interactions dont il ne connaît pas à l'avance le déroulé (Rollinat-Levasseur, 2013: 38). Les possibilités d'improvisation qu'offre le jeu permettent à l'apprenant d'utiliser la langue de façon inhabituelle, de casser les codes et ainsi d'ouvrir un espace de liberté. La dimension créative de ces interactions, liée entre autres au personnage pris en charge, implique également l'apprenant qui doit chercher des idées pour faire vivre son personnage. L'aspect ludique du jeu est en outre mis en avant par l'apprenant au cours de l'entretien : Nh évoque à de nombreuses reprises les rires partagés avec les autres spectateurs pendant le spectacle et avec les joueurs pendant les improvisations, cette dimension ludique nous semble liée au changement de comportement de l'apprenant qui n'envisage plus son apprentissage de la langue de la même façon.

Si le plaisir de l'imitation n'est pas sans risque puisque « jouer, parler à la place d'un autre, parler et agir comme un autre, se mettre dans la peau d'un personnage, c'est aussi s'exposer à perdre son identité, à se perdre dans l'altérité, à s'aliéner » (Rollinat-Levasseur, 2013 : 45), l'exemple de Nh indique que c'est justement l'imitation d'un autre, qui est autant imitation

que création personnelle, qui permet de trouver une parole en langue étrangère. Aidé par une identité qu'il a souhaité incarner et à laquelle il donne vie dans une langue autre, l'apprenant se construit dans un phénomène de superposition identitaire, tout en gardant la distance que permet le masque de théâtre : « le masque exhibe le rôle que joue l'acteur et protège la personne qu'il est, créant une frontière physique entre ce qu'il montre à travers le personnage qu'il interprète et ce qu'il est réellement » (Rollinat-Levasseur, 2013 : 45). Si l'apprenant s'expose et risque de perdre la face sur scène, le théâtre lui permet d'explorer des territoires inconnus, « le jeu conduit à se décentrer, à explorer ce qui est étranger à soi-même, à figurer l'altérité » (*ibid.*). Les fluctuations identitaires qui découlent du jeu théâtral portent « les marques de modalités de la subjectivité » (Pierra, 2006 : 17) et sont d'autant plus importantes que « la langue et la culturelle nouvelles sont appropriées créativement par le corps et la parole en action » (*ibid.*). La pratique scénique de la parole peut ainsi être considérée comme une possibilité pour l'apprenant en situation d'entre-deux dans l'apprentissage de la langue étrangère de redonner du sens à son apprentissage en construisant de nouvelles relations entre lui-même et ses langues :

« C'est dans des mouvements pluriels de langues, de langages et de cultures, par une subjectivation positive des pratiques linguistiques obtenue grâce à la création scénique langagière de nature esthétique et par ses relations à d'autres, que le sujet se verra reconnu dans son corps et dans son identité mouvante » (Pierra, 2006 : 18-19).

C'est dans le rapport à l'œuvre scénique considérée comme une possibilité de dialogue ouvert avec l'altérité que peut se construire la figure de l'apprenant. Modelant une image nouvelle du personnage auquel il donne une voix polyphonique qui résonne de la voix des artistes et des comédiens, portant en elle des représentations multiples, l'apprenant modèle une nouvelle image de lui-même qu'il présente aux spectateurs, engagés alors à nouveau dans un autre dialogue avec l'œuvre.

L'apprenant devient alors un « spect-acteur », réactivant l'expérience de la scène pour se l'approprier dans la langue nouvelle. Participant du « chœur » de la cité au cours des étapes de réception, l'apprenant est impliqué en tant que citoyen « occupant une place et travaillant sa représentation personnelle, revendiquant son autonomie et sa liberté de choix » (Coïaniz, 2001 : 50). Les procédés d'identification à l'autre rendus possibles par la représentation, puis retravaillés ensuite dans la pratique, permettent à l'apprenant d'entrer en relation avec lui-même à travers le personnage et de retravailler son rapport au monde. Ainsi, un nouveau rapport au langage peut éclore « plus impliqué et impliquant » (Pierra, 2006 : 25), convoquant à la fois les représentations, les corps, les cultures, la sensibilité. La construction subjective se réalise grâce à un « ressentir et à un agir avec la littérature » (*op. cit.* 26), et c'est en impliquant l'apprenant dans son vécu, son imaginaire, son dire et ses affects, comme le

préconise Alain Coïaniz (2001), que l'esthétique théâtrale « provoque des acquisitions de type langagier et culturel circonscrites par ce cadre libérant l'émotion par un véritable travail expressif » (Pierra, 2006 : 27). L'apprentissage prend alors un sens nouveau puisque la démarche de l'école du spectateur permet à l'apprenant de prendre position dans cette nouvelle langue (Vadot, 2012 : 262), en travaillant le rapport subjectif à l'œuvre et à soi. La langue n'est plus objet d'apprentissage mais « *moyen de résoudre une tension et lieu de mise en scène du sujet* agissant sur autrui, sur son environnement, sur lui-même » (Coïaniz, 2001 : 206). Le surgissement de l'altérité à travers le personnage de théâtre permet de réintroduire une dimension humaniste dans l'enseignement/apprentissage des langues, le théâtre peut ainsi devenir un lieu favorable à l'éducation interculturelle (Abdallah-Pretceille, 1999 : 107), en nous permettant de vivre des expériences qui servent de « miroirs » et changent nos rapports au quotidien (*ibid.*). C'est donc à un « humanisme du divers » (*op. cit.* 118) et à une formation politique et citoyenne que tend l'école du spectateur à travers la confrontation à l'autre et à sa réappropriation.

Ainsi, peuvent être repensés les rapports à l'acteur et à ce qu'est une action : si, dans la perspective actionnelle, il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé » (CECRL, 2005 : 15), la démarche proposée incite l'apprenant à faire émerger des compétences qu'il ne connaît pas encore. S'appuyant sur l'action et la parole du personnage, l'apprenant construit ses propres compétences en langue dans une réappropriation de ce que fait et dit le personnage tout en les modulant à son image. Le résultat n'est alors plus « déterminé » mais au contraire très hasardeux, et inscrit la communication avec autrui dans une forme d'authenticité qui est elle-même à questionner. Cette dimension réelle et sincère de ce qui est authentique (du grec *autos* : lui-même) dépasse ce qui est conforme à un modèle (le modèle de la communication entre natifs) pour exprimer une vérité profonde sur l'individu : l'apprenant de langue étrangère, en devenant acteur, découvre son propre visage composé des masques de la comédie humaine. Le sens du mot acteur qui vient d'*agere* en latin, mettre en mouvement, pousser, n'est plus alors à définir de manière individuelle mais prend en compte l'action de manière collective : le « chœur » antique est un personnage au même titre que les protagonistes sur scène, force agissante de l'action scénique. La dimension subjective de la notion d'acteur et d'action est mise au premier plan. Si le CECRL envisage un domaine *personnel* de l'action :

« Sans cesser d'être des acteurs sociaux, les gens impliqués se situent en tant qu'individus ; un rapport technique, un exposé scolaire, un achat permettent heureusement à une « personnalité » de s'exprimer autrement que dans la seule relation aux domaines professionnel, éducationnel ou public dont relève l'activité langagière à un moment donné » (CECRL, 2005 : 41),

l'action reste cependant fortement référentialisée afin de parvenir à des buts clairement fixés et les domaines d'apprentissage doivent être « immédiatement pertinents » et ressortir d'une « utilité future » (*ibid.*). La démarche de l'école du spectateur en revanche déconstruit l'idéal de pertinence et d'utilité immédiate pour construire une action autre, inscrite dans la durée, qui ne sera pas immédiatement perceptible pour celui qui la vit, pour reprendre les propos de Françoise Demougin (2008 : 7) et projetant les désirs, les envies, les représentations de l'acteur. Le théâtre retrouve alors sa fonction sociale (Demougin, 2008 : 9), puisqu'il est lieu de débats et de négociations et qu'il permet de construire un imaginaire collectif, élaboré dans un langage artistique. L'acteur est social puisqu'il est tourné vers la société et ses enjeux et qu'il s'y inscrit en tant que sujet parlant, s'appuyant sur les paroles et les actions des autres.

Conclusion chapitre 8

La construction subjective et le rapport à l'altérité dans la réception de l'œuvre dramatique et la pratique théâtrale est analysée dans le chapitre 8 de notre travail. Il s'agit de prendre en compte les dimensions subjectives de l'apprentissage d'une langue pour envisager le sujet dans son rapport à la langue à travers le théâtre et les pratiques artistiques qui impliquent un angle expérientiel et subjectif. Cette dimension implique une déconstruction/reconstruction identitaire à travers le travail qui est proposé avec l'œuvre artistique. En outre, la démarche de l'école du spectateur incite à expérimenter la littérature plutôt qu'à la transmettre, en faisant émerger la voix de l'apprenant dans la confrontation avec celle des autres. Elle engage l'apprenant dans les sens qu'il donne à l'œuvre, dans les liens établis avec ses préoccupations, ses questions, sa façon de voir le monde et les autres, dans les ponts qu'il construit avec son propre univers culturel.

Dans la confrontation à l'œuvre dramatique et notamment au personnage de théâtre, les phénomènes d'empathie, de sympathie et de ce que nous avons appelé « miroir déformant » représentent les formes de rapports au personnage dans nos données. L'ensemble de ces phénomènes ressortissent d'une forme de résonance émotionnelle qui accompagne l'accès à l'œuvre et qui participe d'une compétence d'intercompréhension langagière. Les nouvelles représentations scéniques du personnage dans le théâtre contemporain, soit dans les zones d'ombre, soit dans leur potentiel merveilleux ou comique, permettent à l'apprenant d'explorer sa propre identité à travers le retravail du personnage et les multiples variations qu'offre la création contemporaine. En retravaillant l'expérience émotionnelle du spectacle, notamment dans le jeu, une prise de distance de ses propres émotions et de ses représentations est rendue possible, mise en mot et réfléchie, mais pas forcément effective. Dans la réception, la prise de distance se joue au niveau des relations humaines et à travers un questionnement sur les enjeux sociétaux actuels, questionnement qui permet à l'apprenant de se positionner face à ces enjeux. L'œuvre relie alors l'universel et le singulier et le parcours d'école du spectateur permet de tisser des liens entre soi-même, l'œuvre et le monde à travers une forme d'engagement. Dans la pratique, la construction subjective se joue au niveau de l'incarnation du personnage et de la forme d'énonciation fictive modelée : la construction du personnage implique chez l'apprenant une construction identitaire nouvelle en langue étrangère, faite de superposition d'identités et de superposition de parole. Le jeu permet d'entrer dans une communication authentique facilitée par le faux-semblant du théâtre et de construire des relations inhabituelles créées par un langage artistique nouveau. Le théâtre retrouve ainsi sa fonction sociale et l'apprenant peut modeler une figure de sujet parlant dans la construction d'une nouvelle énonciation.

*L'école du spectateur en français langue étrangère.
Pratiques créatives du langage dans le rapport à la théâtralité.*

Chapitre 9 : Le retravail créatif du texte scénique

« On voit le spectacle en français heu je peux apprendre je ne sais pas comment on dit pas VRAI français mais pas le français universitaire pour moi c'est différent français en vie » (V, apprenante russe, entretien semiguide)

La didactique des langues s'intéresse depuis longtemps à la question des arts dans l'enseignement/apprentissage des langues²³⁸, mais le concept de créativité, s'il n'est pas nouveau (Argaud, Debyser, etc.) fait l'objet de nombreux débats²³⁹ (Huver & Lorilleux, 2018 : 1). Être créatif peut être considéré comme « avoir la capacité d'imaginer et de donner forme à des idées, des choses, c'est trouver des solutions inédites, originales, efficaces à des problèmes » (Aden, 2009a : 173). Dans notre démarche, les apprenants sont confrontés à la construction de solutions nouvelles à apporter face au « problème » que compose la lecture du spectacle contemporain. L'école du spectateur implique différentes modalités de reformulation du texte scénique, à la fois dans la parole de réception mais aussi à travers le jeu, qui provoque un travail sur le corps et les langages dramaturgiques. C'est dans ce processus de variation que se situe la créativité comme réponse nouvelle apportée à l'œuvre et dans la construction d'un langage nouveau (Ryngaert, 2010 : 167).

La notion d'intertextualité (Kristeva, 1969) ou de transtextualité (Genette, 1982 : 8), c'est-à-dire une relation de co-présence entre deux textes ou un processus de production d'un texte nouveau à partir de la transformation d'un texte antérieur, est analysé dans ce chapitre, en lien avec le travail de variation proposé par l'école du spectateur. Ce phénomène dont relève chaque texte peut être défini par « tout ce qui le met en relation, manifeste ou secrète, avec d'autres textes » (Genette, 1982 : 7). La démarche de rejeu proposée dans l'école du spectateur peut être considérée comme une imitation, mais opère cependant des transformations. Les étapes de réception constituent une « réénonciation » créative des textes scéniques, c'est-à-dire, une reformulation qui n'est pas une lecture des textes par exemple²⁴⁰ mais plutôt un retravail de l'œuvre et des textes afin de « les faire siens dans sa propre voix, sa propre manière, son propre corps » (Martin, 2005 : 71) pour faire vivre les œuvres et non les répéter et les reproduire (*op. cit.* 73). Nous proposons le concept de retravail du texte scénique à partir de la démarche explicitée par Serge Martin dans l'approche d'une œuvre : considérée comme un processus toujours en activité, l'œuvre est envisagée comme un espace de « réénonciation » qui permet au récepteur de faire sien des textes « dans sa propre voix, sa

238 Voir encore récemment le congrès de l'UPLEGESS à Albi du 22 au 15 mai 2019 dédié à cette question.

239 Cf partie 1.

240 Pour Serge Martin, la reformulation des textes consiste en une lecture magistrale à voix haute ou bien en exercices divers comme jouer une courte situation, écrire les paroles des « sans voix » etc. Ces reformulations des œuvres constituent des « réénonciations de l'œuvre qui est au travail » (Martin, 2015 : 71).

propre manière, son propre corps » (*op. Cit.* 71). Dans l'école du spectateur, la réénonciation prend des formes différentes dans la pratique de l'analyse chorale puis du jeu dramatique. A partir du texte premier qui est celui de la représentation dramatique, la reformulation prend d'abord la forme de la description puis d'une nouvelle forme créative dans le jeu. Au cours de ces différentes étapes travaillent des phénomènes de co-présence du discours et de transformation du texte premier qui font l'objet de notre chapitre.

Alternative à la pédagogie de l'écriture sur modèle, la démarche de l'écriture d'après une contrainte incite l'apprenant à « mobiliser toutes ses ressources et à faire preuve d'inventivité pour résoudre un problème textuel inédit, auquel, par ailleurs, il n'existe pas de solution standard » (Beacco, 2007 : 242). C'est cette tension entre norme de la langue et création d'un langage nouveau qui nous intéresse dans ce chapitre, langage modelé à travers les différentes voix présentes dans le texte premier. La réponse originale et inédite construite dans le jeu vient de la réponse inédite donnée par les apprenants aux questions des deux étapes de réception et de sa transformation. Contraints à trouver l'expression adéquate pour exprimer leur pensée sur la représentation, ou bien à trouver des tournures spécifiques pour rendre leurs émotions par le langage, ou encore, à faire des analogies pour chercher le sens des spectacles, la créativité dans notre démarche se situe en premier lieu dans la parole sur la représentation, parole qui peut être celle du corps et des gestes créatifs. En quoi « dire l'expérience esthétique » (Chabanne & Villagordo : 2008) peut d'une part être considéré comme créatif et d'autre part peut participer à la construction d'un jeu dramatique original ? Comment pourrions-nous lire le travail de variation à l'œuvre ? Comment le système des voix, très spécifique au théâtre, émerge et fonctionne, système constitué des voix des artistes (auteurs et comédiens), mais également des voix des apprenants et de l'enseignante, qui module les interactions ?

Le CECRL tend à favoriser une norme dans la communication en incitant l'apprenant à s'approprier des actes de langages adaptés à des situations spécifiques, situations qui sont modelées sur des modèles-types. Quelle est par conséquent la place du langage artistique qui joue avec les règles du réel, « les déforme, les détourne, invente ses propres lois » (Aden, 2009a : 176) ? Si le théâtre a été source de méfiance depuis longtemps, c'est justement parce qu'il détourne les règles et perturbe l'ordre établi, or, « la pratique artistique à l'école peut être un antidote à une attitude de repli sécuritaire » et œuvrer au développement d'esprits « capables de changer de référent et de perspective » (*ibid.*). Dans cette perspective, les langues sont considérées comme « subversives » davantage que répondant à des besoins (Huver & Lorilleux, 2018 : 4). Comment l'atelier de jeu peut-il pousser les apprenants à faire l'expérience de l'altérité et trouver une « voie d'appropriation » (Rollinat-Levasseur, 2014 : 115) de la langue-culture étrangère ?

Après avoir présenté les enjeux des ateliers d'écriture créative en français langue étrangère considérés comme un travail sur « l'entre-langues », nous présentons le travail de variation créative à l'œuvre dans la réception, puis les transformations dans le jeu. Enfin, puisque ce retravail du texte participe à la construction d'un langage artistique impliquant plusieurs voix, nous présentons le système des voix qui fonctionne dans notre démarche et comment se construit un langage nouveau issu des variations et transformations du texte premier.

1. Le travail de l'entre-langues en atelier

Renouvelant l'approche des études littéraires centrées sur « la transmission d'un savoir littéraire étayée sur l'histoire littéraire, les théories littéraires et l'aptitude à lire et interpréter les œuvres » (Houdart-Mérot, 2018 : 6), le phénomène de l'écriture créative a émergé en France dans le système universitaire depuis les années 2010 (*op. cit.* 5). Les ateliers d'écriture créative proposent aux étudiants d'« entrer dans la littérature par la pratique » (*op. cit.* 23), dépassant l'idée de la vocation ou du génie de l'écrivain qui interdit l'accès à l'écriture et donc à une forme de parole aux non-élus. Nous situons nos ateliers d'école du spectateur dans cette forme de renouveau de l'étude de la littérature et du texte de théâtre à destination d'apprenants de langue étrangère, prenant en compte un « souci d'articulation entre lecture et écriture » (*op. cit.* 36) et entre lecture et jeu, envisageant l'étude de la langue par la pratique, avec l'idée que « chacun peut avoir accès à l'écriture créative » (*op. cit.* 34). Même si, dans l'histoire de l'émergence des pratiques d'écriture créative, les formations en FLE se sont distinguées des licences de lettres en introduisant rapidement ce type de démarche (*op. cit.* 27), très peu sont les manuels de langue proposant de telles pratiques, et encore moins en ce qui concerne le domaine théâtral. A l'université, des ateliers d'écriture créative sont parfois proposés aux apprenants en cours de FLE (Domp martin-Normand & Le Groignec, 2015) dans une perspective d'approches plurilingues et dans l'idée qu'« une langue jouit et pâtit provisoirement d'un statut particulier, chargé d'intentionnalité et d'affects, sensible aux variations de motivation et tributaire de la qualité d'un rapport que le sujet entretient avec elle » (*op. cit.* 3). Le plaisir de la langue devrait par conséquent découler de pratiques moins performatives que celles en place à l'université. Dans la mesure où, à l'université, ce sont les genres académiques qui prévalent, y compris en didactique des langues, même si quelques tentatives d'écriture créative ont vu le jour (Houdart-Mérot, 2018 : 27), d'autres genres discursifs pourraient être testés afin d'accroître le goût de la langue des apprenants : « c'est à l'aune de ces productions académiques, qui privilégient le discours critique et argumentatif, que s'évalue en grande partie la compétence en langue, et ce surtout à l'écrit et de façon croissante et à mesure des niveaux de langue visés » (Domp martin-Normand & Le Groignec, 2015 : 3). Les ateliers d'écriture proposés par les deux chercheuses envisagent de travailler l'« entre-langues » à partir de textes d'auteurs venant de domaines artistiques divers (poésie,

slam, chanson, photographie), avec, comme objectif, la construction d'une « soudure », un « plus » qui viendrait réparer la coupure entre les langues pour celui qui est exilé et dont parle Julia Kristeva (*op. cit.* 5). C'est alors gager que l'écriture créative peut être un « acte libérateur, peut donner de l'aisance par le plaisir qu'il susciterait, et conduire par ce détour ludique à une meilleur maîtrise de la norme » (Rollinat-Levasseur, 2014 : 117). De même, la démarche de variation du texte scénique, telle que nous l'envisageons dans nos ateliers, constitue un des outils pour aborder la théâtralité, un « entre-deux » (Ryngaert, 1991 : 31), une « zone intermédiaire entre théorie et pratique, jeu et lecture, table et plateau » (Bernanoce, 2013 : 247), espace potentiel de développement d'un langage qui à la fois questionne les normes et, en même temps, aide à les maîtriser.

2. La créativité au cours du processus de réception

Les œuvres dramatiques contemporaines présentent l'intérêt « en frôlant ou en dépassant les limites des usages strictement académiques de la langue, de mettre en avant la dimension ludique et poétique de la prise de parole » (Ryngaert, 2013 : 244). Elles s'accompagnent en outre de contextes qui « dépassent les usages ordinaires d'une langue mécaniquement utile, sans que ceux-ci soient niés ou abandonnés » (*ibid.*). Le processus de réception de ces pièces implique une forme de créativité puisqu'un phénomène de reconstruction est en jeu, phénomènes pluriels que nous avons présentés dans notre partie 3. Même si nous pouvons concevoir la parole comme un acte créatif en soi (Aden, 2009 : 174) et que, dans les activités de réception collective, chaque mot choisi par les apprenants peut être considéré comme un choix personnel, des stratégies inédites de réponses aux questions émergent parfois des discours des apprenants. Ce sont ces stratégies au cours du phénomène de réception que nous souhaitons explorer dans cette partie. Nous avons déjà analysé le rôle de la gestuelle dans le chapitre 7 de notre travail, que nous considérons comme une marque à part entière inédite et originale composant la réponse créative des apprenants dans leur dialogue avec les spectacles. Outre la gestualité, les apprenants élaborent des comparaisons avec d'autres œuvres ou d'autres personnages qui les aident à interpréter le spectacle. Nous avons tendance à percevoir les ressemblances entre les phénomènes : l'analogie « fonctionne dans toutes les sphères de la cognition (perception, mémoire, langage, apprentissage) pour constamment établir des liens entre les concepts et l'environnement, entre le passé et le présent de chaque individu et établir des catégories qui, à leur tour, servent à organiser le réel [...] » (Narcy-Combes & Narcy-Combes, 2019 : 140). Par ailleurs, la mémoire joue un rôle essentiel dans les processus de réception : nous avons déjà analysé comment les apprenants collaborent pour retrouver les traces mémorielles du spectacle et comment ils « co-reconstruisent » le spectacle. Dans les procédés créatifs sur le spectacle, la mémoire occupe une place particulière en faisant

résonner le passé de l'apprenant avec le présent de la scène et en construisant une mémoire collective sur les spectacles.

2.1. L'analogie

Une des solutions créatives apportée par les apprenants pour s'exprimer sur les spectacles de notre corpus, spectacles contemporains souvent complexes et dont le sens échappe au spectateur, est la comparaison ou le rapprochement d'idées. La comparaison est une figure de style qui rapproche deux idées ou deux objets, un rapport d'analogie peut ainsi être établi. De nouvelles relations sont construites entre les deux idées ou objets qui peuvent aider à la compréhension de ces objets. La comparaison fait intervenir la subjectivité de l'apprenant dans la mesure où le rapprochement qu'il établit entre les deux objets est d'ordre personnel et s'appuie sur sa propre expérience de ces objets. L'ensemble de cette activité de lecture de l'œuvre investie par les univers de référence des lecteurs est appelé « l'activité fictionnalisante » du lecteur (Langlade & Rouxel, dans Rannou et al. 2020 : 106) et concerne par exemple les images que les lecteurs associent à une œuvre. Ainsi, dans les données, les apprenants comparent les personnages des spectacles avec des personnages d'autres œuvres. Dans l'analyse chorale du spectacle *Vingt mille lieues sous les mers*, les apprenants sont amenés à faire des rapprochements et des associations d'idées avec la question « ça me fait penser à », les comparaisons ne sont donc pas spontanées mais guidées²⁴¹. Deux apprenants interagissent au cours de l'analyse chorale pour essayer de comprendre l'identité de l'énigmatique Capitaine Nemo. V propose un premier rapprochement avec Tarzan lorsqu'elle évoque le personnage du sauvage : TP 236 : « le sauvage c'est comme Tarzan ». L'apprenante décrit le personnage de la pièce au TP précédent en imitant quelque chose qui entoure sa taille : c'est ce pagne et l'aspect physique qui la pousse à comparer les deux personnages. Elle se tourne alors vers les autres participants pour leur demander s'ils connaissent Tarzan, la réponse positive de deux apprenants implique un réseau de références culturelles partagées, que les spectacles contribuent à faire émerger.

D'autres apprenants reprennent ensuite le fil de la discussion en évoquant d'autres personnages pour parler du Capitaine Nemo :

AC : *Vingt mille lieues sous les mers*

257 : AL : ça me rappelle le Capitaine Nemo est comme le Capitaine Hook

258 : V : oh oui oh oui

259 : AL : le Capitaine Hook avec son (montre une forme de crochet sur sa main)

260 : P : crochet dans *Peter Pan* oui

261 : Nh : heu je me rappelle le capitaine dans le dernière heu place dernière scène quand le capitaine mour* avec heu sous-marin je pense elle est heu comme heu le capitaine Titanic

262 : P : de Titanic ↑

241 Cf annexe 4 pour le guide d'entretien.

263 : Nh : oui Titanic elle mourt* avec heu XXX dernière heu le dernière elle parle heu je ne sais pas le français + peut-être elle parle heu heu elle heu vit avec heu Titanic et mourir avec Titanic je pense le capitaine Nemo comme ça

Au TP 257, AL compare Nemo au personnage du capitaine Crochet²⁴² dans l'œuvre de J.M. Barrie *Peter Pan*, l'élément de comparaison porte cette fois sur le crochet du personnage de Barrie, élément caractéristique du célèbre capitaine que l'apprenante dessine en utilisant la fonction compensatoire de la gestuelle, or, le capitaine Nemo n'en porte pas, ni dans la version de Jules Verne, ni dans le spectacle de Christian Hecq et de Valérie Lesort. Pourtant, ce rapprochement semble emporter l'adhésion puisque, au TP 258, V approuve les paroles de AL par une affirmation répétée. L'analogie repose donc en grande partie sur l'imaginaire des apprenants, sur leurs représentations de l'image du pirate, et sur l'aspect énigmatique du personnage de Nemo. Comme l'expliquent les deux artistes qui ont conçu le spectacle, l'identité de Nemo est complexe et peut se prêter à de nombreux rapprochements :

Valérie Hecq et Christian Lesort, dossier de presse

V. L. Jules Verne nous laisse finalement très libres, et l'on a rebondi sur les nombreux mystères qu'il y a dans le roman, particulièrement autour de Nemo qui reste énigmatique jusqu'à la fin. Jules Verne a dévoilé son identité dans un passage de *L'Île mystérieuse* que nous avons intégré, moins pour expliquer sa colère que pour affiner sa personnalité complexe. Nemo est un personnage attachant, il développe des pensées magnifiques sur la mer. Il n'en reste pas moins que s'il se coupe du monde, c'est pour le conquérir.

C. H. Là est son intérêt dramatique. Je n'aime pas les personnages lisses au théâtre, je ne sais pas par quel bout les prendre...

Dans le TP suivant de l'analyse chorale, Nh établit une analogie avec un personnage de cinéma : le capitaine dans le film *Titanic* de James Cameron, sorti en 1997. Pour Nh, l'élément qui rapproche les deux personnages ne se situe pas dans une dimension corporelle mais plutôt dans le rapport entre deux scènes : la scène du naufrage du Titanic dans laquelle le capitaine se tient sur le bastingage du bateau et regarde face à lui et la scène au cours de laquelle le Nautilus semble être emporté dans une tempête. Les autres apprenants ne réagissent pas à cette comparaison. Au TP 272, Z reprend le fil de la discussion ouvert au TP 233 par V qui évoquait le sauvage. Elle s'appuie sur la mémoire pour faire un rapprochement inédit avec un personnage d'une autre œuvre littéraire : « je me rappelé de + je me rappelé* de le sauvage il me rappelé* heu une pers heu une* personnage de qui s'appelle heu Robni Robin ». Il s'agit du personnage de Robinson Crusoé. Les marques d'affirmation de V et Nh (« aaaaaah oui ») indiquent que cette référence porte une signification pour les deux apprenants et prolongent le rapport établi entre les deux personnages par Z. La mémoire individuelle a permis une construction d'une mémoire collective sur le spectacle à travers la comparaison.

242 En anglais « Hook ».

Une des stratégies employées par les apprenants pour rendre compte du spectacle tient donc dans les rapprochements imaginaires qu'ils tissent avec les personnages d'autres œuvres. Il faut également souligner que la pièce se prête facilement à des comparaisons puisque l'identité des personnages oscille entre construction de personnages-types comme le sauvage ou le capitaine qui donne lieu à des rapprochements avec d'autres œuvres, et zones d'ombre, qui laissent la part belle à l'imaginaire. L'analyse chorale permet alors la construction d'un « parcours d'œuvre en œuvre » (Martin, 2005 : 68), composé d'histoire(s) de lecteur(s) ou d'histoire(s) de spectateur(s) dans notre démarche, indispensables pour la compréhension des œuvres²⁴³ : « autant de passages d'une œuvre à l'autre, d'un lecteur à l'autre, d'une lecture à l'autre qui jamais ne se rigidifient dans des codes savants soit prématurés soit souvent sourds aux suggestions de ces parcours » (*ibid.*). Les carnets du spectateur²⁴⁴ numériques peuvent ainsi constituer une collection concrète de ce parcours dont les étudiants pourront garder la trace.

D'autres comparaisons émergent de l'entretien collectif et de l'analyse chorale de *Barons Perchés*, comparaisons que les apprenants établissent spontanément autour du genre : nous faisons l'hypothèse que cette stratégie de réception des spectacles vient du travail effectué lors de l'atelier sur *Vingt mille lieues sous les mers* qui a eu lieu avant *Barons Perchés*. Dans cet extrait, V établit une analogie de genres :

AC : *Barons Perchés*

245: V: ça me rappelle *Cirque du Soleil*

246: P: oui vous avez vu le *Cirque du Soleil* ↑

247: V: oui *Ovo* j'ai vu le spectacle qui s'appelle *OVO* au* Chicago et c'était vraiment (*deux mains qui imitent quelque chose qui rebondit*) avec les XXX c'était pareil

La question de l'analyse chorale porte sur la description des mouvements des acrobates : pour décrire ces mouvements, V établit spontanément un lien entre ce spectacle et un spectacle de cirque qu'elle a vu auparavant. V utilise comme élément de comparaison les mouvements de chute des acrobates des deux spectacles sur un trampoline. Dans l'entretien collectif et afin de mieux saisir les relations entre les deux personnages, AL propose spontanément une comparaison avec une œuvre littéraire :

EC : *Barons Perchés*

68. AL : ah je n'ai* pas sûre mais je XXX ils sont heu habitent dans un arbre ça me souvient* un roman qui c'est pas heu je n'ai pas je ne sais pas le nom en français mais en anglais c'est *The Duc on the tree* heu donc je m'en* souviens ce roman

243 Par contre, peu de comparaisons spontanées entre les spectacles du parcours sont effectuées, seule une apprenante compare *Barons Perchés* avec *Trois grandes fugues*. Il aurait fallu davantage amener les apprenants à élaborer un parcours du spectateur en les incitant à comparer les quatre spectacles.

244 Les carnets du spectateur en tant que traces de parcours des œuvres seront analysés dans la suite de notre chapitre.

Le spectacle de Mathurin Bolze renvoie par son titre au roman d'Italo Calvino, mais la pièce compose son propre langage artistique : le personnage de Côme est dédoublé (d'où le pluriel dans le titre de la pièce, au singulier dans le roman) et sans identité claire, les arbres, refuges du personnage dans le roman, deviennent une sorte de cabane imaginaire dans la pièce, le trampoline a été ajouté et devient un des éléments importants de la dramaturgie, etc. AL hésite sur la comparaison qu'elle établit entre les deux œuvres « je n'ai* pas sûre » et ne fait pas la relation entre le titre anglais et français, signe que l'analogie ne vient pas d'une réflexion ou recherche menée en amont sur la pièce mais émerge spontanément au cours de l'entretien collectif. Nous remarquons dans le carnet du spectateur de cette apprenante une fusion entre le titre français et anglais : « je m'ai* souvenue un roman d'Italo Calvino qui s'intitule *The Baron on the tree* » : l'œuvre romanesque n'est alors plus constitutive du spectacle mais c'est le spectacle qui reconstruit l'œuvre.

La comparaison est donc utilisée par les apprenants de manière de plus en plus spontanée au fil des spectacles et participe des stratégies créatives de réception dans la mesure où chaque comparaison est différente et originale et s'établit à partir de genres différents (cirque, littérature, cinéma) ainsi que d'œuvres diverses qui font partie de la « bibliothèque intérieure » des apprenants. La comparaison s'appuie en outre sur des éléments de comparaison divers (aspect physique, mouvements, rapports à l'espace, etc.) que l'apprenant établit personnellement entre deux objets : la diversité des métaphores témoigne de la pluralité des conceptions et perceptions d'un même phénomène. Les analogies permettent aux apprenants d'interpréter des situations nouvelles et d'affronter l'inconnu « en l'assimilant au connu » (Narcy-Combes & Narcy-Combes, 2019 : 140). Elles font partie des procédés créatifs de réception des spectacles en facilitant la résolution d'un problème par un angle nouveau (*ibid.*), elles sont « omniprésentes et permettent de vivre et de créer, voire d'apprendre en favorisant le raisonnement relationnel entre les symboles et le langage » (*ibid.*). La mémoire joue ici un rôle fondamental en créant un parcours entre les œuvres qui tissent des liens entre le passé de lecteurs et de spectateurs de théâtre ou de cinéma de l'apprenant et le présent. Les comparaisons inter et intraculturelles déjà analysées peuvent constituer une forme de construction créative sur l'œuvre artistique et relèvent d'une forme d'analogie. Nous renvoyons à la partie 3 de ce travail et présentons dans la sous-partie suivante le rôle de la mémoire dans les stratégies de réception.

2.2. Le rôle de la mémoire dans le dialogisme

La mémoire joue un rôle dans les stratégies créatives des apprenants pour parler des spectacles puisqu'elle tisse des liens inédits entre le passé et le présent de la représentation. Nous envisageons le rôle de la mémoire sur deux plans : un plan intime lorsque le spectacle entre en résonance avec le passé de l'apprenant, et un plan qui articule réception individuelle

et collective en construisant une parole polyphonique sur l'œuvre, mémoire collective de la relation vécue avec les spectacles.

2.2.1. Résonance avec le passé de l'apprenant

Les spectacles entrent en résonance avec le passé de l'apprenant et parfois même les expériences de leur enfance :

AC : *Vingt mille lieues sous les mers*

226. V : heu pour les poissons je me rappelle de Okeanarium Okeanarium

227. P : de quoi ↑

228. V : heu j'ai vu ou j'ai découvert les poissons les grands aquariums

229. P : aquarium et vous pensez à UN aquarium en particulier ↑

230. V : heu **quand j'étais petite j'ai visité plusieurs donc heu ça me rappelle ça**

231. P : ça vous rappelle l'aquarium oui les autres ↑

232. C : aussi ça me rappelle le* aquarium

Dans cet extrait de l'analyse chorale de *Vingt mille lieues sous les mers* où les apprenants étaient invités à établir des comparaisons, V fait un rapprochement entre les marionnettes du spectacle et son expérience de visite d'aquarium dans son enfance. Son histoire personnelle entre en résonance avec la pièce. Par ailleurs, le réalisme de la dramaturgie marionnettique incite à mettre sur le même plan l'expérience du vivant et l'expérience de la scène. C reprend alors la même idée que V : « aussi ça me rappelle le* aquarium » La mémoire individuelle devient alors construction d'une mémoire collective où les expériences individuelles se rencontrent dans leur relation au spectacle.

Le temps de l'enfance peut s'articuler à la réception du spectacle en donnant aux désirs l'occasion de s'incarner, ainsi, le désir de l'enfant (voir sous la mer) est rendu possible grâce au sous-marin dans la pièce :

Ng, *apprenant vietnamien, entretien semiguide*

Ng : + parce que j'aime heu **quand j'étais petit je souhaite heu voir le mer sur quand quand je suis sur la mer**²⁴⁵

P : sur un bateau ↑

Ng : non c'est je voudrais heu je voudrais utiliser le Nautilus pour regarder le mer

L'importance de « l'implication émotive » dans notre relation à l'œuvre d'art distingue une expérience individuelle de la réception collective (Schaeffer, 2015 : 113). Dans nos exemples, cette implication émotive se joue dans l'expérience passée de l'apprenant que le spectacle fait ressurgir. « La force avec laquelle certaines expériences esthétiques s'entrelacent avec notre vie vécue, voire avec notre destin individuel le plus intime, est bien proportionnelle à la puissance des émotions que nous découvrons ou projetons » (*op. cit.* 116). La dimension créative dans le discours de l'apprenant se joue donc ici dans cette rencontre entre expérience

²⁴⁵ Nous interprétons la préposition sur comme une erreur de l'apprenant vu sa réponse à la question du TP suivant qui incite à penser qu'il évoque un passage SOUS la mer.

ou désir de l'enfance et expérience de la scène qui vient rejouer la première émotion vécue ou lui donne corps. La mémoire fonctionne ici comme lien intime entre la proposition des artistes et le passé de l'apprenant.

2.2.2. Un parcours mémoriel polyphonique : les voix dans le discours

Au cours des étapes de réception, les voix des apprenants se mêlent à celles des artistes sous différentes formes (imitation ou reformulation de l'énoncé des personnages, formes d'échos) et à celles de leurs pairs (reformulation et/ou appropriation des idées, etc.), aboutissant à une forme de « feuillements énonciatifs » à plusieurs niveaux²⁴⁶. La mémoire agit également en reproduisant fidèlement un énoncé ou bien en le déformant, l'énoncé d'un pair peut également servir d'aide-mémoire. Comment les différentes voix des auteurs, des artistes et des pairs vont se mêler dans le processus de réception ? Quelles formes va prendre cette polyphonie ? Puisque nous sommes au théâtre, quels liens peut-on faire avec la théorie de la « double énonciation » qui joue sur la communication entre auteur et lecteur ou public (Ryngaert, 2014 : 85) et les effets de sens qu'elle provoque²⁴⁷ ?

Nous souhaitons dans cette partie analyser en particulier les carnets du spectateur rédigés après la pièce *Clima(x)*. Créée à partir de voix plurielles d'auteurs divers (Philippe Squarzoni, Jean Giono, Aimé Césaire et Jim Harrison) dont les textes ne sont pas prévus pour la scène, le spectacle construit son discours dans le dialogue entre le narrateur et le chœur, composé des musiciens de la compagnie (Mic)zzaj, comme dans l'extrait ci-dessous :

Le narrateur

« Cinq types d'activités sont principalement responsables de l'émission des gaz à effet de serre dans le monde : - La première source de gaz à effet de serre est la production d'énergie - L'industrie occupe la deuxième place <Chœur> - Les transports viennent en troisième position - Puis, le chauffage des bâtiments <Chœur> - Enfin, il y a l'agriculture, la déforestation, les feux de forêt, les déchets²⁴⁸ »

Dans cet extrait de la pièce, le chœur répond au narrateur en déroulant les cinq types d'activités que le narrateur introduit. Ce nouveau « partage des voix » (Ryngaert, 2012 : 15) renvoie aux chœurs antiques, et à l'« écrivain-rhapsode » (Sarrazac, 1999), fabriques d'écriture qui renouvellent les formes dramatiques « en accueillant aussi les plus anciennes

246 Pour les notions de polyphonie et de dialogisme opérantes, cf partie 1.

247 « On pourrait imaginer un modèle modulaire où l'analyse linguistique fournirait des matériaux à l'analyse du discours qui, à son tour, servirait aux analyses littéraires. Ou bien, en sens inverse, que les analyses littéraires et de discours fourniraient des données au développement de la théorisation linguistique » (Perrin, 2004 : 280).

248 Source : compagnie (Mic)zzaj

traditions narratives » (Ryngaert, 2012 : 15) et en renouvelant l'écriture du dialogue. Dans cet extrait du spectacle, le narrateur s'empare du texte de Philippe Squarzoni, texte lui-même écrit à partir de diverses voix de scientifiques questionnés par l'auteur. Ces voix réapparaissent dans le spectacle et sont prises en charge par le narrateur, dont la parole est démultipliée par les chœurs. Cette intertextualité complexe, composée de voix plurielles, n'obéit pas au principe classique de la double énonciation où un personnage converse avec un autre personnage et, en premier lieu, avec le public. Ici, les voix des scientifiques qui s'adressaient à un auteur sont reformulées pour s'adresser au public qui reçoit l'information à son tour. Cette information est répétée en écho par le chœur, ce qui donne une impression d'étouffement, comme si la menace du réchauffement climatique pesait déjà sur le public. Comment les apprenants vont-ils s'approprier cette polyphonie déjà présente dans la parole des artistes ?

Dans un premier temps, les apprenants convoquent les mêmes formes de discours pour parler du spectacle que dans les autres carnets du spectateur : le registre affectif ou descriptif. *Clima(x)* se démarque cependant des autres spectacles sur le plan de la réception écrite pour deux raisons :

1. Les nombreux textes qui composent le spectacle ont été lus et travaillés en amont du spectacle ;
2. Le spectacle porte une polyphonie dans les voix recomposées par le narrateur que les autres spectacles ne portent pas ou du moins, pas de la même façon. Les multiples genres que le texte scénique travaille (bande dessinée, poésie, extraits de romans et de chansons) permettent aux apprenants d'aborder les différents genres de l'écrit et de se les approprier²⁴⁹.

Les traces des passages de textes, entendus dans la pièce ou lus, apparaissent dans les écrits des apprenants qui en donnent tout d'abord des extraits bruts, comme dans la fin du texte de Z où apparaît un extrait du *Cahier de retour au pays natal* d'Aimé Césaire, extrait dit par le narrateur dans le spectacle. Cet extrait de poème intervient dans le carnet de l'apprenante après une réflexion personnelle sur une prise de conscience du problème du réchauffement : « d'après moi, c'est un gros problème de protection de l'environnement, nous devons être conscients de nos responsabilités, pour la Terre, Pour nous-mêmes ». L'auteur ainsi que le titre du poème apparaissent ensuite, avant le texte. Le poème d'Aimé Césaire fonctionne comme un miroir poétique de cette prise de conscience de Z, prise de conscience au cours de laquelle les voix du poète et de l'apprenante se répondent en écho. Les extraits de texte peuvent également être utilisés dans des phrases nouvelles, intégrées à la parole de l'apprenant, comme chez C qui utilise des métaphores extraites du roman de Jean Giono

249 Rappelons que les textes ont fait l'objet dans un atelier en amont d'activités de lectures chorales, de réécritures et de mise en voix et en espace.

Regain, métaphores travaillées dans l'atelier d'avant-spectacle. Les métaphores, comme par exemple « le pays grelotte dans le silence », entre guillemets dans le texte de C afin de les distinguer de sa propre parole, s'intègrent néanmoins à son discours puisqu'elles terminent une phrase de l'apprenante qui décrit « les changements de la météo ». Le texte de la pièce peut également être utilisé par très courts extraits, qui comportent parfois uniquement un ou deux mots : par exemple, le nom Katrina apparaît souvent dans les discours écrits des étudiants (alors qu'il n'apparaît pas dans l'entretien collectif), comme dans le carnet du spectateur d'AL : « j'ai* installé au premier rang, j'ai écouté et j'imaginais la Katrina, les animal*disparu*, etc. ». Katrina, nom de l'ouragan qui a ravagé la Nouvelle Orléans en 2005, fonctionne ici comme un rappel mémoriel et imaginaire pour l'apprenante. Le simple nom de la tempête fait intervenir des images très fortes. Dans un autre carnet, la voix du narrateur qui porte le mot fonctionne comme un passage de parole pour H : « le* voix du chanteur m'a laissé très enthousiasme*. Particulièrement, il a dit le mot « Katrina » ». Le phénomène de reconnaissance que recouvre le mot et l'ensemble des sens qu'il porte implique une dimension émotionnelle forte chez cette apprenante. Un seul mot peut ainsi condenser l'ensemble des sens et des images que le spectacle cherche à faire émerger, dans un relais de parole impliquant un passage de voix : celles des scientifiques, celles des chœurs et du narrateur, enfin, celle écrite de l'apprenant. Ce n'est alors plus l'information en tant que telle qui nous intéresse, comme semble l'indiquer le genre du spectacle « concert documentaire », mais plutôt la pluralité des énonciations et la pluralité des sens qui se confondent en un seul énoncé.

L'intertextualité en appelle parfois une autre, et le « feuilletage énonciatif » se couvre d'une nouvelle couche. Dans le carnet du spectateur de S apparaît un extrait de poème d'un auteur chinois Yu Guangzhong, poème qui vient faire écho à la parole d'Aimé Césaire : « nous vous laissons toucher la poésie, la peinture et la musique pour remplir votre cœur de nobles sentiments qui soutiendront votre vie de sorte que vous n'oublierez pas les arômes de roses dans l'hiver le plus dur ». Le discours artistique prend alors une autre fonction : dépassant le constat alarmiste du documentaire, il transforme sa dimension négative par la portée poétique de la parole qui vient de se créer, au-delà des langues et des cultures. La parole orale participe également de ce mille-feuille de voix et permet à l'apprenant de « réénoncer » (Martin, 2005 : 71) la parole du narrateur en faisant sien le discours « dans sa propre voix, sa propre manière, son propre corps » (*ibid.*). Dans l'entretien collectif, A formule ainsi une phrase du narrateur qui vient de la bande-dessinée de Philippe Squarzoni : « je me je me souviens heu (*croise les bras et se renverse sur sa chaise*) le une phrase heu heu (*lève les yeux au ciel*) la doute la* doute maintenant heu il n'y a plus oui (sourire) c'est ça ». Le travail de la mémoire est rendu visible dans les gestes de l'apprenant, le cheminement de sa pensée se lit à travers sa posture et ses mimiques. La réception théâtrale suscite un travail long de la mémoire qui aboutit à la

réénonciation d'une phrase marquante pour l'apprenant. Une légère modification apparaît dans l'emploi de l'article « la » à la place de la préposition « de » dans le texte original. La satisfaction du travail accompli de la mémoire se lit dans le sourire de l'apprenant et dans l'affirmation « oui c'est ça ». Nous pouvons noter cependant que seul le texte oral comporte une forme de polyphonie, le carnet du spectateur de cet apprenant ne fait apparaître aucune reprise des voix du spectacle.

Le théâtre permet ainsi une mise en relation polyphonique de l'apprenant avec les auteurs, et les activités de réception collective engagent la voix/e du travail de rejeu proposé dans la dernière étape de notre école du spectateur. Si une œuvre est toujours « l'histoire d'un échange de voix, de lieux, de moments, de vues, d'écoutes et, surtout, d'expériences » (Martin, 2005 : 69), l'école du spectateur en langue provoque l'émergence de cet échange de voix sous diverses formes. C'est donc à la fois l'analyse chorale qui prend tout son sens de chœur antique dans ce travail des voix, mais l'ensemble du parcours de réception qui construit un travail polyphonique sur l'œuvre dramatique.

Nous allons à présent analyser les marques de la créativité dans la pratique de rejeu et d'improvisation : les formes de la polyphonie que nous avons relevées à l'écrit vont-elles apparaître dans les pratiques, et quelles transformations seront alors à l'œuvre ?

3. La créativité dans la pratique théâtrale

En balayant l'ensemble des données des ateliers d'improvisation tout au long de l'année universitaire, nous remarquons une évolution dans l'exploration créative de la langue et de la scène par les apprenants. Si l'atelier autour de *Clima(x)* a permis aux apprenants de rendre visible leur réception du spectacle à travers par exemple l'exercice du théâtre-image, et à construire une polyphonie autour des textes utilisés dans leur propre discours, comme nous l'avons vu, les propositions des apprenants correspondent davantage à une pratique de mime ou de réénonciation (Martin, 2005 : 71), et ne permettent pas de construire un langage artistique original. Les consignes n'invitaient pas les apprenants à travailler en ce sens. Nous analyserons de quelle manière, dans les trois autres ateliers, une forme d'écart d'une part vis-à-vis du spectacle, d'autre part par rapport à une norme langagière telle que promue dans le CECRL est questionnée par les apprenants.

3.1 Le rejeu : une étape créative d'appropriation de l'altérité

Le rejeu dans certaines écoles théâtrales consiste en un mime qui restitue des situations de la vie quotidienne (Lecoq, [1997] (2016) : 47). Dans notre pratique, le mime consiste en un travail d'appropriation de situations observées sur scène, qui peuvent être des mouvements,

des sons, des extraits de scènes, des atmosphères, etc. Le mime, acte premier de la création dramatique, puisqu'il donne l'illusion d'être autre (*op. cit.* 39), constitue la première étape de la démarche de pratiques théâtrales que nous proposons, cette étape doit permettre ensuite la création du jeu dramatique en tant que langage nouveau.

Cette étape d'appropriation est essentielle dans le travail d'improvisation qui suit²⁵⁰. Dans notre démarche, deux ateliers d'école du spectateur comprennent une phase de rejeu en tant que mime qui prend une forme différente selon nos objectifs²⁵¹ : théâtre-image, « réénonciation » du texte de la pièce (Martin, 2005 : 71), imitation de gestes ou de sons. L'atelier sur le spectacle *Barons Perchés* ne comporte pas d'étape de rejeu en tant que tel puisque nous souhaitons travailler sur les corps dans l'espace ainsi que sur les mouvements des acrobates qu'il aurait été difficile de rejouer pour nos apprenants. Les improvisations proposent cependant un travail autour du mouvement de la chute, il aurait donc été tout à fait possible de travailler ce mouvement dans nos activités de rejeu. Nous avons néanmoins opté pour un travail à partir d'un schéma dessiné de la scénographie et non à partir de la réappropriation corporelle du jeu sur scène²⁵², dans la mesure où nous cherchions à réfléchir avec nos apprenants à l'utilisation de l'espace par les acrobates. L'atelier qui fait suite à *Une chambre en Inde* est concentré sur le développement de la compétence plurilingue des apprenants, pensant que ce type de travail serait plus abordable pour les apprenants débutants, qui n'avaient jamais participé à des ateliers théâtre avant celui-ci. Or, au terme de notre parcours, nous prenons conscience qu'il aurait été envisageable de questionner la dimension plurilingue et interculturelle de la représentation par le mime, en proposant par exemple aux participants de restituer de très courts moments du spectacle où ils avaient entendu parler une langue autre que le français. Nous aurions également pu travailler avec le théâtre-image en demandant aux apprenants de composer une statue représentant une langue/culture entendue pendant la pièce. Même si une mise en voix et en espace a eu lieu dans la mesure où les apprenants ont présenté les mots qu'ils avaient choisis aux autres en les lisant, ce type d'exercice ne suffit pas pour constituer un mime et pour déclencher une véritable appropriation qui engage le corps entier. Quant aux ateliers autour des spectacles *Clima(x)* et *Vingt mille lieues sous les mers*, ils comportent une phase de rejeu constituée de théâtre-image et de mise en voix et en espace de textes pour le premier, d'activités de mimes et de miroirs

250 Il nous est arrivé de proposer des ateliers d'école du spectateur avec d'autres groupes qui ne bénéficiaient pas de trois heures d'atelier : nous avons par conséquent supprimé l'étape de rejeu pour travailler exclusivement l'improvisation. Nous nous sommes alors rendu compte de l'importance de cette étape pour les apprenants, importance que nous allons exposer dans la suite de ce chapitre.

251 Cf partie 2.

252 Grâce au recul que nous a permis notre travail de thèse, nous pensons à présent qu'il aurait été envisageable de proposer un mime autour de la gestualité des acrobates en ne s'appuyant pas sur les systèmes complexes de la scénographie du spectacle mais en explorant dans son corps les différentes attitudes corporelles des comédiens, en passant éventuellement par un travail autour de micro-gestes impliquant chaque partie du corps. Cette perspective de travail ouvre des voies très riches pour la didactique des langues telle que pensée par exemple par Jean-Rémi Lapaire.

pour le second. Dans quelle mesure le rejeu peut être considéré comme créatif, tout en travaillant sur l'imitation ?

Dans un premier temps, l'étape de rejeu doit permettre aux apprenants de se remémorer le spectacle qu'ils ont vu en général une semaine avant l'atelier. Le théâtre-image dans l'atelier sur *Clima(x)*²⁵³ par exemple, permet aux apprenants de travailler leur mémoire visuelle d'un spectacle qui s'appuie sur la forme du concert et au cours duquel les musiciens ainsi que le narrateur bougent peu. La forme du théâtre-image nous semblait donc adéquate pour repenser ce spectacle. La statue proposée par les apprenants cherche à donner une image du spectacle avec le fond sonore de leur choix ; Travaillant en groupe de 4, les apprenants doivent se mettre d'accord sur leurs souvenirs et sur leur interprétation de la pièce, ce type d'activité permet de verbaliser à partir de la mémoire du spectacle, au même titre qu'un travail sur texte par exemple²⁵⁴. Dans l'atelier sur *Clima(x)*, les trois groupes d'apprenants ont présenté des statues différentes mais centrées sur l'aspect visuel et sonore du concert et non pas sur les thèmes envisagés dans le spectacle.

1. Groupe 1 : quatre apprenants, deux à genoux avec les bras pliés sur les coudes pour mimer un clavier de piano, les deux apprenantes jouent du piano. Le fond sonore choisi est de la musique classique.
2. Groupe 2 a présenté une statue dynamique : les participantes en ligne traversent la scène face au public et effectuent un pas de danse classique sur *Le Lac des Cygnes* de Tchaïkovski. Pourtant, la danse classique n'apparaît à aucun moment dans le spectacle de Pierre Badaroux²⁵⁵. Une des participantes (X) a évoqué à plusieurs reprises dans l'entretien collectif et dans son carnet du spectateur l'écart entre ses représentations personnelles du théâtre et le spectacle proposé par la compagnie (Mic)zzaj.
3. Groupe 3 : Le troisième groupe a mimé une batterie dont les éléments sont représentés par trois membres du groupe pendant que le quatrième membre du groupe représente le batteur. Deux apprenants dans ce groupe ont parlé à plusieurs reprises du batteur dans toutes les phases de réception et d'entretien.

253 Premier atelier de notre parcours, nous n'avons pas proposé d'étape finale d'improvisation suite au rejeu : dans nos notes de cours, nous avons retrouvé nos premières impressions : « exercice intéressant mais trop scolaire, il faudrait leur laisser davantage de liberté pour s'exprimer sur le spectacle ». C'est à partir de ces premières impressions que nous avons souhaité opter pour une étape d'improvisation systématique.

254 Le théâtre-image peut être travaillé à partir de supports variés, des textes par exemple.

255 Les activités de rejeu ont permis de faire émerger les premières impressions du spectacle liées au travail de la réception. Ainsi, c'est davantage l'aspect visuel et la musique qui ont retenu l'attention des apprenants, ces impressions sont rendues dans le travail du rejeu. En revanche, le retravail de la thématique de l'environnement lors de l'analyse chorale apparaît dans les carnets du spectateur et les entretiens : l'école du spectateur, par le parcours long qu'elle propose et les différentes modalités de travail incite les apprenants à voir le spectacle de différentes manières. C'est donc un travail de spectateur toujours dynamique et jamais définitivement fixé que permet la démarche.

L'appropriation se joue dans l'incarnation que permet le mime, qui permet aux apprenants de sortir de l'évocation par les mots pour s'approprier le jeu dans leur corps. L'aspect créatif émerge des formes différentes de statues proposées et le fond sonore choisi. Si le théâtre-image permet par conséquent aux apprenants de se remémorer le spectacle et d'aborder une signification essentielle à leurs yeux, le travail de relecture de la représentation est réalisé au prisme de leurs émotions et de leurs représentations. Les participants projettent leur monde intérieur dans l'expression dramatique, dans la mesure où leurs représentations, leurs modèles culturels viennent modifier leur expression (Ryngaert, 1996 : 127).

L'appropriation passe par une exploration de l'espace et du mouvement de l'autre dans son propre corps en imitant les gestes des comédiens sur scène, incitant une exploration de l'altérité par le mime qui permet de « faire corps avec » (Lecoq, [1997] (2016) : 39). Elle invite les apprenants de passer d'une perception du monde « égocentrée » à une perception « allocentrée » (Berthoz, 2004 : 260). Cette exploration de l'altérité peut donner lieu à une recherche nouvelle de sa propre posture dans l'espace en s'appropriant les gestes d'un autre, comme dans l'atelier sur *Vingt mille lieues sous les mers* dans lequel les apprenants étaient invités à présenter un geste et un son en groupe qui leur évoquaient le spectacle. Un groupe a ainsi représenté la dernière scène de la pièce dans laquelle les comédiens sont sur un radeau et découvrent la terre : dans le jeu, les trois apprenants représentent trois personnages en ligne, les coudes relevés sous le menton, imitant des vagues par des mouvements d'ondulation. Un apprenant resté en coulisse crie alors « La terre²⁵⁶ ». La transformation apportée au spectacle se joue sur deux plans : le remplacement du panneau TERRE par une voix off en coulisse, reprenant la voix off du spectacle, et le mouvement des apprenants qui imite une vague au lieu d'imiter des personnages sur un radeau. Une des apprenantes du groupe (V) a utilisé l'émotion liée à cette scène qu'elle évoque dans l'entretien collectif pour se l'approprier et la recréer dans l'atelier :

35. V : LA TERRE (*imite les comédiens qui brandissent le panneau TERRE + rires*)

L'appropriation de la gestuelle très réaliste des personnages permet aux apprenants de prendre conscience de la difficulté de rendre sur scène une situation dans un lieu spécifique sans truchage : *Vingt mille lieues sous les mers* joue sur l'habileté des comédiens à imiter une situation d'immersion ou de navigation. Les apprenants avaient déjà repéré en amont ce jeu des comédiens au cours des phases de réception. Un travail sur la façon de porter sur scène une situation réaliste en s'appuyant uniquement sur le corps est donc enclenché par cette activité, et par là, une exploration d'une forme de théâtralité. Le jeu enclenche une réflexion sur la nature du jeu théâtral et donc sur la dimension théâtrale (Lecoq, [1997] (2016) : 47). Par

256 Nous pouvons remarquer ici l'influence forte de l'étape de réception au cours de laquelle une des apprenantes du groupe (V) avait évoqué cette scène en mimant les comédiens. Cette apprenante fait partie du groupe de jeu.

ailleurs, l'exercice permet également de s'approprier une gestuelle qui n'est pas la sienne et donc de prendre en considération autrement l'altérité : dans le second exercice, les apprenants doivent imiter un pair qui lui-même imite la gestuelle d'une marionnette. Ce type de jeu en miroir permet un travail autour de l'empathie et permet également d'intégrer les apprenants qui n'auraient pas été présents le soir du spectacle. Le travail de rejeu et de miroirs proposé amène les apprenants à explorer une nouvelle forme d'altérité dans leur corps et à travers l'espace. Le rejeu permet la rencontre altéritaire avec un langage dramaturgique et avec le corps des comédiens (ou bien un corps non-humain comme celui des marionnettes), rencontre « qui vient bouleverser et renouveler le réseau de significations » (Huver & Lorilleux, 2018 : 8), travaillé par l'apprenant dans son propre corps et dans sa voix. C'est entre autres dans ce type de rencontre que se situe notre approche « poïétique » de la langue, envisagée comme « expérience nécessairement créative du monde » (*op. cit.* 9), vers une relation qui peut se nouer entre le langage de la scène et des artistes et le langage des apprenants.

Le travail sur le langage utilisé pendant le spectacle doit en outre permettre aux apprenants de trouver leur propre voix en s'appuyant sur les mots des auteurs et des comédiens. Ainsi, la phase de rejeu sur *Clima(x)* permet aux apprenants de travailler à la fois sur les textes lus en amont puis entendus pendant la pièce, et de les réénoncer. Le second exercice proposé invite les apprenants à chercher dans leur mémoire une phrase entendue dans le spectacle et à la prononcer chacun à son tour à deux reprises. L'exercice aboutit par conséquent à une appropriation individuelle du texte entre souvenir et recomposition personnelle. La répétition de la phrase permet d'éventuelles corrections syntaxiques ou phonétiques, comme l'indiquent les données. Le travail collectif de création est également enclenché puisque les apprenants sont influencés par les phrases de leurs pairs, ainsi l'ouragan Katrina apparaît dans les phrases de plusieurs apprenants, à chaque fois différemment :

Transcription de l'atelier de rejeu, *Clima(x)*

H : ces* catastrophe s'appelle Katrina

H : ces* catastrophe s'appelle Katrina

X : heu Katrina est un grand* catastrophe

X : heu Katrina c'est une grande catastrophe

[...]

J : après Katrina les gens perdu* son* maison

J : après Katrina les gens perdu* son* maison

Cet extrait montre que X crée sa phrase à partir du dernier mot employé par H qui convoque un sens essentiel pour elle sur le spectacle. X transforme légèrement la phrase de H dans une forme de chiasme entre Katrina et catastrophe et en ajoutant un adjectif. J, par la suite, modifie complètement l'énoncé sur Katrina en évoquant plutôt une situation concrète après le passage de l'ouragan. Si les deux variations de H et X restent très générales, J rend visible l'horreur de la situation, et construit une image très forte à partir d'un énoncé général. La

polyphonie telle que nous l'avons décrite dans la phase de réception prend ici une autre valeur, plus forte, puisque la langue orale renvoie à une image vécue d'une catastrophe réelle. Par ailleurs, les gestes, mouvements et déplacements dans l'espace, « touchant les sens, servent à la mémoire sensorielle (nécessaire à la mémoire à court terme) et, par leur répétition ou les jeux de variation, sont propices pour développer une mémoire procédurale » (Rollinat-Levasseur, 2015 : 249), favorable à l'apprentissage des langues.

Quelles traces laisse ce premier travail d'appropriation du spectacle ? Comment ces traces seront-elles transformées dans le travail d'improvisation ?

3.2 Le processus de création dans les improvisations

Dans la démarche « poïétique » que nous proposons, le regard est moins tourné vers le « faire » que vers l'être et la relation qui s'établit avec l'œuvre. C'est par conséquent le processus tout autant que le produit qui nous intéresse, produit qui n'est d'ailleurs, à nos yeux, jamais considéré comme abouti, mais qui représente une étape dans le retravail créatif du texte. L'introduction de la dimension réflexive des apprenants sur leurs improvisations permet par conséquent de ne pas cantonner les ateliers au faire (Huver & Lorilleux, 2018 : 10), mais de poursuivre la relation amorcée par le travail de réception. Nous envisageons cette analyse grâce au retour réflexif des apprenants au cours des entretiens semiguidés de fin d'année. Nous leur avons montré des vidéos de leur improvisation au cours de ces entretiens afin qu'ils évoquent d'une part le processus de travail et d'autre part les bénéfices qu'ils pouvaient en tirer. Ces deux dimensions sont évoquées en détail par une apprenante dans son entretien. Lors de l'atelier sur *Une chambre en Inde*, un groupe présente une improvisation dans laquelle Shakespeare entre dans la chambre de Cornélia, deux personnages féminins se disputent alors ses faveurs. Le groupe comportait deux apprenants débutants, d'origine turque et coréenne. H, explique le processus de création de cette saynète :

H, Chine, extrait de l'entretien

H : **singe et Shakespeare** et le + heu oui tout d'abord on choisit ces deux mots et après je pense on on pense **ces deux mots c'est difficile pour heu représenter** donc on changé on a changé on a changé deux mots Shakespeare aussi et Love histoire oh et (**rires**) histoire d'amour (**rires**) pardon heu heu et au (**rires**) et peut-être trois mots ↑ et heu non deux mots et

P : et comment vous avez fait alors ↑

H : tout d'abord heu c'est difficile pour heu représenter heu donc heu je pense heu je pense heu j'ai j'ai dit pour heu d'autres d'autres d'autres personnes on peut **faire plus drôle (rires)** et + donc heu on peut faire le heu l'histoire d'amour avec Shakespeare mais Shakespeare aime d'autres personnes moi et W heu heu a heu a été refusé de heu par Shakespeare

P : et ça c'était VOTRE idée ↑

H : oui

P : c'était votre idée et les deux autres ils étaient d'accord ↑

H : oui et le heu le **M a dit le Shakespeare a été heu aimé d'autres d'autres femmes** et à la et à **la fin c'est moi et W ensemble** et très

Après avoir regardé la vidéo, H évoque la difficulté du choix des mots qui servent de structure à la saynète²⁵⁷, choix qui s'est révélé infructueux pour le passage au jeu : « ces deux mots c'est difficile pour représenter ». L'aspect comique du choix du mot « singe » s'est donc heurté au passage à la scène, l'association surprenante des deux mots était pourtant porteuse de nouvelles réponses inédites. L'association plus classique entre « Shakespeare » et « histoire d'amour²⁵⁸ » a été par la suite retenue, association d'idées qui correspond aux expériences de lectures ou de jeu des apprenants : au début de l'entretien, H évoque un spectacle scolaire de fin d'année dans lequel elle jouait le personnage d'Horatio dans *Hamlet*. Si les deux mots ont été choisis par H, l'apprenant d'origine turque M propose quant à lui une amorce d'intrigue : « M a dit le Shakespeare a été heu aimé d'autres d'autres femmes », intrigue au cœur de la saynète proposée par les apprenants. Un travail de coconstruction du jeu se met en place progressivement puisque la chute de la saynète a été proposée par les deux apprenantes chinoises : « à la fin c'est moi et W ensemble ». La phase de négociation de la construction fictive apparaît :

P : mais M et W ils se sont disputés ils étaient pas d'accord ↑ avant quand vous avez discuté sur le petit spectacle sur l'improvisation W et M ils étaient pas d'accord vous vous rappelez ils se disputaient tout le temps mais pourquoi ↑

H : je je pense le les garçons le garçon est un peu timide donc c'est pas facile pour heu représenter donc heu mmh je pense on peut W et moi on était refusé par heu le garçon c'est c'est facile pour représenter parce que il est très timide

P : il avait une autre idée lui ↑ il avait d'autres idées ↑

H : oui en fait tout d'abord on on a essayé pour jouer le singe je pense que c'est drôle aussi (rires) mais c'est difficile pour heu pour heu représenter le singe très très même donc on on a changé

P : heu pourquoi vous avez choisi Shakespeare ↑

H : (rires) parce que Shakespeare heu heu si on on a on a fait une pièce sur heu le sur le sujet de histoire d'amour donc on on peut choisir un rôle rôle je pense que d'autres mots c'est pas trop difficile heu c'est pas trop simple pour heu rejoindre heu ce sujet donc je choisis Shakespeare

Une autre dimension apparaît dans ce retour sur le processus de création : un des traits de la personnalité de M semble avoir influencé le processus de travail, « le garçon est un peu timide donc c'est pas facile pour heu représenter ». Le scénario retenu permet ainsi à l'apprenant de moins prendre la parole que les deux autres participantes (6 TP pour M, 9 TP pour H et 10 pour W). Le nombre de TP ne correspond pas au niveau de langue des apprenants puisque W est débutante, à l'instar de M. Le processus de création prend donc en compte l'association de la consigne, des expériences de lectures ou de jeu des apprenants, la

257 Rappelons que la contrainte d'improvisation dans cet atelier consistait à choisir deux mots dans la constellation élaborée en amont et de travailler sur le sujet suivant : « qui d'autre entre dans la chambre de Cornélia » ? Cf chapitre 5 méthodologie, p. 178.

258 Nous pouvons observer ici la marque du travail effectué par les apprenants qui ont dû se parler à plusieurs reprises en anglais à travers l'utilisation du code-switching « love ».

prise de conscience de la complexité du passage à la scène, ainsi qu'une dimension plus personnelle de prise de risque devant un public²⁵⁹.

L'apprenante évoque dans un second temps les bénéfices qu'elle retire du processus de travail en groupe :

H, apprenante chinoise, extrait de l'entretien

H: créatif ensemble heu et et en fait heu on on pas la même nationalité heu on va utilise la langue heu on peut heu + c'est c'est **c'est une chance pour heu communication** je pense c'est bon

P : même si vous parlez pas la même langue ↑

H : même si heu (*rires*) un un fois j'ai parlé l'anglais mais ma ma langue **ma l'anglais n'est pas très bon** et je veux et je veux parler le chinois avec W et heu W veut tran tran tradition

P : traduire

H : traduire avec heu le garçon et c'est heu et on et après on écrit le parole avec heu trois langues heu non peut-être quatre quatre langues et c'est c'est intéressant

P : pourquoi alors ça vous a intéressé ↑

H : oui heu parce que **on peut comprendre tout les choses avant et après pour heu traduire** oui et je pense c'est une une chance très très bon pour communication avec d'autres

P : d'autres qui sont pas de la même nationalité ↑

H: heu oui et **on va parler la même langue ensemble**

P: donc ce type d'exercice ça peut aussi aider pour communiquer avec d'autres gens qu'on ne connaît pas ↑

H : oui peut-être **c'est un défi oui pour heu communiquer avec d'autres personnes**

Le processus de travail collectif autour du jeu dramatique permet de dépasser les difficultés de communication, « un défi » comme l'appelle l'apprenante au sein d'un groupe plurilingue et interculturel. La consigne de jeu invite les apprenants à utiliser au moins deux langues dans leur saynète, les répliques doivent être comprises par l'ensemble des participants pour que le jeu puisse se dérouler sans difficulté. Ce groupe a donc décidé de s'appuyer sur la traduction pour travailler sur les quatre langues utilisées dans la saynète (français, anglais, chinois et turc) : « on peut comprendre tout* les choses avant et après pour heu traduire ». La langue pont utilisée (l'anglais) est suffisamment maîtrisée par W, H évoque en revanche ses propres difficultés : « ma l'anglais n'est pas très bon », la traduction permet alors non seulement de communiquer mais également de construire le jeu. Dépassant même les différences entre les langues, le jeu permet de construire un seul langage que le groupe crée lui-même : « on va parler la même langue ensemble ». Ce processus de « translangageance » ou formation d'un langage commun à un groupe (Eschenauer, 2014 : 1) « met en exergue la connaissance incorporée au fil de la construction identitaire des individus dans le temps, par l'expérience sensible de leurs langages et ceux des autres, dans l'espace partagé » (*op. cit.* 7). Le langage médiateur du théâtre « ancré dans la corporéité » (*op. cit.* 22) fait émerger ces processus en

259 Pour une analyse plus complète, les deux autres apprenants du groupe auraient dû être interrogés, ce qui n'a pas été possible faute de temps.

incitant les apprenants à co-construire des stratégies qui dépassent le seul objectif de communication en ayant pour but la construction d'un langage dramaturgique nouveau.

Le processus créatif d'élaboration des improvisations implique de prendre en considération les procédés de représentation dramaturgique, de les questionner, et fait émerger les stratégies de négociation dans le groupe. Enfin, il permet la construction d'un langage commun au groupe qui travaille à partir de la création de ce langage pour proposer une proposition nouvelle.

Les aspects créatifs de l'improvisation sont articulés aux dimensions théâtrales de l'énonciation et de l'action, de l'utilisation du comique, du traitement de l'espace-temps, enfin, de la construction du personnage. Elles ne s'excluent pas et peuvent participer de l'analyse de chaque saynète, le cas échéant.

3.3 Les variations dans l'improvisation

Les variations par rapport au texte scénique se lisent dans les situations d'énonciation créées par les apprenants, le comique articulé aux compétences plurilingues, le passage entre deux espaces-temps, la construction des personnages ainsi que l'utilisation des nouvelles technologies et le rapport au public.

3.3.1 Les situations d'énonciation

Comment les apprenants vont-ils construire leurs énonciations dans leurs saynètes à partir de leurs expériences de spectateurs, à partir de leur sensibilité et des stratégies mises en place dans le groupe pour produire un langage nouveau ? Nous verrons tout d'abord que de nouvelles intrigues²⁶⁰ sont construites, à partir de la contrainte de jeu centrée sur les objectifs langagiers que nous nous sommes fixés, associés à la dramaturgie de chaque pièce²⁶¹. La notion d'intrigue ou de fable au théâtre est aujourd'hui controversée, en particulier à travers l'évolution de la notion d'action dans le théâtre contemporain (Ryngaert, 2014 : 56) : « une partie de la dramaturgie contemporaine se fonde de moins en moins sur l'action et sur la dimension narrative du texte de théâtre²⁶² » (*op. cit.* 51). Nous préférons par conséquent nous appuyer sur la notion de succession d'actions dans la suite de ce chapitre pour analyser les propositions des apprenants dans leurs saynètes. Dans la mesure où l'atelier sur *Clima(x)* ne comportait pas d'étape d'improvisation, nous concentrons nos analyses sur les trois autres spectacles du parcours. Dans notre répertoire de pièces contemporaines, le récit peut être fragilisé voire disparaître, c'est le cas de *Barons Perchés*. Comment les apprenants vont-ils construire l'action dans leurs improvisations à partir de spectacles qui, soit l'opacifient, soit la

260 Nous abordons les controverses concernant les termes de fables, d'intrigues ou de récits dans la suite de ce chapitre.

261 Cf partie 2.

262 D'où les nombreuses interrogations de nos apprenants suite au spectacle *Barons Perchés* et à l'opacification du récit.

multiplient comme dans *Une chambre en Inde*, soit la reconstruisent à partir d'une narration romanesque comme dans *Vingt mille lieues sous les mers* ? Par ailleurs, si tout discours des personnages est une « action parlée » (Pirandello, dans Ryngaert, 2014 : 81), il nous faut analyser comment s'articulent parole et action. Comment la langue de l'apprenant sera-t-elle influencée par l'action dramatique ? Quelles stratégies langagières seront mises en place dans la construction du jeu ?

Dans l'atelier sur *Vingt mille lieues sous les mers*, les apprenants cherchent à résoudre les ellipses de la dramaturgie en devenant narrateurs de la fable. La consigne les incite à prendre position pour lever les ambiguïtés sur trois personnages : le Capitaine Nemo, le sauvage et le Nautilus. Le Nautilus peut être considéré dans cette pièce, ainsi que dans le roman de Jules Verne, comme un personnage à part entière, dans la mesure où les actions des personnages sont influencées par ce lieu de vie et que le Nautilus comporte également une part de mystère et de magie, influençant la construction de l'action. Dans le premier groupe, le personnage se démultiplie et chaque apprenante joue le rôle du Capitaine Némó pour expliquer qui il est :

Groupe 1 : Némó²⁶³

Les quatre filles avancent en ligne en imitant une jambe de bois qu'elles lèvent haut²⁶⁴

AL (*se tourne vers X*) : Capitaine Nemo pourquoi tu as la jambe cassée ↑

X : heu parce que j'ai fait trop de sport heu et toi Capitaine Némó ↑ (*se tourne vers V*) quand tu as rencontré Fepples

V : quand j'ai construit ma* sous-marin je cherche l'équipe et j'ai rencontré cet homme dans une* bar (*se tourne vers S*) et toi Capitaine Nemo ↑ pourquoi tu es + (*geste du plat de la main sur son crâne*)

S : chauve

V : chauve

S : parce que je suis très intelligent et toi Capitaine Nemo (*fait un pas vers AL la première*) pourquoi tu portes des gants rouges ↑

AL : parce que j'ai perdu ma main dans la guerre

Chaque apprenante occupe un double statut dans cette saynète : jouant Némó à tour de rôle, chaque joueuse est également porteuse d'une autre identité (qui n'est pas définie) et d'une autre voix qui interroge le capitaine sur son aspect physique et sur son passé. L'identité démultipliée du personnage est d'abord construite dans l'imitation d'une gestuelle identique : les apprenantes avancent en imitant toutes une jambe de bois qu'elles lèvent en même temps. Nous nous posons cependant la question de la présence de ce geste dans la pièce : la capitaine Nemo porte-t-il une jambe de bois ? Les apprenantes ont-elles confondu avec un autre personnage ou bien l'image qu'elles pourraient concevoir du personnage-type du pirate les a-

263 Les titres des saynètes n'ont pas été proposés par les apprenants, nous avons souhaité intituler chaque improvisation pour plus de clarté.

264 Les didascalies sont pour la plupart une transcription des mouvements des apprenants dans les improvisations filmées, elles apparaissent peu dans les textes écrits sur les carnets du spectateur, sauf dans un cas analysé dans la sous-partie 4 de ce chapitre.

t-elle influencées ? Le capitaine crochet que AL évoque dans la réception ne porte pourtant pas de jambe de bois. Les apprenantes construisent leur jeu en partie en prenant en compte cette particularité physique. Dans cette improvisation, le dialogue est construit sur un questionnement permettant de lever les ambiguïtés concernant le personnage. Le jeu des questions/réponses « pourquoi/parce que » et « quand/quand » compose la trame du dialogue et de l'action, puisque les apprenantes se tournent vers deux interlocutrices différentes dans la question puis dans la réponse. Les réponses apportées aux questions lèvent tous les doutes sur le personnage et reconstruisent une forme d'autobiographie, puisque c'est le personnage lui-même qui évoque sa vie : nous apprenons ainsi qu'il aime le sport, qu'il fréquente les bars et qu'il a fait la guerre. Une touche comique est également apportée au dialogue en ce qui concerne le manque de cheveux du personnage : « parce que je suis très intelligent ». Les apprenants savent donc jouer avec la langue pour produire des effets comiques dans leurs improvisations²⁶⁵. Le dialogue se réalise à travers une coconstruction de la parole très marquée, non seulement dans le jeu des questions/réponses mais également dans les regards et les mouvements des joueuses : si l'ordre de la parole correspond à la ligne des quatre joueuses, S qui pose la dernière question avance d'un pas et se tourne vers AL qui clôt alors la saynète avec une dernière réplique. La coconstruction se lit en outre à travers l'étayage de S qui aide V à trouver un lexème qu'elle a oublié et qu'elle répète ensuite : « chauve ».



Illustration 4: coconstruction du personnage de Nemo et nouvelles situations d'énonciation

Dans cette saynète, la nouvelle situation d'énonciation est construite autour d'un questionnement identitaire : l'identité complexe du Capitaine Némó, qui est prise en charge par plusieurs voix et corps, et qui se double d'une autre identité d'un personnage indéfini, sorte de coryphée ou chef de chœur qui interroge le capitaine. Ce questionnement identitaire renvoie à la propre construction identitaire de l'apprenant, qui, au contact d'une nouvelle

²⁶⁵ V avait déjà évoqué dans son carnet du spectateur à propos de cette pièce l'importance pour elle de comprendre l'humour dans une autre langue. La dimension humoristique est ici transformée dans le jeu et participe à la construction de la figure d'auteurs des apprenantes.

langue, se voit confronté à une nouvelle façon d'envisager son identité. L'action construit la parole à travers la gestuelle et les regards, le groupe compose ainsi son propre langage artistique en donnant au capitaine une identité à la fois clarifiée par le jeu des questions/réponses mais complexifiée par la démultiplication des voix qui la portent. La figure d'auteur collectif se construit dans cette saynète à travers la construction nouvelle du personnage (ajout d'une particularité physique, évocation d'un passé), les nouvelles situations d'énonciation (voix démultipliée, jeu de questions/réponses, passage de la parole et du regard, dimension humoristique), enfin, dans la transformation du ou des textes d'origine.

3.3.2 L'amour ne triomphe pas toujours : comique et compétences plurilingues

Le comique est une des dimensions théâtrales que les apprenants évoquent à de nombreuses reprises dans le travail de réception concernant deux spectacles : *Vingt mille lieues sous les mers* et *Une chambre en Inde*. C'est cette dimension qui est souvent mise en avant pour expliquer leur intérêt pour une pièce, la modification de leurs représentations (en particulier pour *Vingt mille lieues sous les mers*) ou pour faire des comparaisons avec d'autres spectacles jugés « plus sérieux » comme *Barons Perchés* : « ce sujet c'est un peu sérieux et je n'aime pas » (AL, apprenante chinoise, entretien semiguidé). Dans la réception d'*Une chambre en Inde*, l'aspect comique de la pièce est régulièrement évoqué par les apprenants à partir de différentes scènes (la première scène des toilettes bouchées, la scène de la bombe, la scène de la vache sacrée dans la salle de bain de Cornélia, etc.). H, dans son entretien, évoque bien la volonté de s'approprier cette dimension comique dans le jeu dramatique : « j'ai dit pour heu d'autres d'autres d'autres personnes on peut faire plus drôle » (H, Chine, entretien semiguidé). L'ensemble des saynètes proposées par les apprenants dans l'atelier autour de ce spectacle comporte ainsi une forte dimension comique, dans une volonté d'appropriation de ce qui a constitué, pour les apprenants, un des intérêts de la pièce. Par ailleurs, l'aspect plurilingue et pluriculturel de la pièce (7 langues différentes parlées sur scène) permet d'élaborer un travail sur le développement des compétences plurilingues des apprenants, en partant du principe que l'apprenant est porteur d'un répertoire langagier composite (Coste, 2010) et avec l'hypothèse que le jeu dramatique va permettre de faire émerger ce répertoire. La didactique du plurilinguisme (Billiez, 1998) invite à prendre en considération ces répertoires et à envisager les langues comme véritablement en relations : comment le jeu dramatique peut-il inciter les apprenants à prendre conscience de la pluralité linguistique qui les entoure tout en conscientisant leur propre répertoire composite ? Dans quelle mesure cette mise en relation de diverses langues peut-elle faire émerger une dimension créative dans l'expression ? Nous analyserons le travail du groupe 1 dont la saynète « Shakespeare »

articule effets comiques et développement des compétences plurilingues dans une forme d'appropriation de la pièce du Théâtre du Soleil²⁶⁶ :

Groupe 1 Shakespeare [Vidéo 7]

A²⁶⁷ : Oh ! Comment je fais ! Je suis tombée amoureuse de Shakespeare ↑ (*se tourne vers S*) Tu me manques !

S : To be or not to be, that's the question...

A : OH Shakespeare ! (*se met à genoux et lui tend les mains*) Je t'aime ! do you remember me ?

S : (*se recule et ouvre les bras*) Tanımıyorum seni be kadın, nereden çıktın karsıma ?

A : Tu dis quoi ? Je ne comprends pas...

B : (*arrive en courant*) HE IS MINE ! My Shakespeare ! I know why you refused her because you love me ! Let's go. (*Elle prend S par le bras et ils commencent à partir*)

A : (*va vers B et lui touche le bras*) 等下，你是谁啊你

B : (*elle repousse A*) 干嘛，跟你有什么关系

A : 我先来的

B : 什么，这跟先来后到有什么关系

A : (*les poings sur les hanches*) 当然了 你多少岁了，你看着那么老

B : I'm eighteen.

A : Eighteen ?

B : Yeah, I'm younger !

A : (*l'air dépitée*) C'est incroyable ! (*s'en va déprimée*)

B : (*retourne vers S et lui prends le bras de nouveau*) Let's go Shakespeare my love.

S : No I don't want you ! (*se dégage et se recule*) Theater is the only thing I want for me !

B : No you don't want to tell them the truth ! Tell them the truth (*montre les spectateurs*) you love me !

S : No no I don't want you !

B : Are you serious ?

S : Yeah.

B : Ok (*elle s'en va en pleurant*).

A : (*l'arrête*) 你等等 你被拒绝啦，走我们一起 !

B : 走 ! 8 (*elles s'en vont bras-dessus, bras-dessous*)

S : (*resté seul sur scène*) Et moi ²⁶⁸ ?

266 Ces analyses ont été développées dans un article d'une revue thématique sur les démarches créatives en langue : Caron, E. (mai 2018). Un atelier d'École du Spectateur avec des étudiants de FLE : de la réception d' *Une chambre en Inde* à l'expression créative plurilingue, *LIDIL* 57 Démarches créatives, détours artistiques et appropriation des langues, en ligne : <http://journals.openedition.org/lidil/4856>

267 Nous avons dans cette saynète indiqué l'initiale pour le personnage de Shakespeare (S) et utilisé les lettres A et B pour distinguer les deux personnages féminins. Dans les autres saynètes, l'initiale du prénom des joueurs a été conservée.

268 Cette traduction de l'ensemble de la saynète a été élaborée par les apprenants dans leur carnet du spectateur numérique :

A : Oh ! Comment je fais ! Je suis tombée amoureuse de Shakespeare ! Tu me manques !

B : Etre ou ne pas être, telle est la question...

A : OH Shakespeare ! Je t'aime ! Est-ce que tu te souviens de moi ?

S : Je ne te connais pas, femme, d'où viens-tu ?

A : : Tu dis quoi ? Je ne comprends pas...

B : Il est à moi ! Mon Shakespeare ! Je sais pourquoi tu l'as repoussée : parce que tu m'aimes ! Viens.

A : Attends, tu es qui toi ?

B : Quoi ? De quoi te mêles-tu ?

A : Je l'ai rencontré la première !

Trois personnages sont joués par les apprenants dans cette saynète : deux personnages féminins à l'identité indéfinie (A et B) et Shakespeare (S, joué par M), qui était un des personnages de la pièce, sorte d'apparition venue aider Cornélia dans sa quête d'idées. L'intérêt que les apprenants portent à ce personnage s'explique sans doute par leur connaissance de cet auteur classique qui est évoqué par plusieurs apprenants dans leur carnet du spectateur : l'apprenant d'origine turque M, par exemple, qui joue le personnage dans la saynète, indique dans son carnet qu'il souhaiterait voir des pièces de cet auteur au théâtre, et l'évoque dans l'analyse chorale : « I'm I'm sure Shakespeare because they speak english ²⁶⁹ ». La pièce du Théâtre du Soleil agit donc comme une réactivation des connaissances sur cet auteur et comme catalyseur dessinant un futur parcours de spectateur, les ateliers d'école du spectateur invite l'apprenant à explorer une œuvre à travers une pratique de jeu. Ainsi, l'incarner dans le jeu renforce les relations que M peut établir avec cet auteur, en ne l'envisageant pas uniquement en tant que lecteur, mais en composant sa propre voix d'auteur et en mettant au travail les textes. La connaissance que les apprenants ont de Shakespeare peut se lire d'emblée dans la seconde réplique du personnage dans la saynète, reprenant la fameuse formule d'*Hamlet*. L'effet comique repose sur l'incongruité de cette réponse face à la déclaration d'amour enflammée de A, et participe directement à la reconnaissance de ce personnage par le public, jouant sur une référence à une culture commune partagée (Galisson, 1991). Cette réplique construit également une forme d'intertextualité et d'interdiscursivité dans la réutilisation du texte de l'œuvre²⁷⁰. La gestuelle de A renforce en outre l'écart entre ses émotions et la froideur de Shakespeare qui change de code et lui parle en turc, langue qu'elle ne comprend pas. Par ce changement de code, le jeu de M met à distance le personnage de Shakespeare qui parle anglais au début de la saynète et favorise l'effet comique du quiproquo. L'effet comique se poursuit ensuite à travers le dialogue entre les deux personnages féminins qui se disputent en chinois les faveurs du célèbre dramaturge : ce changement de code renforce encore l'effet comique puisque cette langue comprise par quelques apprenants

B : Quoi ? Pour l'amour, il n'y a pas de tôt ou de tard.

A : Bien sûr que si ! Quel âge as-tu ? Tu as l'air bien vieille.

B : J'ai dix-huit ans.

A : dix-huit ?

B : oui je suis plus jeune !

A : C'est incroyable

B : Partons Shakespeare mon amour.

S : Non, je ne te veux pas ! Le théâtre est la seule chose qui m'importe !

B : Non tu ne veux pas leur dire la vérité ! Dis-leur la vérité, tu m'aimes !

S : Non non je ne veux pas de toi !

B : Tu es sérieux ?

A : Oui.

B : Ok.

A : Attends, il t'a repoussé aussi ? Oh là là partons.

B : Partons !

S : Et moi ?

269 Je suis sûr qu'il s'agit de Shakespeare parce qu'ils parlent anglais.

270 Notion développée dans la dernière sous-partie.

seulement dans le groupe place les deux personnages dans une situation d'aparté et de connivence avec une partie du public. La traduction du chinois n'est pas nécessaire, les autres spectateurs comprennent à travers un jeu précis que les deux personnages féminins sont en conflit : les personnages se repoussent, A place ses poings sur ses hanches, penche la tête en avant, B repousse S et se plante devant A. Ce changement de code permet en outre aux spectateurs de laisser libre cours à l'imaginaire pour recréer les répliques des deux personnages.

Le comique se joue également dans les mouvements et les regards qui construisent l'identité des personnages féminins : si la déclaration d'amour de A rend le personnage très démonstratif et passionné, les gestes de B composent un personnage déterminé, presque agressif. La réplique de S : « theater is the only thing I want for me » est en fort décalage avec les sentiments de A et B et renforce l'image symbolique d'un personnage extraordinaire, un être de papier, qui ne ressent pas d'émotions humaines. La rupture du quatrième mur apparaît dans la suite de la saynète à travers la réplique et la gestuelle de B qui se tourne vers le public qu'elle prend soudainement à témoin de sa passion : « tell them the truth ». Les deux personnages féminins retrouvent ensuite la langue chinoise pour une poursuite d'aparté, sur le mode de la réconciliation. S reste alors seul sur scène et change de code pour clore le jeu en français, composant une chute comique et surprenante, puisque l'apprenant est débutant dans cette langue.

Dans cette saynète, les compétences plurilingues de l'apprenant sont au service de la dimension comique du théâtre : la tâche proposée implique la capacité à utiliser un répertoire linguistique composite et à procéder à des choix reposant sur des variations interlinguistiques, variations présentes dans le groupe. Ces variations, déjà présentes dans *Une chambre en Inde*, jouent sur l'effet comique des changements de code, comme dans la scène où un policier entre dans la chambre de Cornélia pour lui parler de son chef en prison. Le dialogue entre les personnages est construit sur des variations entre le français, l'anglais et le tamoul. Les langues participent de la dimension comique de la scène, constituant une preuve de l'affolement et de l'incompréhension de Cornélia. Les apprenants s'approprient cet aspect comique en utilisant leur propre répertoire et en jouant sur plusieurs dimensions théâtrales comme les apartés, la double énonciation qui permet une mise en relation spécifique avec le public dans l'utilisation des langues, la chute du quatrième mur, les quiproquos, la gestuelle. Ainsi, le jeu dramatique peut-il participer à l'expérience de la pluralité linguistique à travers la théâtralité :

« Toutes les langues et variétés présentes dans l'école [...] sont considérées comme des « langues de l'éducation » en ce que toutes contribuent ou sont susceptibles de contribuer, que les élèves les possèdent déjà ou les apprennent ou y soient simplement exposés, à leur expérience scolaire de la pluralité

linguistique, au développement de leurs capacités plurilingues et à la construction de leurs connaissances et expériences d'apprentissage » (Coste, 2010).

Les choix des langues dans le jeu sont fonction des ressources de l'interlocuteur mais prennent également en compte le public et participent du fort effet comique du jeu. Invité à agir dans le jeu à la fois en tant qu'acteur dans une situation fictionnel mais également en tant qu'acteur plurilingue, l'apprenant prend conscience de son répertoire linguistique et de la forte dimension comique de l'utilisation des différents codes. L'exploration du langage que permet le jeu dramatique en lien avec la représentation contemporaine se joue ici au niveau du changement de codes et du phénomène de translangageance évoqué plus haut. Ce jeu sur les langues comporte en outre une forte dimension créative qui permet à l'apprenant de composer avec son propre répertoire une réponse aux explorations de la pièce du Théâtre du Soleil.

3.3.3 Le passage entre deux espaces/temps

Dans le jeu dramatique, les apprenants explorent de nouvelles règles dans le langage qui n'est pas uniquement le langage parlé : « quand ils jouent, les élèves apprennent qu'ils ne visent pas seulement un mieux dire mais un dire autrement » (Ryngaert, 1996 : 35), l'utilisation de l'espace et du temps fait partie de ce langage. Il s'agit alors dans le jeu de faire découvrir la « fonction déterminante de l'espace dans un récit » (*op. cit.* 119) et de prendre éventuellement des distances avec le naturalisme afin d'explorer des dimensions plus abstraites. Dans le spectacle *Barons Perchés*, la dramaturgie est construite sur les mouvements des corps dans l'espace, mouvements qui donnent à voir les relations complexes entre deux personnages à l'identité floue. La consigne invite les apprenants à explorer à leur tour les possibilités qu'offre le jeu au niveau de l'espace et du temps, à travers un mouvement de chute. Le groupe 2 propose une saynète apportant une réponse nouvelle dans l'exploration des relations entre les deux personnages de la pièce :

Groupe 2 : le purgatoire [CF vidéo 4 p.280]

(Z s'allonge sur le matelas)

(H marche sur le bord du plateau avec des mouvements désordonnés, comme si elle allait tomber)

2. H : (air épuisé) je suis fatiguée j'ai toujours travaillé TOUJOURS (poings avec ses mains et mouvement des bras vers le bas) je ne je ne veux plus vivre (se tourne de tous les côtés) où est poison ↑ (de plus en plus agitée) (fait semblant de boire du poison et s'allonge à côté de Z sur le matelas)

3. (Z la regarde et se relève alors lentement, elle regarde H et la pousse du pied mais aucune réaction, Z se penche vers H puis regarde le public) Z : je suis morte (Elle repousse J qui imite un fantôme les bras levés et la tête penchée)

4. A : (s'adresse à Z) H pourquoi tu es ici ↑

5. Z : je suis + je suis morte

6. A : bah pourquoi t'es morte qui qui a tué ↑

7. Z (main droite sur sa poitrine) : moi-même

8. A : pourquoi ↑

9. Z (*lève les bras au ciel*) : ah je suis fatiguée j'ai travaillé tous les jours (*repousse J qui imite toujours un fantôme et la pousse*)
10. A : tu tu as travaillé tous les jours ↑ c'est normal
11. Z : oui avec un peu salaire je ne peux pas supporter
12. A : tu tu peux trouver autre travail c'est pas grave + pourquoi tu
13. Z : mais non ici quel bonheur pas de travail (*agite les mains*)
14. A : ici il n'y a pas
15. Z : des amis ↑
16. A : pas du tout le bonheur regarde lui (*montre J qui continue la pantomime*)
17. Z : (*ournée vers J*) aaah
18. A : il est toujours comme ça
19. Z (*montre J*) : il est très moche
21. A (*montre J*) : il dit il dit rien
22. Z : (*montre J*) : je je vais devenir ça ↑
23. A : oui dans trois jours
24. Z (*très effrayée*) : OH NON je ne peux pas qu'est-ce qu'on fait maintenant ↑
25. A : je pense que + c'est c'est pas trop tard viens viens viens (*l'emmène près de H toujours allongée sur le matelas*) entre entre (*montre le matelas, Z s'allonge à côté de H*)
26. H (*se réveille et se lève*) : je comprends je XXX dans le monde

La salle de jeu comportait un matelas pour les arts martiaux que les apprenants ont utilisé dans le jeu. Dans la proposition ci-dessus, les quatre joueurs composent trois personnages : un personnage qui se dédouble entre Z et H, un interlocuteur de Z, et le fantôme (J). Dans cette saynète, Z et H jouent le même personnage qui se suicide au début avec un poison et s'allonge sur le matelas. H, déjà allongée sur le matelas, se réveille alors sous la forme d'un spectre et le public comprend qu'elle se trouve dans un lieu qui évoque l'enfer par la présence d'un fantôme (J), identifié comme tel à travers les deux bras levés et la tête penchée sur le côté. Le matelas occupe dans ce jeu une fonction primordiale : il est lieu de passage métaphorique entre un lieu et un autre qui n'appartient pas à la réalité. Il sert également de lieu de transfert entre les deux joueuses, le personnage passant alors de la vie humaine à un statut complexe de double fantomatique.



Illustration 5: Dédoubllement du personnage

Le nouvel espace est décrit par un énigmatique personnage joué par A, qui semble composer une sorte de Charon, passeur des enfers dans l'antiquité grecque. Le personnage indique à Z ce qui l'attend dans ce lieu : le malheur : « pas du tout le bonheur », l'absence de parole : « il dit rien », la laideur : « il est très moche ». Après une prise de conscience de ce qui l'attend, Z décide de retourner dans le monde des vivants, le « passeur » l'aide alors à regagner le premier espace et le matelas sert une nouvelle fois de porte entre les deux mondes. Le personnage se réveille sous sa forme humaine, le changement de statut est rendu possible par le même mouvement de Z qu'au début, faisant écho en sens inverse au mouvement de H qui s'allongeait sur le matelas alors que, à ce moment, c'est Z qui s'allonge pour réveiller H. Lors de leur réception du spectacle, les apprenants ont formulé de nombreuses hypothèses concernant la nature des relations entre les deux acrobates, évoquant leur désespoir, leurs souffrances, le lien avec le monde professionnel envisagé comme fatigant et stressant :

A, apprenant vietnamien, entretien collectif

96. A : heu à mon avis comme heu je suis d'accord avec V **c'est la même personne** et les deux les deux hommes c'est la même personne et heu peut-être ce théâtre heu c'est heu c'est tout les choses dans sa tête (*pointe le doigt vers sa tête*) (S : *hoche la tête*) **après travail le travail fatigant et comme heu (*se tourne vers V*) parce qu'il n'a pas succès des des interviews pour le travail**

La dimension créative de la langue se joue ici dans la construction complexe d'un personnage dédoublé, passant d'un statut à un autre, d'un espace réel à un espace imaginaire, jouant avec le temps (temps des hommes et temps du mythe), ainsi que dans la construction d'un dialogue prenant en compte une énonciation complexe, où le « je » d'un personnage est pris en charge par deux comédiennes, portant des statuts différents. Les liens avec la réception sont visibles dans la nature des relations entre les deux personnages « c'est la même personne », et dans l'intrigue choisie : un individu face à la dureté du monde professionnel. C'est à partir des sens extraits de la réception que les apprenants composent eux-mêmes leur propre réponse au

spectacle, à travers une appropriation inédite de l'espace et du temps. Grâce au jeu dramatique, les apprenants sont amenés à réfléchir à leur propre positionnement dans la société et à leur propre place dans un monde du travail qu'ils se représentent difficile (mais pas autant que l'enfer...). Ils élaborent dans le jeu une forme de catharsis, l'action fictive permettant une forme de libération puisqu'elle envisage une transformation (Boal, [1977] (1996) : 19). Dans la démarche du théâtre de l'opprimé, Augusto Boal envisage l'action dramatique comme une possibilité d'entraînement de l'action réelle, transformant le spectateur passif et opprimé entre autres par le monde du travail en acteur de sa vie : « le spectacle prépare à agir » (*op. cit.* 56).

3.3.4 Les transformations du personnage

Comme nous l'avons déjà constaté dans la première saynète sur le spectacle *Vingt mille lieues sous les mers* ou encore dans l'improvisation sur *Barons Perchés*, les apprenants font subir des transformations au personnage que le modèle classique a constitué comme une unité, mais que le théâtre contemporain déconstruit. Démultiplié à travers plusieurs corps et plusieurs voix, dédoublé pour passer d'un espace à un autre, parlant plusieurs langues, le personnage ne répond pas toujours à une conception ou un modèle unique dans les saynètes des apprenants. Le principe d'unité et d'identification est parfois maintenu (par exemple dans les improvisations concernant *Une chambre en Inde* avec les personnages de Oussama Ben Laden et de Barack Obama), mais ce principe peut être laissé de côté pour aboutir à une construction plus ambiguë.

Groupe 2 : *Le Nautilus* [[Vidéo 8](#)]

Z : je suis hublot tous les jours il y a beaucoup de poissons derrière moi et le serveur doit me laver toujours et grâce à moi + les marins peut* voir le la mer

Nh : je suis ampoule tous les jours je mange heu l'électrique* pour faire le* lumière ah pourquoi toujours je suis chaud ↑

Ng : je suis l'hélice je suis en fer je dois tourner toujours je mangé* charbon parfois je j'ai* bloqué par fruits de la mer et les poissons

Ti : je suis canap un canapé les les marins heu s'asseoi*r heu sur sur mon dos toujours et de quand les quand les gens sont TRES gros je suis fatigué

A : taisez-vous je suis sous-marin je suis très dur parce que je dois attaquer les + les bateaux et heu je dois je dois toujours toucher l'eau et très fort et heu ++ **c'est moi qui + qui est vraiment fatigué**

Ti : non c'est moi

Ng : non c'est moi

Z : non c'est moi

Nh : non c'est moi

A : **pourquoi** ↑

Ng : je dois travailler toujours

A : pourquoi s'il n'y a pas moi donc heu il n'y a pas vous

Ti : grâce à moi les les marins se se préparer* après travailler* beaucoup

Nh : pourquoi toujours il fait très chaud

Z : grâce à moi les marins peuvent voir la mer

Selon le même principe que dans le premier groupe, le personnage possède plusieurs corps et voix, puisque son identité est partagée par tous les participants. Ici, la dimension créative vient de la personnification de chaque élément composant le sous-marin (le hublot, l'ampoule, l'hélice, le canapé auxquels est donné une voix et un corps), élément que joue chaque participant du groupe. Il faut également remarquer que trois éléments composant le sous-marin sont des éléments constitutifs de l'ensemble de la machine, seul le canapé s'en distingue en étant un meuble à l'intérieur du sous-marin. A joue le personnage du Nautilus, personnifié également et dialoguant avec les diverses parties qui le composent. Ainsi, le dialogue construit une forme de métonymie en faisant parler toutes les parties intérieures et extérieures avec le tout. Les gestes et les postures des apprenants qui imitent les mouvements des objets qu'ils incarnent participent de la construction de l'ensemble de la machine. Ces gestes et postures rappellent le théâtre-image puisque les apprenants ne changent pas de position, mais s'en distingue puisque les apprenants parlent pendant la saynète.



Illustration 6: Personnification et métonymie

Cette construction rappelle le décor de la pièce, seule l'hélice a été ajoutée par les apprenants et n'apparaît pas dans l'analyse chorale ni dans l'entretien collectif. En ce qui concerne la répartition des rôles, nous constatons que les apprenants ont choisi les personnages qu'ils souhaitaient incarner en fonction de leur réception de la pièce et de la dimension imaginaire que ces personnages portent. Ainsi, Z avait évoqué les hublots dans l'analyse chorale et Nh l'ampoule. Une apprenante d'un autre groupe avait parlé du canapé en cuir, Ti utilise cette idée dans la construction de son personnage, sans l'évoquer lui-même dans la réception. Dans son entretien semiguidé, après avoir regardé la vidéo de la saynète, A évoque la genèse du jeu dans le groupe :

« [...] **chacun heu est un projet** dans dans le sous-marin heu tout le monde a choisi donc moi je choisis le sous-marin et heu en fait heu dans le le texte heu juste heu chacun parle une phrase c'est tout mais je trouve c'est un peu court donc heu **j'ai avancé heu pourquoi** pourquoi comme ça et tout le monde a parlé d'après moi après moi »

La dimension fortement imaginaire du Nautilus apparaît à plusieurs reprises dans les propos des apprenants, A évoque ici l'intérêt dramaturgique de cette machine qui est composée de plusieurs parties qu'il appelle « projets » et qui peuvent constituer une unité de jeu. Le dialogue est bâti sur l'identité et la fonction de chaque partie, fonction qui est articulée à des traces mémorielles du spectacle : les poissons dont parle Z sont très présents sous forme de marionnettes dans le spectacle, le personnage du domestique apparaît avec une fonction supplémentaire dans le jeu, celle de laveur de vitre, enfin, le spectacle donne à voir à de nombreuses reprises les personnages qui observent les fonds marins à travers le hublot. Le personnage de l'ampoule est pris en charge par Nh qui avait évoqué l'électricité et Edison dans l'analyse chorale. L'ampoule personnifiée évoque de manière humoristique son fonctionnement « je mange l'électrique » et ses difficultés « pourquoi toujours je suis chaud ». La dimension comique apparaît également à travers les paroles de l'hélice et du canapé que Ng et Ti incarnent et qui se plaignent des poissons ou bien du poids des marins. A rebondit alors sur leur propos en rappelant son rôle essentiel : « je dois attaquer les bateaux » et en rejetant leurs plaintes : « c'est qui qui est* vraiment fatigué ». Le dialogue se crée à travers la présentation de l'identité des personnages-objets que la forme du théâtre-image aide à construire, et à travers le dialogue que le tout (le Nautilus) élabore avec les parties qui le composent. Le dialogue piétine ensuite sous une forme répétitive « non c'est moi », A prend alors l'initiative, comme évoqué dans son entretien, de relancer le jeu avec la question « pourquoi ». Les apprenants doivent alors activer leurs compétences d'improvisation, puisqu'ils n'avaient pas prévu la poursuite du dialogue : Ng, Ti et Z modélisent alors leurs énoncés pour justifier leur rôle « je dois, grâce à moi », Ng prend la parole en premier et infléchit son premier énoncé « je dois tourner toujours » pour proposer « je dois travailler toujours », A se moque de lui en évoquant à nouveau la primauté de sa fonction en l'infléchissant à travers un jeu sur les pronoms personnels « moi/vous » : « pourquoi s'il n'y a pas moi donc heu il n'y a pas vous ». Ti modifie également son énoncé initial en évoquant le repos des marins alors qu'il s'était plaint de leur poids au début de la saynète, quant à Nh, il répète sa réplique antérieure, créant alors un contraste comique avec les énoncés des autres personnages. Z reprend exactement son énoncé mais en le coupant pour ne formuler que la dernière partie de la phrase. Nous pouvons constater que la répétition de ses paroles implique une double correction à travers un procédé d'auto-étayage : l'accord du verbe au pluriel et la stabilisation de l'article défini féminin « la mer ».

Ici, la construction du personnage se joue dans l'association entre la réception du spectacle qui est réactivée par les apprenants à travers la forme de l'objet personnifié et une

représentation de la métonymie. La dimension comique des énoncés apparaît dans les plaintes des personnages. Le jeu dramatique permet en outre d'ouvrir des « espaces de potentialisation de stratégies langagières en cours d'appropriation » (Aden, 2009b : 3) dans la mesure où les imprévus du jeu permettent aux apprenants de faire émerger des stratégies langagières : « ces improvisations sont des stratégies de compensation visant à maintenir l'équilibre sémantique et discursif des interactions entre les personnages de l'histoire ou entre les acteurs et les spectateurs » (*ibid.*). Si, dans l'exemple donné, il ne s'agit pas d'une intrigue dramatique à proprement parler mais plutôt d'une forme de théâtre-image parlé, les apprenants proposent des stratégies langagières pour relancer le jeu (formulation d'une question, reprise et modification ou non de l'énoncé antérieur, etc). Ces relances de jeu aboutissent parfois à des corrections au niveau de la langue. Elles permettent en outre aux apprenants d'aborder une des dimensions de la théâtralité : l'importance du maintien de la communication et de la relation entre les personnages ainsi qu'avec le public. Dans les conditions de communication ordinaire, l'apprenant devra exploiter ses compétences puisqu'il lui faudra sans cesse s'adapter aux énoncés de son interlocuteur, jeu et rejeu « permettent de développer progressivement cette flexibilité langagière » (*op. cit.* 23). C'est dans la construction de leur personnage et dans l'adaptation de leurs énoncés à ce personnage dans le jeu que les apprenants peuvent développer leurs compétences en langue.

3.3.5 Utilisation des nouvelles technologies et rapport au public

Dans le travail d'un groupe qui joue un affrontement entre Barack Obama et Oussama Ben Laden au cours de l'atelier sur *Une chambre en Inde*²⁷¹, les nouvelles technologies sont utilisées par les apprenants comme le demande la consigne. Comment leur fonction est-elle modulée par rapport à la pièce du Théâtre du Soleil ? Dans cette saynète où quatre personnages jouent une prise d'otage dans un contexte de guerre, les téléphones sont utilisés à la fois pour filmer, envoyer une vidéo et appeler. La scène du spectacle du Théâtre du Soleil qu'un nombre important d'apprenants a évoquée représente des Talibans qui cherchent à faire exploser un bâtiment officiel américain en donnant un code par téléphone. Cette scène, à la dimension fortement théâtrale et comique (jeu de dissimulation des personnages grâce à un panneau mobile, quiproquos sur le mot de passe, mimiques exagérées des personnages, etc.), a marqué les apprenants qui cherchent à en proposer une variation à partir de deux mots de la constellation : « talibans » et « bombe ».

271 Cf annexe



Illustration 7: Une chambre en Inde: scène de la bombe

Dans la saynète proposée, les rapports entre les personnages sont construits dans une mise en abyme où espace et temps différents se rencontrent : le terroriste envoie à Obama une vidéo d'un otage filmé au début du jeu par son « assistante », qu'il transmet au président des États-Unis via son téléphone portable. Les apprenants miment des combinés de téléphone avec le pouce et l'index près de leur oreille, les autres doigts repliés. Les deux personnages ne sont pas dans le même lieu : « I don't want any American soldier in my country²⁷² », même s'ils sont juste à côté sur scène, et la vidéo du début du jeu renvoie à un temps passé par rapport au dialogue qui se met en place. On assiste ensuite à un « embranchement des présents » (Sermon, 2012 : 135) puisque les apprenants se filment en même temps qu'ils se parlent, et que le personnage d'Obama a accès à la vidéo. Ces changements de locuteurs peuvent induire la présence d'un personnage qui est pourtant absent sur scène : la didascalie « parle à sa secrétaire virtuelle » implique la présence d'un personnage qu'on ne voit pas mais qu'on imagine à la lecture du texte. Ce personnage apparaît dans la forme textuelle et grâce aux didascalies, puisque Obama lui parle en coréen, code que la plupart des spectateurs ne connaissent pas. Le jeu ne permet donc pas d'identifier ce nouveau personnage qui, par ailleurs, semble appartenir à un autre type de réalité. Nous constatons également sur la vidéo que le personnage d'Obama maintient le contact avec Ben Laden grâce au combiné virtuel, mais sort de sa poche un véritable portable pour essayer de « lire » la vidéo envoyée. Les relations entre les personnages sont construites à travers une triangulation, très visible sur scène, à travers l'utilisation des appareils de télécommunication :

272 « Je ne veux pas de soldats américains sur mon territoire » (notre traduction).



Illustration 8: Triangulation dans l'utilisation des télécommunications

Par ailleurs, un peu plus loin dans la saynète, le personnage d'Oussama Ben Laden se penche vers son assistant qui filme l'otage pour qu'il le filme lui-même en plan rapproché, afin qu'il soit identifié par le personnage d'Obama, pourtant juste à côté de lui sur scène. L'utilisation des nouvelles technologies favorise une « complexification de l'ici-maintenant » (Sermon, 2012 : 130), que le Théâtre du Soleil questionne dans son spectacle. L'utilisation des télécommunications, de la vidéo, du cinéma dans la scène contemporaine permet « l'exploration d'autres modalités de présence, le développement d'autres espaces et d'autres temporalités qui viennent creuser l'unicité du champ dramatique, étendre les possibilités d'actions et de figuration » (*op. cit.* 129). Le rapport entre les personnages, qui figure sans doute le rapport de nos sociétés contemporaines à l'autre, est rendu visible dans le jeu des apprenants mais également dans le texte écrit, à travers les didascalies, qui, cependant, prennent exclusivement en considération les changements de locuteurs, et ne mentionnent pas les mouvements des personnages ou leur utilisation des accessoires. On ne peut donc ici parler d'un « texte secondaire » (Pavis, 1996 : 172), mais d'une matérialité d'une dimension théâtrale. La théâtralité est donc explorée par les apprenants au niveau du jeu avec les nouveaux outils de communication, projetant sur scène les enjeux contemporains de la présence/absence, ainsi qu'au niveau du texte écrit qui la matérialise dans les didascalies. Ces didascalies restent néanmoins une amorce de travail sur la poétique pragmatique qui demande à être affinée et développée.

4. La figure du spectateur-auteur et le tiers-actant

4.1 Le spectateur-auteur en langue étrangère

Les ateliers d'école du spectateur incitent les apprenants à se construire comme auteurs dans l'articulation entre travail de lecture du spectacle et travail de l'acteur, le jeu dramatique rendant visible le travail effectué chez le spectateur pendant la représentation. Une réponse nouvelle est apportée au spectacle à travers le jeu qui reflète à la fois les sens que les apprenants donnent à la pièce et leurs propres associations d'idées. Un nouveau spectacle est alors créé : « j'aime bien parce que on peut participer dans la* specta spectacle et apporter notre heu notre idée et **pour créer un nouveau spectacle** et mmh aussi doper notre heu niveau de heu français » (*AL, apprenante chinoise, entretien semiguide*). Les apprenants construisent une figure d'auteurs et d'acteurs porteurs d'une « parole singulière qui mérite d'être diffusée » (Dompmartin-Normand & Le Groignec, 2015 : 10) : « les créativité sont mes propres idées, et je les ai traduit* en français ». Cette nouvelle figure d'auteur provoque un rapport au savoir et à l'apprentissage différent, plus libre :

V : j'aime bien ce exercice parce que **c'est pas heu vous ou quelqu'un d'autre qui dit heu il faut faire ça ça ça c'est moi et mes camarades qui décident** c'est notre notre notre notres* idées notre point de vue heu donc c'est c'est comment on dit ça c'est travail indépendant

P: libre un peu libre ↑

V : ah oui ça libre **c'est travail libre** donc je peux m'exprime partage créer

Une forme d'émancipation de l'élève est alors rendue possible, rendant l'apprenant actif de manière individuelle et dans le groupe : « ce n'est pas vous [...] c'est moi et mes camarades », c'est le paradoxe du maître ignorant qui apprend du maître ce que le maître ne sait pas lui-même (Rancière, 2008 : 20). Ce nouveau rapport vient du travail du spectateur qui compose son propre poème à partir de celui de l'artiste, et même, au-delà des intentions de l'artiste qui : « veut seulement produire une forme de conscience, une intensité de sentiment, une énergie pour l'action » (*ibid.*), nous ajoutons, dans notre perspective de didactique des langues, un langage pour le jeu et l'action. L'enjeu politique est au cœur des premiers ateliers d'écriture créative dans les années 1970 ; ainsi, les CEMEA par exemple, qui ont en outre œuvré pour la diffusion de l'école du spectateur²⁷³, ont prôné « l'écriture comme outil d'émancipation » (Houdart-Mérot, 2018 : 34), avec l'idée que l'accès à l'écriture créative est possible pour tous. Ce type d'atelier peut par conséquent occuper une place à l'université, dans une perspective de renouvellement des études littéraires (Houdart-Mérot, 2018 : 143), mais également, et c'est le postulat de notre travail de recherche, pour les futurs apprenants de langue étrangère auxquels pense cet apprenant : « Comme nous, cet atelier va changer leurs

273 Cf partie I.

opinions de l'apprentissage de la langue française » (*questionnaire anonyme*). Allant à l'encontre de la dimension vocationnelle « qui serait le propre des écrivains » (*op. cit.* 144), ce type d'atelier plaide pour une « interaction profonde entre lire et écrire », rejoignant ainsi la démarche des études culturelles, qui positionnent l'objet littéraire en pratique culturelle (*op. cit.* 143-144). L'acte d'écrire est alors lié à l'acte de jouer dans notre démarche et à la figure de l'acteur, figure qui renvoie au passé et aux rêves de l'enfance : « « Je pense que j'ai fini un rêve dans l'enfance. Quand j'étais enfant, je voulais devenir une actrice » (*questionnaire anonyme*), mais également aux rêves de l'avenir : « Oui, je trouve que je suis intéressé à tourner les vidéos ! Et je commence* filmer, peut-être quel* jour je veux devenir une réalisatrice au lieu d'expert d'assurance » (*questionnaire anonyme*). Le théâtre, parce qu'il permet de jouer d'autres personnages, permet de se projeter dans d'autres rôles tout en renvoyant aux autres arts. Il peut être vu comme « l'art d'écrire avec les autres arts » (Houdart-Mérot, 2018 : 84).

En outre, l'atelier d'écriture créative favorise l'accès à une nouvelle parole, différente, qui n'est pas une imitation des modèles littéraires, même si, dans nos ateliers, une phase de jeu et donc d'imitation est travaillée avant d'accéder à une forme de parole :

« T : [...] avant le spectacle il faut faire les exercices il faut préparer et après heu **il faut écrire*** **quelque chose c'est différent** parce que au Vietnam la littérature est toujours apprendre par cœur et **si on écrit les choses différentes que on on apprend c'est c'est comme une faute c'est pas bien** donc heu je pense que le théâtre est important pour les élèves pour apprendre et pour heu + attirer les élèves » (T, Vietnam, entretien semiguide).

L'accès à la parole se joue alors dans une traduction de l'expérience de l'œuvre articulée à une inscription du sujet dans le monde :

« C'est-à-dire se reconnaître le droit, puis la capacité, voire même le goût d'écrire pour ce que cela offre, à savoir une expressivité, une figuration de l'expérience, une inscription de soi dans le monde dont on fait sens. C'est bien ici l'inscription de phénomènes vécus, la traduction d'une expérience sur un support que l'on sémantise qui permet à l'auteur d'en faire sens. L'expérience est ici mise en œuvres » (Lorilleux, 2015 : 337).

Un « ethos d'auteur » se construit progressivement dans l'approche artistique du jeu, reliant sujet lecteur et projet de réécriture dans une intention artistique (Le Goff, dans Rannou et al. 2020 : 108).

4.2 Pour un « entre-trois » des langues : interdiscursivité ou le « Tiers-actant »

Dans la logique de l'émancipation, entre le maître ignorant et l'apprenti émancipé se tient une « troisième chose » dont aucun n'est propriétaire. De même, est constituée, dans la relation

entre artistes et spectateurs, cette troisième chose dont « aucun ne possède le sens, qui se tient entre eux » (Rancière, 2008 : 21). Les ateliers d'école du spectateur cherchent à rendre concrète la construction de cet entre-deux entre les créateurs de la représentation, créateurs qui, selon Meyerhold, sont au nombre de quatre : l'auteur, le metteur en scène, l'acteur et le spectateur, le statut créateur du spectateur le rendant collaborateur de l'acte théâtral, « quatrième créateur » (Meyerhold, 1973 : 79-80). La démarche incite la mise en relation d'une œuvre avec un spectateur, mise en relation qui ne s'arrête pas à la seule fréquentation des œuvres mais qui implique le spectateur dans une forme de re-création de l'œuvre dans le parcours de réception ainsi que de jeu. Il ne s'agit pas d'expliquer les œuvres mais de lancer la relation que l'œuvre elle-même porte jusqu'à la faire porter par ses auditeurs, qui écrivant, jouant, reformulant celle-ci, la laisse advenir, et en poursuivent l'activité (Martin, 2005 : 73). Ce retravail du texte fait émerger des processus créatifs dans les stratégies langagières des apprenants pour parler des spectacles et pour élaborer de nouvelles propositions de jeu. Un nouveau langage est alors élaboré, en lien avec le texte scénique : additionnelle au répertoire variée des sujets (Domp martin-Normand & Le Groignec, 2015 : 2), la langue française est appropriée dans une forme d'« entre-trois de la langue ». Nous avons constaté que l'apprenant s'approprie de manière multiple la langue et le langage des dramaturges et des comédiens pour construire une langue et un langage qui lui est propre. Une langue dans l'entre-deux est donc créée, une sorte de « troisième langue » qui reprend l'idée de la « troisième chose » dont parlait Jacques Rancière, troisième langue qui va permettre de rendre visible et audible ce qui s'est passé dans la tête du spectateur collectif pendant la représentation. Cette troisième langue constitue également un troisième langage dans le sens où le jeu de l'apprenant reprend aussi le jeu du comédien sur scène²⁷⁴. L'atelier d'écriture théâtrale créative permet alors d'aborder directement les faits d'intertextualité, et le jeu donne à voir ce processus à travers le corps et la voix de l'apprenant :

« l'écriture d'invention s'appuie toujours sur des sources et/ou modèles, elle est production d'un texte, non sur un autre texte, mais à partir d'un ou plusieurs textes. En ce sens, elle est une approche par expérience directe des faits d'intertextualité » (B.O. du 28 juin 2001 : 90-91).

La notion de tiers-parlant ou de parole antérieure développée par Jean Peytard, considérée comme « un ensemble indéfini d'énoncés prêtés à des énonciateurs, dont la trace est manifeste » (1993 : 140), pourrait être opérante dans notre analyse du dialogisme que les apprenants construisent dans les ateliers²⁷⁵. Le concept de tiers-parlant est suffisamment

274 Une des perspectives de recherche pour nos ateliers serait d'analyser la construction d'un nouveau langage d'acteur construit par les apprenants. Il faudrait pour cela disposer des vidéos de toutes les représentations et analyser finement le jeu de l'acteur dans chaque spectacle.

275 Il faudrait alors analyser l'influence de l'environnement sur les discours dans la mesure où « l'énonciateur n'est pas le seul à produire des discours », l'ensemble de l'environnement contribue à la production du discours, à la fois les « corps, objets, artefacts, espaces compris » (Paveau, 2014 : 9). La notion de tiers-parlant devrait alors être repensée dans une approche environnementale (*op. cit.* 10).

« plastique », « vague » pour s'adapter à d'autres terrains scientifiques (Paveau, 2014 : 2). En effet, même si la trace d'énoncés antérieurs n'est pas manifestée clairement par les apprenants dans le jeu, des emprunts divers peuvent se lire, par exemple dans les emprunts des discours sur scène qui peuvent eux-mêmes être des emprunts à d'autres textes ou discours voire langages antérieurs, comme dans le cas de *Vingt mille lieues sous les mers* qui reprend le texte de Jules Verne, ou, des emprunts internes, comme dans le cas de *Barons Perchés*, qui reprend son propre langage scénique créé dans le premier spectacle *Fenêtres*. D'autres emprunts extérieurs sont également visibles, comme par exemple des emprunts liés à l'usage des médias et aux discours et images qu'ils véhiculent (dans le jeu du groupe 2 *L'otage*, l'emprunt de vidéos montrant des otages aux mains de terroristes est manifeste), ou liés à l'expérience de lecteurs ou de spectateurs antérieure (par exemple groupe 1 : *Shakespeare*). La notion de « tiers-actant » pourrait alors être proposée, c'est-à-dire, une mise en relation du discours et du langage de l'œuvre et du comédien avec le discours de l'apprenant dans le jeu, relation qui permet de déconstruire et re-construire un langage propre à travers l'action théâtrale.

L'activité de l'œuvre ainsi que de son langage se poursuit alors dans le jeu de l'apprenant, activité jamais close : « plus qu'un produit (culturel, de mémoire, idéal ou formel...), une œuvre est un processus qui ne s'arrête à quelques limites qu'on lui aurait fixées : pas plus ouverte que fermée, elle est infinie si elle est œuvre, c'est-à-dire, en activité » (Martin, 2005 : 73). Ce processus porte une dimension collective, et l'écriture ou le jeu est élaboré par plusieurs mains et corps, ainsi : « ces créations collectives sont en rupture avec l'image traditionnelle de l'écrivain solitaire, associée à une vision du talent inné, et de l'originalité qui exigerait cette solitude » (Houdart-Mérot, 2018 : 83). La démarche d'écriture et de jeu dans nos ateliers serait plus proche des démarches d'écritures dramaturgiques contemporaines, où l'auteur élabore son texte sur le plateau avec les comédiens, dans le jeu.

Conclusion chapitre 9

Le chapitre 9 s'intéresse au retravail créatif du texte scénique qu'implique l'école du spectateur. Nous avons questionné la construction de ce procédé, ses manifestations, ses formes, ainsi que le système de voix qui émerge.

Tout d'abord, une démarche de ce type peut être considérée comme un travail de « l'entre-langues » dans un atelier d'écriture en français langue étrangère, travaillant à partir de la langue d'un auteur pour faire émerger la parole de l'apprenant. Un autre rapport à la langue est ainsi construit dans la création d'une zone intermédiaire, zone qui permet l'exploration de la créativité. Dans la démarche, les phases de réception peuvent être considérées comme créatives, au même titre que le jeu, en faisant intervenir une reconstruction ainsi que des stratégies pour rendre compte de la représentation dramatique : les analogies, ainsi que les procédés de résonance avec le passé de l'apprenant construisent une forme de polyphonie sur l'œuvre. La mémoire se construit collectivement à travers les procédés de dialogisme opérant dans la réception orale comme dans la phase écrite : les discours sur l'œuvre sont constitués d'autres discours et d'autres voix qui constituent la bibliothèque ou la cinémathèque interne des apprenants. L'école du spectateur tend à rendre visibles et à retravailler les procédés de dialogisme contenus dans les œuvres.

Dans la pratique théâtrale, la créativité prend la forme du jeu ou appropriation par le corps et la voix. Cette étape d'appropriation permet de se remémorer le spectacle au prisme de son imaginaire, de ses émotions et de ses représentations, il permet de réfléchir aux problématiques de la dramaturgie et débute un travail de recherche sur sa propre parole en utilisant la parole et la gestuelle de l'autre. Le processus de création dans les improvisations reflète les procédés de négociation et de travail autour de la création d'un langage commun. Les variations dans le jeu impliquent de nouvelles situations d'énonciation, une utilisation du répertoire plurilingue pour travailler la dimension comique, une représentation dramaturgique de l'espace-temps, des transformations dans le personnage ainsi que l'utilisation des nouvelles technologies.

Le retravail créatif du texte scénique prend alors des formes variées agissant à différents niveaux sur la langue de l'apprenant : la description reconstruit le spectacle et permet à l'apprenant une première sélection dans son répertoire plurilingue, sélection guidée par la proposition artistique. Cette sélection est coconstruite, et puise également dans les discours d'autres œuvres. Les différentes phases de jeu permettent une incarnation de cette sélection qui agit comme préparation aux langages artistiques. Enfin, l'improvisation recompose ce répertoire et constitue un espace d'expérimentation collective des langages

de la théâtralité. L'ensemble de ces variations implique des procédés de dialogisme et la figure du spectateur-auteur apparaît en lien avec la notion de Tiers-actant qui fait émerger les traces des voix, du jeu, des gestes, des paroles et toutes formes d'emprunts dans l'improvisation.

Conclusion Partie IV

La partie 4 de notre travail propose de s'intéresser aux différents rapports à l'altérité construits par l'école du spectateur, ainsi qu'aux relations à l'action et au langage modelées par la démarche. Nous avons cherché à montrer comment l'apprenant est amené à déconstruire et reconstruire son rapport à soi, à l'autre, au langage dans la confrontation à l'œuvre et à travers une démarche d'interdiscursivité ou dialogisme.

Le **chapitre 8** montre comment l'apprenant se construit dans le rapport à l'œuvre dramatique et dans le rapport au langage. Les différentes formes de relations au personnage (empathie, sympathie, miroir déformant) poussent l'apprenant à se voir dans l'autre et à voir l'autre dans lui-même. Les différents phénomènes de résonance émotionnelle qui se construisent sur la présence du comédien sur scène et induisent des procédés d'identification forte poussent l'apprenant à expérimenter l'autre comme un miroir. Un espace de transformation de ses représentations est créé, et d'autres formes de relations à l'autre sont construites. Une forme de reliance s'instaure entre la singularité de l'expérience personnelle et l'universalité de l'écriture dramatique, impliquant une forme d'engagement dans sa relation à l'œuvre et à soi. La construction identitaire se joue dans la tension entre la superposition des identités et la relation à l'œuvre, tension rendue visible dans le jeu et qui émerge des différentes paroles sur les spectacles du corpus.

Le **chapitre 9** propose une analyse du retravail créatif du texte scénique, avec comme parti pris d'interprétation, la notion de dialogisme. La créativité peut se lire dans les stratégies de réception et dans le tissage de liens avec l'œuvre, tissage que l'école du spectateur contribue à construire et à faire émerger. Le discours des apprenants est alors constitué d'autres discours et d'autres voix (celle des artistes, des pairs, de l'enseignante, d'autres œuvres) et la polyphonie à l'œuvre montre que le système des voix fonctionne sur des réseaux toujours en activité et dont l'œuvre constitue l'interface. Le jeu apporte une dimension supplémentaire à ce retravail créatif en proposant une appropriation par le corps et la voix, permettant la construction et l'exploration d'un langage commun dans les variations. Le retravail créatif prend plusieurs formes dans notre école du spectateur, formes agissant à plusieurs niveaux sur la langue de l'apprenant. Le retravail créatif est à la fois retravail du texte mais aussi retravail de la langue de l'apprenant. Enfin, la figure de l'apprenant-auteur et acteur se construit avec les traces laissées à différents niveaux par l'ensemble de ces processus.

*L'école du spectateur en français langue étrangère.
Pratiques créatives du langage dans le rapport à la théâtralité.*

Conclusion Générale

Au cours de ce travail de recherche, nous avons cherché à adapter et à analyser une démarche d'école du spectateur pour des apprenants de français langue étrangère. Nos analyses ont vocation à comprendre comment l'apprenant coconstruit ses langues dans la confrontation avec la représentation dramatique, dans sa lecture, son interprétation et sa réécriture. Nous avons cherché à comprendre les effets de cette coconstruction sur le développement langagier de l'apprenant. Cette recherche a permis de mettre au jour la richesse de la pratique de la théâtralité telle que représentée par notre école du spectateur, et pourrait inciter les enseignants de langue étrangère à utiliser la représentation dramatique pour des objectifs liés à la didactique des langues : développement langagier, compétences interculturelles voire transculturelles, compétences de médiation, compétences dans l'utilisation poétique et esthétique de la langue, dispositifs interprétatifs, etc. La souplesse de cette démarche, qui peut s'adapter aux besoins des différents publics ainsi qu'à leurs niveaux, la diversité dans les répertoires théâtraux, la richesse des adaptations scéniques ou des créations des artistes, les supports multimédia qui se développent, permettent d'adapter l'école du spectateur à de très nombreux contextes et d'en tirer des pistes de travail multiples. C'est la raison pour laquelle nous parlons d'*écoles du spectateur* au pluriel, tout en conservant la philosophie de ses maîtres: accès de tous à la culture et à la parole, fréquentation de tous les répertoires, expression et pratique artistique pour construire la connaissance. La coconstruction se joue alors aussi au niveau de la démarche pédagogique proposée, qui se veut une construction conjointe des formateurs de l'ANRAT, de l'enseignante et des apprenants : « si enseigner c'est inventer une démarche et une attitude, avec et pour les apprenants, afin que des faits de connaissance induisent et libèrent des actes d'appropriation d'une langue, alors il convient que l'enseignant soit une « puissance de savoirs créateurs » » (Peytard & Moirand, 1993 : 3), enseignant qui n'est pas seul créateur d'une démarche mais la construit avec les apprenants, dans une pratique collective d'expérimentation.

Le dispositif est également lié aux écritures de la variation et de la réception (Le Goff & Larrivé, 2018), favorisant la rencontre subjective avec une œuvre à travers l'écriture, plutôt que l'application de normes linguistiques ou de formes textuelles. Elle ne relève pas en didactique de l'application d'une théorie. Nous avons postulé que l'école du spectateur positionne l'apprenant dans la subjectivité de sa lecture de la scène et dans le plaisir de la réception de l'œuvre artistique, lecture qui opère sur un temps long, à travers plusieurs phases qu'il importe de prendre en compte pour faire vivre le travail de l'œuvre et des langues. C'est donc une notion de temporalité (Le Goff & Larrivé, 2018 : 11) dans la réception et le travail de réécriture qui est mise en avant dans l'approche proposée. Le regard nouveau que nous

proposons sur l'école du spectateur permet de dépasser les frontières des modèles d'exploitation de la littérature en classe de langue, modèles que rappelle Anne-Claire Raimond : la littérature comme modèle de langue à imiter, comme réservoir de données culturelles qui permet la construction d'un lecteur cultivé, ou, enfin, le modèle du contact entre le texte et son lecteur, prenant en compte les dimensions subjectives de la lecture²⁷⁶. Le modèle que nous proposons s'appuie sur la lecture de la représentation dramatique envisagée comme une lecture à la fois autonome et, en même temps, en partie guidée par l'enseignant²⁷⁷, mais où le plaisir du spectateur occupe une place fondamentale. Ce modèle s'articule également sur une démarche d'imitation, en considérant la représentation non comme un modèle à imiter mais plutôt *comme un réservoir de langues et de langages où la parole de l'artiste est appropriée et transformée par l'apprenant pour créer une autre parole*. C'est en ce sens qu'il nous faut revenir à notre titre afin d'en proposer une nouvelle définition : les « pratiques créatives » du langage, impliquées dans la démarche que nous proposons, permettent d'investir le travail de lecture de la scène comme une réécriture apportée au texte scénique, réécriture qui, par sa dimension créative, apporte une transformation liée à une recherche sur le langage. La dimension esthétique et poétique de la langue envisagée par le CECRL est travaillée dans les langages de la théâtralité, à travers la prise en compte du langage de la dramaturgie et de la double énonciation, du rapport texte/scène, de l'articulation entre verbal et non-verbal, des situations de communication, enfin, de la construction du personnage, de son action et de sa parole, autant d'éléments qui constituent la particularité du genre théâtral et qui font de l'expérience plurilingue de l'apprenant un procédé transtextuel et transdiscursif.

Apports et points importants de la recherche

Afin de discuter des apports et points importants de cette recherche, rappelons nos deux problématiques de travail :

- *Dans quelle mesure l'école du spectateur peut-elle contribuer à l'apprentissage de la langue pour des apprenants de langue étrangère en plaçant la théâtralité au cœur du travail sur le langage ?*
- *En quoi ce dispositif peut-il faire émerger une parole polyphonique constituée de la voix des artistes et de celle de l'apprenant ? Quelles seront les modalités de cette parole ?*

Dans un premier temps, nous nous sommes intéressée aux potentialités langagières qu'offrent les contacts avec la représentation théâtrale contemporaine et le travail de la réception, en réfléchissant à la manière dont le spectacle peut être considéré comme un déclencheur

276 Anne-Claire Raimond, conférence inaugurale de l'université BELC d'hiver, Sèvres, février 2020.

277 Nous pourrions envisager comme perspectives d'études une école du spectateur prise en charge et animée par les étudiants eux-mêmes.

d'interactions. La construction de l'interlangue de l'apprenant dans son expérience de la théâtralité est questionnée et considérée comme une première étape dans les procédés de dialogisme et d'intertextualité à l'œuvre dans la démarche. Les différentes étapes de réception aident l'apprenant à développer son expression et à la préciser, les interactions sont progressivement plus dynamiques et fluides, la parole circule mieux au fur et à mesure de l'année. Les apprenants développent une autonomie dans la lecture du texte scénique, dans son interprétation, conjointe à la recherche de vocabulaire pour l'interpréter, même si le guidage de l'enseignant est toujours présent. Les phénomènes de collaboration dans la lecture de la représentation aboutissent à une reconstruction du spectacle associant parole et communication non-verbale. Des stratégies d'apprentissage langagier sont élaborées en fonction du travail de lecture du texte scénique qui déploie son propre langage artistique : les compétences langagières des apprenants sont donc articulées au travail sur la langue de la proposition artistique et suivent le cheminement de la pensée créative des artistes.

La diversité des contextes dans le travail de la réception favorise en outre la réactivation des données langagières ainsi que leur mémorisation, d'où l'importance d'un travail multimodal sur la question. Différents types de discours sont employés, impliquant les traces de la subjectivité de l'énonciateur à plusieurs niveaux, traces qui sont liées à l'expérience de la représentation. La description, objectif de l'analyse chorale, est construite dans une forme polyphonique impliquant l'enseignant et l'ensemble du groupe à partir des souvenirs du spectacle. Elle est fragmentée et fragmentaire, mais implique une forme de modulation et de transformation de l'œuvre : un deuxième spectacle s'écrit alors dans la parole des apprenants. La description n'est pas techniciste, elle implique la subjectivité de l'énonciateur et suit les méandres du texte scénique et de ses ambiguïtés. Elle est elle-même une forme créative et implique une interprétation polysémique qui laisse un espace ouvert aux diverses potentialités du langage. C'est à travers les différentes étapes de l'école du spectateur que se construit l'interprétation du texte scénique, l'approche permettant de rendre visible et concret ce travail d'interprétation élaboré dans l'esprit du spectateur. Comme le rappelle Rafaëlle Jolivet-Pignon dans sa thèse sur la représentation rhapsodique, le texte scénique implique « l'activité imageante du spectateur » dans l'expérience de l'œuvre dramatique contemporaine, c'est-à-dire, une recreation personnelle du spectacle à partir des images de l'univers du spectacle :

« Le sens n'est pas dans l'œuvre mais dans le regard que l'on projette sur elle et dans un deuxième temps dans l'acte de parole qui en propose une restitution » (2015 : 393).

Ainsi, la démarche de l'école du spectateur en français langue étrangère *en tant que dispositif pédagogique* peut être présentée comme un atout dans l'apprentissage des langues à plusieurs niveaux :

- Une prise en compte de **tous les apprenants** qui ont à plusieurs reprises l'opportunité de s'exprimer ;

- Une **intégration des niveaux différents** : les apprenants moins avancés au niveau de la langue peuvent s'appuyer sur les paroles des leaders ; la figure des leaders peut changer pour laisser la place à d'autres ;
- Une prise en considération des **différents types d'apprentissage** : les apprenants qui ont besoin de prendre de la distance par rapport à leurs affects ou qui ont besoin de temps pour structurer leurs prises de parole peuvent bénéficier de ce temps long de la réception ;
- Une approche favorable à l'**autonomie de l'apprenant** dans la variété des réponses possibles aux questionnements sur la représentation et dans l'instauration d'un parcours de travail similaire sur plusieurs œuvres ;
- Les variations de consignes et de modalités de travail **facilitent le travail de la réception ainsi que le travail de la mémoire** puisque les apprenants sont amenés à réinvestir à plusieurs reprises les formes linguistiques et à travers des supports différents ;
- Ces variations de la réception impliquent également une **créativité dans le travail sur le langage** puisque les apprenants sont incités à utiliser différemment les formes linguistiques repérées en répondant à des problèmes différents ;
- Le travail collectif impliqué dans cette démarche **prend en considération la réception individuelle tout en la transformant** dans l'apport du regard de tous sur le spectacle : c'est à partir de la subjectivité de chacun que va se construire une réception collective ;
- Enfin, l'aspect ludique du jeu implique une **forme de désinhibition et favorise l'implication voire l'engagement** de l'apprenant dans son apprentissage.

Dans un second temps, l'école du spectateur en tant que *pratique de la théâtralité* permet d'articuler recherche sur ses langues et expérimentation du langage théâtral en tant que *cheminement dans les langages artistiques scéniques*. Nous nous sommes demandée dans notre deuxième partie comment l'apprenant est amené à déconstruire et reconstruire le rapport à soi, à l'autre, au langage dans la confrontation à l'œuvre. L'angle expérientiel et subjectif choisi dans notre démarche de recherche-crédation implique une construction identitaire en lien avec la construction du langage de l'œuvre : c'est dans les questionnements et les ambiguïtés du texte scénique, dans les nouvelles approches de la représentation que propose le spectacle contemporain, notamment dans *Vingt mille lieues sous les mers* et *Barons Perchés*, que l'apprenant sera amené à envisager autrement le rapport à soi²⁷⁸. Le jeu dramatique permet en

²⁷⁸ Cependant, il faudrait envisager la démarche avec des spectacles du répertoire classique et comparer les résultats.

outre une exploration des ambiguïtés du texte et de la construction subjective en permettant une exploration pratique des langages théâtraux. Par ailleurs, le retravail créatif du texte scénique implique une exploration du dialogisme en lien avec les pratiques théâtrales. Dans le dialogue avec les artistes, une forme de zone intermédiaire est créée, un entre-langue, propice aux recherches artistiques sur les langages. Le travail de la mémoire participe à ce cheminement créatif en faisant des liens entre l'expérience de l'œuvre, d'autres œuvres, et l'expérience de vie. La polyphonie créée fait dialoguer les paroles des artistes, des apprenants, de l'enseignant, d'autres œuvres et personnages pour ouvrir sur une activité féconde en langue entre les œuvres et entre les discours. Ce cheminement artistique en langue étrangère implique :

- Une prise en considération d'une langue autre que la langue fonctionnelle de communication à travers le système de « partage des voix » et à travers **les situations d'énonciation nouvelles** du théâtre contemporain (polyphonie dans *Clima(x)*, jeux de la présence et de l'absence dans *Une chambre en Inde*, voix off dans *Vingt mille lieues sous les mers*, ambiguïtés de l'énonciation gestuelle dans *Barons Perchés*). La confrontation avec le théâtre contemporain conduit l'apprenant à prendre conscience que « parler, comprendre et lire une langue étrangère ne se réduit pas à apprendre à produire ni comprendre des énoncés linguistiquement corrects et achevés comme on peut en trouver dans les manuels de langue, mais que c'est se confronter à l'interprétation d'un jeu d'échanges verbaux dissonants, elliptiques, interrompus mais dont les interstices font sens » (Rollinat-Levasseur, 2014 : 219). Parler, c'est également, à travers notre répertoire, se rendre compte des possibilités infinies du système de prise de parole et des situations d'énonciation, ou de la gestuelle ;
- Une réflexion sur **les langages** puisque la langue seule n'est parfois pas suffisante pour l'expression : le langage des gestes, des corps, de l'espace, des costumes et accessoire, du décor est intégré à la parole pour une ouverture des potentialités d'expression ;
- Une prise en compte du **plurilinguisme** qui est recherché, travaillé, recréé comme langage propre ;
- Une prise de distance dans **la construction subjective à travers les langues** par l'incarnation d'un personnage qu'on relie à soi-même et à ses propres expériences de vie ;
- Une forme de « **reliance** » en langue dans les phénomènes d'identification et de liens aux personnages ou aux dispositifs scéniques, où la voix subjective se construit en même temps que la voix de la fiction.

Peut-on alors encore parler d'*école du spectateur* dans le sens proposé au début de ce travail : une pratique multiple des langages à travers le rapport à la théâtralité, où l'action artistique et la recherche créative sont considérées comme un mode d'apprentissage des langues ? Dans la mesure où le concept d'école ne reflète pas dans cette méthode un lieu de savoir mais plutôt un lieu de recherche, et où le concept de spectateur s'efface au profit de la notion de « spect-acteur » et de membre d'un chœur, nous pourrions plutôt parler d'*ateliers d'action théâtrale* où les dimensions d'entre-deux en langue et de dialogisme pourraient être davantage explorées.

Cet entre-deux a donné matière à nos apprenants pour aborder dans le même temps le projet d'écriture d'une pièce complète qu'ils ont présentée lors des Folles Nuits du théâtre universitaire en mai 2017 à CY Cergy Paris Université. S'appuyant sur les différentes représentations et le travail du jeu dramatique dans les ateliers, ils ont créé leur propre langage artistique.



C'est la prise en compte progressive de l'œuvre théâtrale « pour ce qu'elle est et ce quelle apporte au lecteur-spectateur, plus qu'à l'élève-apprenant » (Ahr, 2011 : 10) qui nous semble refléter le mieux notre démarche d'école du spectateur. La transformation des représentations sociales sur l'enseignement des langues par le théâtre est alors en jeu, que ce soit l'enseignement de la langue première ou l'enseignement du français langue étrangère : « la vitalité qui caractérise l'art théâtral contemporain est susceptible de dynamiser l'enseignement du français langue première, étrangère ou seconde » (*ibid.*). La transformation des représentations agit aussi sur l'enseignant.

Apports pour nous en tant qu'enseignante

Si la démarche d'école du spectateur telle que nous la proposons permet d'envisager un travail de la langue pour l'apprenant, nous avons également été amenée, en tant qu'enseignante, à renouveler nos approches pédagogiques. L'école du spectateur représente autant une formation qu'une déformation, pour l'apprenant, comme pour le pédagogue et le chercheur. Les ateliers d'école du spectateur ont constitué pour nous une « autre manière

d'explorer l'écriture » (Houdart-Mérot, 2018 : 68), en particulier à travers l'écriture dramaturgique : « inventer des inducteurs pour autrui ne diffère pas fondamentalement des contraintes d'écriture qu'on se donne à soi-même » (*ibid.*). Ce parcours nous a également incitée à désinhiber nos craintes sur nos capacités à lire, analyser, apprécier et juger une représentation dramatique. Les possibilités très riches du répertoire contemporain sur le plan langagier nous sont apparues pendant notre travail, nous avons par conséquent été amenée à élargir le répertoire proposé aux apprenants. Nous avons en outre pris en compte d'autres disciplines que la didactique des langues, et avons été amenée à construire une réflexion sur la dramaturgie et les pratiques théâtrales. Notre parcours nous a permis de développer nos compétences de recherche et nous a incitée à dépasser les cadres conventionnels pour nous intéresser à la recherche-crédation. Un master création plurilingue en français langue étrangère est actuellement à l'étude en collaboration avec l'UFR Lettres et Sciences Humaines de CY Cergy Paris Université pour permettre à des groupes d'apprenants et d'étudiants francophones de collaborer autour d'une pratique d'écriture, prenant en compte l'écriture théâtrale et le jeu. Ce master s'inscrirait dans un parcours d'écriture et de création littéraire adaptées à l'apprentissage du français langue étrangère. C'est l'ensemble de ce parcours de doctorat dont les ateliers ont été pour nous des « lieux d'expérimentation littéraire » (Houdart-Mérot, 2018 : 69), et dont l'écriture a été réalisée à plusieurs mains et plusieurs voix, qui nous a permis d'envisager cette nouvelle maquette de master.

Limites

Les limites de notre travail de recherche résident dans la nature même de l'objet analysé qui échappe aux contours rationnels qu'un travail de thèse induit. L'œuvre artistique contourne les tentatives de médiation dans la complexité de sa lecture et la polysémie des sens qu'elle propose. Elle échappe aux normes en vigueur, y compris dans la pédagogie et la recherche, et incite à accepter la prise de risque qu'elle induit : l'ennui ou le rejet face à l'œuvre, l'absence de parole, etc. De même, le rapport subjectif à l'œuvre qui constitue notre support de travail principal est amené à se transformer au cours du travail de mémoire et dans le parcours de vie de son lecteur. Notre travail de recherche envisage par conséquent la réception sur un temps donné, cette réception a sans doute évolué au moment de l'achèvement de notre écriture. L'aspect qualitatif de notre méthodologie nous empêche de généraliser nos résultats à d'autres groupes d'apprenants et à d'autres contextes et à le transposer en l'espèce. Nos objectifs tendent plutôt à proposer aux enseignants des pistes de travail à adapter à leurs publics et à mettre en évidence un certain regard sur la représentation et le jeu dramatique d'une part, sur le répertoire à envisager, d'autre part. En somme, pour revenir sur la polysémie autour d'un des concepts principaux de notre travail, la représentation (dramatique) incite à envisager autrement ses représentations (socio-culturelles). Plusieurs biais peuvent être discutés dans notre travail de recherche qui en constituent autant de limites à nos yeux :

1. Dans la mesure où nous avons procédé par tâtonnements et cheminements et qu'aucun travail antérieur n'avait été réalisé sur la question, nous n'avions pas formulé **d'hypothèses de recherche** au préalable. Nous avons postulé, dans une démarche intuitive, l'intérêt de l'école du spectateur pour la didactique du FLE et avons commencé à travailler à partir de l'expérience empirique de la sortie au théâtre. C'est à la suite de la représentation d'*Oncle Vania* par Eric Lacascade à la MC2 de Grenoble que nos premiers questionnements de recherche ont émergé et ont porté sur l'exploitation de la représentation dramatique pour des publics d'apprenants. Nos recherches nous ont ensuite amenée à nous intéresser et à nous former à l'école du spectateur, mais notre méthodologie de recherche a été complexe à définir et à maintenir. C'est en prenant conscience du travail sur le dialogisme et sur la coconstruction des interactions que nous avons ensuite affiné notre méthode d'analyse, présentée dans notre thèse. C'est également grâce au soutien et au regard de nombreux chercheurs et doctorants que nous avons mis au point cette démarche au carrefour des disciplines et prenant en compte les dimensions subjectives et artistiques de l'expérience d'une œuvre.

2. Une limite importante à notre travail de doctorat porte sur la **question de l'évaluation**. Dans la mesure où l'approche par compétences n'est pas l'approche que nous avons retenue mais plutôt l'approche poïétique qui envisage la langue comme une expérience du monde, quelle évaluation mettre en place et comment l'articuler aux exigences du CECRL ? Nous pensons que cette question doit être soulevée, même si notre approche n'a pas eu pour but l'évaluation de nos apprenants. La nature hybride de la pratique théâtrale, à la fois linguistique et esthétique, complexifie l'évaluation des performances des apprenants (Dumontet, 2015 : 40). L'exploitation de la littérature en général et du théâtre en particulier (à l'exclusion du jeu de rôle mais que nous ne concevons pas comme théâtral) est peu prise en considération en didactique des langues, d'un côté, parce que les apprenants tendent à privilégier un apprentissage fonctionnel des langues, de l'autre, parce que les enseignants ne sont pas forcément formés à ces démarches. La question de l'évaluation est par conséquent centrale à nos yeux pour envisager une telle exploitation à l'avenir dans les classes de FLE. La réflexion pourrait envisager un assouplissement des descripteurs du CECRL en se référant aux études théâtrales (*op. cit.* 41) pour mener l'évaluation de ces productions langagières. Ainsi, la compétence de médiation pourrait être pertinente en tant que critère d'évaluation, en l'élargissant à la médiation transmodale par exemple ou interlinguistique (*op. cit.* 50). A la suite de cette approche, nous proposons un travail de l'écriture théâtrale de la variation que l'enseignant pourrait évaluer en tenant compte du degré de dialogisme à l'œuvre dans les textes des apprenants, c'est-à-dire, des traces visibles du dialogue et de l'invention de formes nouvelles à partir de ce dialogue. Nous pourrions même aller plus loin et envisager l'intégration de ce type de travail aux épreuves de certification du DELF et du DALF (en

abordant en premier lieu les deux premiers critères que nous proposons). Voici quelques exemples pour les critères à évaluer :

- **Réception** : exprimer ses ressentis à la suite d'une expérience artistique, d'une lecture à partir de supports divers ; utiliser le non-verbal dans son expression ; décrire précisément une image ou des extraits d'un spectacle ; utiliser les documents sur le spectacle pour élaborer son discours ; déceler les ambiguïtés du texte/du spectacle et les formuler ; engager une interprétation ou des hypothèses sur ces ambiguïtés ; être capable de reformuler ou d'apporter des précisions sur son interprétation ; s'appuyer sur des éléments précis de chaque texte ou spectacle pour étayer ses arguments ; écouter les autres (si la réception est collective) pour s'appuyer sur leurs points de vue ; dynamiser les interactions et collaborer ; être capable de comparer avec d'autres lectures/œuvres de sa bibliothèque intérieure ; faire des comparaisons inter- ou intraculturelles et avec d'autres genres ou sous-genres ; comprendre le rôle et les fonctions du non-verbal dans un spectacle ; comprendre le rôle et les fonctions des décors, lumière, accessoires, médias ; comprendre l'implicite dans les dialogues ; établir des liens entre plusieurs extraits de texte ou de spectacle ;
- **Variations et pratiques** : réutiliser le champ lexical, les expressions idiomatiques présentes dans le texte ou l'œuvre ; se les approprier ; réutiliser le non-verbal présent dans l'œuvre ; utiliser son répertoire plurilingue ou celui de la pièce/ du texte dans les variations ; construire une intrigue nouvelle et cohérente en partant du texte d'origine ; faire vivre et incarner un nouveau personnage (ton, posture, énonciation, costume, accessoire, etc.) ; s'appuyer sur un élément de dramaturgie présent/un élément de stylistique dans le spectacle/texte pour une nouvelle proposition ; écart entre le texte d'origine et la nouvelle proposition (quels apports personnels ? Quelles modifications?) ; s'appuyer sur les propositions des autres pour faire évoluer sa propre proposition ;
- **Remédiation** : auto-évaluation, évaluation croisée avec les pairs sur les nouvelles propositions ; conseiller pour améliorer la proposition des pairs (incarnation des personnages, cohérence de l'intrigue, étayage lexical) ; s'appuyer sur les retours des pairs pour améliorer sa propre proposition ; être capable de cerner les dysfonctionnements de sa production et de les travailler ; proposer des solutions nouvelles ; etc.

La reconnaissance officielle de l'importance de ce travail en langue pourrait amener à porter un autre regard sur la littérature et son exploitation.

3. Ce type de démarche pédagogique doit être complémentaire d'un cours de langue plus conventionnel pour éviter une fossilisation des erreurs et pour travailler d'autres compétences

comme la production écrite et les structures de langue. Les cours de langue portant sur les quatre compétences pourraient cependant être articulés aux ateliers et **un référentiel ou une progression commune** être envisagé en collaboration : « son mode d'intégration à un projet d'enseignement englobant garantit ou non une exploitation optimale de ses potentialités de formation » (Le Goff, 2008 : 20).

4. Une autre collaboration a manqué à ce travail de recherche fondé sur le travail artistique : la **collaboration avec les artistes** a été envisagée, mais n'a pas abouti faute de moyens et de temps. Pour un travail complet d'école du spectateur, il faudrait envisager de présenter aux artistes le travail des apprenants à partir de leur œuvre pour qu'ils aient un aperçu de ce que leur proposition a créé chez le spectateur. Ce type de travail permettrait de dépasser les approches du type « bord de plateau » qui, malgré tout l'intérêt qu'elles portent, ne font pas vraiment rentrer en relation le public et les artistes. Et c'est dans ce dialogue, dans cette relation de proximité impliquée par l'approche de la variation et de la réécriture, que se situe l'originalité du travail de l'école du spectateur.

PERSPECTIVES DE RECHERCHE

Nous avons pris conscience, tout au long de notre recherche, de l'impossibilité de fournir un travail exhaustif sur l'école du spectateur en FLE, notamment, comme nous l'avons rappelé, à cause de la grande variété des possibilités de travail et des objectifs. Nous envisageons cependant deux perspectives principales à l'avenir :

1. Il faudrait analyser davantage le retour réflexif du processus de production du jeu et de l'écriture autour du jeu, s'attarder en somme sur **le processus de création** (Houdart-Mérot, 2018 : 74), dans une **approche poïétique** en langue centrée sur la perception et la rencontre altéritaire (Huver & Lorilleux, 2018), afin que l'apprenant prenne conscience de sa propre construction d'un langage artistique et de la construction de sa figure d'auteur. Ce regard porté aux étapes de réécriture permet de prendre acte des procédures métalangagières à l'œuvre (Le Goff & Larrivé, 2018 : 29) et des processus d'élaboration d'une parole singulière. Cette analyse s'inscrit dans l'objectif porté par les ateliers, qui n'est pas de donner des techniques d'écriture théâtrale, mais qui considère ces ateliers comme des lieux de recherche et d'expérimentation des langages théâtraux. Le regard pourrait donc se porter sur le processus de fabrication des improvisations et sur les brouillons des textes à recueillir pour en interpréter les transformations. Il faudrait alors filmer l'ensemble des groupes et tout le travail préparatoire dans les pratiques théâtrales et recueillir l'ensemble des documents à l'appui, accéder en somme, à toute la genèse d'une forme de création ;
2. D'autres aspects de l'analyse sont à prendre en considération à l'avenir en articulant didactique des langues et approches dramaturgiques comme le **rôle du souffle, de la**

voix, du rythme, de la prosodie, en permettant de centrer le travail de didactique des langues dans une perspective phonétique à travers le théâtre.

3. Un projet plus général d'école du spectateur pourrait être envisagé dans une université française, telle que l'école du spectateur proposée par l'équipe de l'université de Nouvelle Aquitaine²⁷⁹. Cette école du spectateur cherche à développer des outils numériques qui permettraient d'avoir accès à la genèse et à l'étude du spectacle vivant. Un projet de ce type pourrait être développé pour l'apprentissage des langues avec une constitution de groupes de jeunes non-francophones et francophones, intégrant le numérique et tissant des liens avec les artistes. Ce projet pourrait être proposé dans le cadre d'un **atelier d'écriture et de jeu plurilingue** à l'université, utilisant le numérique à la fois comme plate-forme d'accès au spectacle et à de la documentation, mais également comme outil créatif dans le jeu.

Ce parcours de longue haleine s'achève après quatre ans et demi passés au contact des apprenants et des spectacles de la scène contemporaine. Notre approche de l'enseignement du français langue étrangère et de l'enseignement en général a été profondément transformée au cours de ce travail. Nous ne sommes pas loin de la révolution copernicienne dont parle Jean-Claude Lallias ou d'une forme d'approche liturgique comme l'évoque Claire Rannou...La créativité langagière à l'œuvre dans les spectacles contemporains nous a convaincue de l'importance de travailler ce répertoire avec nos apprenants, quel que soit leur niveau et leurs rapports au théâtre. Deux impressions se dégagent de ce parcours : une rencontre privilégiée avec quatorze personnalités que nous avons observées pendant toute une année, dont les comportements et les paroles nous ont beaucoup appris sur notre profession d'enseignante de langue étrangère et ont fait évoluer notre recherche de multiples façons et, d'autre part, une impression d'inachèvement qui s'ouvre sur de nombreuses perspectives d'étude. Au terme de ce travail, le théâtre et toutes les formes de pratiques théâtrales nous semblent plus que jamais pour la didactique des langues « des espaces de potentialisation de stratégies langagières en cours d'appropriation » (Aden, 2009b : 77), en se prêtant à la fois à la représentation de notre monde, à l'appropriation du langage et à la créativité. De nouveaux projets en lien avec des perspectives de recherche-crédation, toujours actualisées par la richesse et l'invention de la scène contemporaine ainsi que par le dynamisme des langues, seront à l'avenir à exploiter.

Le théâtre comme commencements.

279 Cf le projet ESNA.

Bibliographie

- A -

- Abdallah-Pretceille, M. (1999). *L'éducation interculturelle*. Paris : PUF.
- Abdallah-Pretceille, M. (2011). La pédagogie interculturelle : entre multiculturalisme et universalisme. *Linguarumarena*-Vol.2-Ano 2011-91-101.
<https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/9835.pdf>
- Abdallah-Pretceille, M. & Porcher, L. (1996). *Éducation et communication interculturelle*. Paris : PUF.
- Abdelkader, Y., Bazile, S. & Fertat, O. (dir.). (2014). *Pour un Théâtre-Monde. Plurilinguisme, interculturalité et transmission*. Pessac : Presses Universitaires de Bordeaux.
- Abirached, R. (2002). Le théâtre à l'université. Dans Lallias, J-C., Lassalle, J., Lorient, J-P. (dir.). (2002). *Le théâtre et l'école. Histoire et perspectives d'une relation passionnée*. Cahiers N°11. Paris : Actes Sud Papiers.
- Abirached, R. (2005). *La décentralisation théâtrale. Le premier âge, 1945-1958*. Actes Sud Papier, coédition ANRAT.
- Abirached, R. (2005). *La décentralisation théâtrale. Les années Malraux, 1959-1968*. Actes Sud Papier, coédition ANRAT.
- Abirached, R. (2013). Sur l'utilité du théâtre. Dans Alix, C. Lagorgette, D., Rollinat-Levasseur, E-M. *Didactique du Français Langue Étrangère par la pratique théâtrale*. Chambéry : université de Savoie.
- Adam, J-M. (1993). *La description*. Paris : PUF.
- Adam, J-M. (2017). *Les textes : types et prototypes*. Paris : Armand Colin.
- Aden, J. (2008). Développer l'empathie par la théâtralisation. Dans Aden, J. (dir.). *Apprentissage des langues et pratiques artistiques*. Créativité, expérience esthétique et imaginaire. Paris : éditions Le Manuscrit.
- Aden, J. (2009a). La créativité artistique à l'école : refonder l'acte d'apprendre. *Synergies Europe*, 4, 173-180.
- Aden, J. (2009b). Improvisation dans le jeu théâtral et acquisition de stratégies d'interaction. Dans J. Aden (dir.). *Didactique des langues-cultures : univers de croyance et contextes*. Paris : Le Manuscrit Université.

- Aden, J. (2010). L'empathie, socle de la reliance en didactique des langues. Dans Aden, J. Grimshaw, T. Penz, H. (dir). *Enseigner les langues-cultures à l'ère de la complexité: Approches interdisciplinaires pour un monde en reliance/Teaching Language and Culture in an Era of Complexity: Interdisciplinarity Approaches for an Interrelated World*. Bruxelles : Peter Lang, 23-44.
- Aden, J. (2012). La médiation linguistique au fondement du sens partagé : vers un paradigme de l'enaction en didactique des langues. *Ela*. 2012/3, 267-284.
<https://www.cairn.info/revue-ela-2012-3-page-267.htm#>
- Aden, J. (2013). De la langue en mouvement à la parole vivante : théâtre et didactique des langues. *Langages*, 2013/4 N°192, (101-110). <https://www.cairn.info/revue-langages-2013-4-page-101.html>
- Aden, J. (2014). Apprendre les langues par corps. Dans Abdelkader, Y., Bazile, S. & Fertat, O. (dir). *Pour un Théâtre-Monde. Plurilinguisme, interculturalité et transmission*. Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux, 109-123.
- Aden, J. (2014). Empathie et pratiques théâtrales en didactique des langues. *E-crini* N°6. Éditions du E-crini.
- Aden, J. (2015). *Théâtre et éducation dans le monde. De nouveaux territoires d'utopies*. Lansman éditeur, ANRAT-IDEA.
- Aden, J. (2015). Théâtre et didactique des langues. Dans Blanchet, P. & Chardenet, P. (Eds). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. Paris : éditions des archives contemporaines, 422-437.
- Aden, J. (2017). Langues et langage dans un paradigme enactif. Recherches en didactique des langues et des cultures, *les Cahiers de l'Acedle*. <http://rdlc.revues.org/1085>
- Ahr, S. (2011). Théâtre et langue (s): interactions dans les créations contemporaines, perspectives pour la classe et la formation. *Synergies France*, 7, 5-10.
<https://gerflint.fr/Base/France8/introduction.pdf>
- Ahr, S. & Joole, P. (2013). Transmission et expérience esthétique dans les premier et second degrés. *Recherches & Travaux* 83 | 2013.
<https://journals.openedition.org/recherchestravaux/657>
- Alix, C., Lagorgette, D. & Rollinat-Levasseur, E-M. (dir.). (2014). *Didactique du Français Langue Étrangère par la pratique théâtrale*. Université de Savoie.
- Amselle, J-L. (2001). *Branchements. Anthropologie de l'universalité des cultures*. Paris : Flammarion.

- Arasse, D. (2000). *On n'y voit rien*. Paris : Denoël.
- Aristote. *La Poétique*, traduction de Barbara Gernez, 1997. Paris : Les Belles Lettres.
- Arnold, J. (2006). Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ? *Ela* 2006/4, (407-425). <https://www.cairn.info/revue-ela-2006-4-page-407.htm>

- B -

- Bachelard, G. ([1960] 2011). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : Vrin.
- Bange, P. (1992). A propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles). *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (1), 53-85. <https://journals.openedition.org/aile/4875>
- Bange, P. (1992). *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*. LAL. Paris : Didier.
- Barthes, R. (1964). *Essais critiques*. Paris : Points.
- Barthes, R. (1970). *S/Z*. Paris : Points.
- Barthes, R. (1973a). *Le plaisir du texte*. Paris : Le Seuil.
- Beacco, J-C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.
- Beacco, J-C., Byram, M., Cavalli, M. et al. (2010). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Benhamou, A-F. (1988). L'analyse de spectacle: méandres d'un enseignement atypique. *Théâtre/ Public*, N°82-83. Éditions Théâtrales, 18-24.
- Benvéniste, E. (1958). De la subjectivité dans le langage, dans *Journal de psychologie*, Paris : PUF, repris dans *Problèmes de linguistique générale*, Paris : Gallimard, 258-266.
- Benvéniste, E. (1974). L'appareil formel de l'énonciation. Dans *Problèmes de linguistique générale*, t. II, Paris, Gallimard, « Tel » 79-88.
- Bernanoce, M. (2012). *Vers un théâtre contagieux, répertoire critique du théâtre contemporain pour la jeunesse* (volume 2). Montreuil : Éditions Théâtrales.
- Bernanoce, M. & Brillant-Annequin, A. (2009). Introduction. Dans Bernanoce, M. & Brillant-Annequin, A (dir.). *Enseigner le théâtre contemporain*. Grenoble : SCEREN.
- Bernanoce, M. (2013a). L'atelier d'écriture théâtrale en didactique du français : quand ses risques sont aussi ses chances. Dans Alix, C., Lagorgette, D. & Rollinat-Levasseur, E-

- M. (2013). *Didactique du Français Langue Etrangère par la pratique théâtrale*. Chambéry : université de Savoie.
- Bernanoce, M. (2013b). Le répertoire théâtral dans son contexte scolaire, à l'épreuve des genres et des esthétiques. *Le français aujourd'hui* 2013/1 (n°180), 27-38.
- Bertrand, O. & Schaffner, I. (dir.) (2010). *Quel français enseigner? La question de la norme dans l'enseignement/apprentissage*. Palaiseau : Éditions de l'école Polytechnique.
- Berthoz, A. (1997). *Le sens du mouvement*. Paris : Odile Jacob.
- Berthoz, A. (2002). *La décision*. Paris : Odile Jacob.
- Berthoz, A. (2004). Physiologie du changement de point de vue. Dans Berthoz, A. et Jorland, G. *L'empathie*. Paris : Odile Jacob, 251-275.
- Berthoz, A. (2013). *La vicariance*. Paris : Odile Jacob.
- Bertocchini, P. & Costanzo, E. (2011). La notion de geste. Dans *Le français dans le monde*. N°377. *Révolutions numériques : faut-il encore apprendre ?*
- Biet, C. & Triauc, C. (2006). *Qu'est-ce que le théâtre ?* Folio essais, Paris : Gallimard.
- Billiez, J. (1998). *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Hommage à Louise Dabène*. Grenoble : CDL-LIDILEM.
- Blanchet, P. & Chardenet, P. (dir.) (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures: approches contextualisées*. Éditions des archives contemporaines.
- Boal, A. [1977] (1996). *Théâtre de l'opprimé*. Paris : La Découverte.
- Bordeaux, M-C. & Caillet, E. (2013). La médiation culturelle : Pratiques et enjeux théoriques. *Culture & Musées, Hors-série* | 139-163.
- Borgé, N. (2015). *Réception, médiation et expérience esthétiques des œuvres d'arts dans des classes de français comme langue étrangère de niveau avancé*. Thèse de doctorat en didactique des langues et des cultures. Université Sorbonne Paris Cité.
- Bordeaux, M-C. (2016) La médiation culturelle dans les arts de la scène : avancées et résistances. Dans Serain, F., Vaisse, F., Chazottes, P. & Caillet, E. *La médiation culturelle, cinquième roue du carrosse ?* Paris : L'Harmattan.
- Bouko, C. (1977) *Théâtre et réception. Le spectateur postdramatique*. Bruxelles : PIE, Peter Lang.
- Brecht, B. (1972). *Écrits sur le théâtre 1*. Paris : L'Arche Éditeur.
- Brecht, B. [1963] (2013). *Petit organon pour le théâtre*. Paris : L'Arche Éditeur.
- Brillant Rannou, N., Le Goff, F., Fourtanier, M-J., Massol, J-F. (dir.). (2020). *Un dictionnaire de didactique de la littérature*. Paris : Honoré Champion.

Brook, P. (1977). *L'espace vide*. Paris : Points.

- C -

Calbris, G. & Porcher, L. [1989] (2009). *Geste et communication*. Paris : Hatier.

Cambra Giné, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris : Didier.

Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre. *Les Cahiers de l'ACEDLE*, 5(1), 65-90.

<https://journals.openedition.org/rdlc/pdf/6289>

Caron, E. (2018). Un atelier d'école du spectateur avec des étudiants de FLE: de la réception d'*Une chambre en Inde* à l'expression créative plurilingue. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, (57). <http://journals.openedition.org/lidil/4856>

Caron, E. (2019). « Le théâtre ça change la vie » : du sujet spectateur au sujet acteur en langue étrangère. *Revue TDFLE*. <http://revue-tdfle.fr/actes-1-44-desir-de-langues-subjectivite-et-rapports-au-savoir-les-langues-n-ont-elles-pour-vocation-que-d-etre-utiles->

Castellotti, V. (2001). *La langue première en classe de langue étrangère*. Paris : Clé international.

Castellotti, V. (2015). Diversité(s), histoire(s), compréhension...Vers des perspectives relationnelles et alterdidactiques pour l'appropriation des langues. *Recherche en didactique des langues et des cultures, les cahiers de l'ACEDLE*, 12-1. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01390218/>

Castellotti, V. (2017). *Pour une didactique de l'appropriation*. Paris: Didier.

Castellotti, V., Debono, M., Huver, E. (2017). Une « tradition de l'innovation? » Réflexion à partir du corrélat innovation/créativité en DDL. *TRANEL. Travaux Neuchâtelois de linguistique*, Institut des sciences du langage et de la communication (Neuchâtel, Suisse), 113-129.

Caune, J. (1999). *Pour une éthique de la médiation. Le sens des pratiques culturelles*. Grenoble : PUG.

Cavaillé, F. & Lechevalier, C. (dir.) (2017). *Récits de spectateurs : raconter le spectacle, modéliser l'expérience, XVIIe-XXe siècle*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Chabanne, J. C., & Villagordo, E. (2008). Dire l'expérience esthétique: le développement conjoint des compétences culturelles, identitaires et langagières. Dans Aden, J. *Apprentissage des langues et pratiques artistiques*. Le Manuscrit, 281-306.

- Cavaille, F. & Lechevalier, C. (dir.). (2017). *Raconter le spectacle, modéliser l'expérience (XVIIe-XXe siècle)*. Presses universitaires de Rennes.
- Charaudeau, P. & Maingeneau, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil.
- Chiss, J-L. (2010). Quel français enseigner ? Question pour la culture française du langage. Dans Bertrand & Schaffner (dir.). *Quel français enseigner? La question de la norme dans l'enseignement/apprentissage*. Palaiseau : Éditions de l'école Polytechnique.
- Cicurel, F. (2002). La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (16), 145-164.
- Cicurel, F. (2011a). Les interactions en situation d'enseignement-apprentissage : observer, transcrire, analyser. Dans Blanchet, P. & Chardenet, P. (dir.). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. Paris : Éditions des Archives Contemporaines, 323-336.
- Clerc, S. (2015). La recherche-action : ancrages épistémologique, méthodologique et éthique. Blanchet, Ph. & Chardenet, P. (dir.). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Paris : Éditions des Archives Contemporaines, 112-121.
- Cocton, M-N. (2015). L'improvisation: une invitation à voyager en classe de FLE. *Nouvelle Revue Synergies Canada*, (8).
- Coïaniz, A. (2001). *Apprentissage des langues et subjectivité*. Paris : l'Harmattan.
- Coïaniz, A. (2005). *Langages, cultures, identités*. Paris : l'Harmattan.
- Collès, L. & Dufays, J-L. (2007). Du texte littéraire à la lecture littéraire : les enjeux d'un déplacement en classe de FLE/S. Dans Bemporad, C. & Jeanneret, Th.(dir.). *Lectures littéraires et appropriation des langues étrangères, Étude de lettres*, Vol. 4, 53-69.
- Cosnier, J. & Brossard, A. (dir.). (1984). *La communication non verbale*. Lausanne : Delachaux & Niestlé.
- Coste, D. (2010). Diversité des plurilinguismes et formes de l'éducation plurilingue et interculturelle. Dans *Les Cahiers de l'ACEDLE, Notions en questions en didactique des langues-Les plurilinguismes*, 7(1), 141-165.
- Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Croisile, B. (2009) Approche neurocognitive de la mémoire. Dans *Gérontologie et société* 2009/3 (vol. 32/ N°130), 11-29.

- Cuq, J-P., & Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses universitaires de Grenoble.
- Cuq, J-P. (dir.). (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : Clé international.

- D -

- Damasio, A. (1999). *Le sentiment même de soi. Corps, émotions, conscience*. Paris : Odile Jacob.
- Damasio, A. (2003). *Spinoza avait raison*. Paris : Odile Jacob.
- Daunay, B., Reuter, Y. & Schneuwly, B. (2012). *Les concepts et les méthodes en didactique du français*. Presses universitaires de Namur.
- Dausendschön-Gay, U. & Krafft, U. (1993). Présentation. *Interaction et acquisition d'une langue étrangère*, 2, 3-8. <https://journals.openedition.org/aile/4852>
- Davallon, J. (2004). La médiation : La communication en procès ? *MEL*, 19, 37-59.
- De Carlo, M. (1998). *L'interculturel*. Paris: CLÉ International.
- Demougin, F. (2006). *Lire dans la langue de l'autre*. Montpellier : Presses de l'Université de Montpellier.
- Demougin, F. (2008). La didactique des langues-cultures à la croisée des méthodes. *Tréma* 30. 30 | 2008.
- De Pietro, J-F., Matthey, M. & Py B. (2004). Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles de la conversation exolingue. Dans Weil D. & Fugier H. (éds). *Actes du troisième colloque régional de linguistique*. Strasbourg : Université des sciences humaines et Université Louis Pasteur, 1989, 99-124 (réédité dans Gajo et al. 2004).
- De Robillard, D. (2009). Réflexivité : sémiotique ou herméneutique comprendre ou donner signification ? Une approche profondément anthropolinguistique ? *Cahiers de sociolinguistique* 2009/1 (N°14), 153-175.
- Dewey, J. [1934] (2014). *L'art comme expérience*. Paris : Folio.
- Devereux, G. [1980] (2012). *De l'anxiété à la méthode dans les sciences du comportement*. Paris : Flammarion.
- Diderot. [1830] (2000). *Paradoxe sur le Comédien*. Paris : GF Flammarion.

- Domp martin-Normand, C. & Le Groignec, A. (2015). Un atelier d'écriture créative en FLE, *Éducation et sociétés plurilingues*, 38, 59-71. <https://journals.openedition.org/esp/539>
- Dort, B. (1986). *Théâtres*. Paris : Points.
- Dort, B. (1988). *La représentation émancipée*. Paris : Actes Sud.
- Dort, B. (1995). *Le spectateur en dialogue*. Paris : POL.
- Dortier, J-F. (2014) (dir.). *Le cerveau et la pensée*. Auxerre : Sciences Humaines Éditions.
- Dufays, J-L. (2006). La lecture littéraire, des « pratiques du terrain » aux modèles théoriques. *Lidil*, 33/2006. <https://journals.openedition.org/lidil/60>
- Dulibine, C. & Grosjean, B. (2013). Former les enseignants à la transmission du langage théâtral : déplacer des « représentations » ? Dans Mongenot, C. & De Peretti, I. Pour l'enseignement du théâtre. *Le français aujourd'hui*, 180,(1), 121-135.
- Dumontet, F. & Pellois, A. (2014). Du « labo » au plateau : geste artistique et geste théâtral. Dans Alix, C., Lagorgette, D. & Rollinat-Levasseur, E-M. *Didactique du Français Langue Étrangère par la pratique théâtrale*. Chambéry : Université de Savoie, 221-231.
- Dumontet, F. (2015). Évaluer la pratique théâtrale en FLE avec le CECRL: questions sur les niveaux et l'activité langagière de médiation. *Lidil*, 52/2015, 39-61. <https://journals.openedition.org/lidil/3809>

- E -

- Eco, U. (1985). *Lector in fabula*. Paris : Grasset.
- Eschenauer, S. (2014). Faire corps avec ses langues. Théâtre et didactique : vers une définition de la translangageance. *E-CRINI - La revue électronique du Centre de Recherche sur les Identités Nationales et l'Interculturalité*, Editions du CRINI, Actes du colloque Langues en mouvement, Languages in Motion, 6, 1-24. <hal-01818564>

- F -

- Ferrier, B. (2011). Dans Mongenot, C. & De Peretti, I. Pour l'enseignement du théâtre. *Le français aujourd'hui*, 180,(1), 11-23.
- Fonio, F. & Masperi, M. (2015). Introduction. *Lidil* 52/2015, 5-13.

- G -

- Galisson, R. (1991). *De la langue à la culture par les mots*. CLE International.
- Galisson, R. (1994). Formation à la didactologie des langues-cultures. *Études de Linguistique Appliquée, Revue de Didactologie des langues-cultures*, N° 95, 119-159.
- Galisson R. (1999). La pragmatique lexicoculturelle pour accéder autrement, à une autre culture, par un autre lexique. *Études de Linguistique Appliquée, Revue de Didactologie des langues-cultures*, N°116, 477-496.
- Galisson, R. (2002). Didactologie : de l'éducation aux langues-cultures à l'éducation par les langues-cultures. *Études de linguistique appliquée*, 2002/4 128, 497-510.
- Genette, G. (1982). *Palimpsestes. La littérature au second degré*. Paris : Seuil.
- Genette, G. (1972). *Figures III*. Paris : Seuil.
- Gloton, R. & Clero, C. (1971). *L'activité créatrice chez l'enfant*. Paris : Casterman.
- Gohard-Radenkovic, A.(2009). Peut-on former à la différence ? Peut-on « penser la différence » dans la mobilité ?. Cahiers de l'APLIUT, Vol. XXVIII N° 2 : 10-23.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne. La présentation de soi*. Les éditions de Minuit.
- Grosjean, B. (2009). *Dramaturgies de l'atelier-théâtre*. Paris : Lansman Editeur.
- Grosjean, F. (1982). *Life with two languages*. Cambridge : Harvard University Press.
- Gumperz, J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge : Cambridge University Press.

- H -

- Houdart-Mérot, V. (2018). *La création littéraire à l'université*. Presses universitaires de Vincennes.
- Huver, E. & Lorilleux, J. (2018). Démarches créatives en DDL : créativité ou *poïesis* ? *Lidil* 57 | 2018. <https://journals.openedition.org/lidil/4885>

- I -

- Ildefonse, F. (2014). Identité et altérité. A partir des *Bacchantes* d'Euripide. Dans Pol-Droit, R. (Dir.). *Figures de l'altérité*. Paris : PUF, 35-68.

- J -

- Jauss, H-R. (1978). *Pour une esthétique de la réception*. Paris : Gallimard.
- Jolivet-Pignon, R. (2015). *La représentation rhapsodique : Lorsque la scène invente le texte*. Paris : L'Entretemps.

- K -

- Kant, E. [1790] (1985). *Critique de la faculté de juger*. Paris : Gallimard. Folio/Essais.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2006). *Les interactions verbales t.1*. Paris : Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Paris : Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1980). *L'énonciation de la subjectivité dans le langage*. Paris : Armand Colin.
- Kerlan, A. (2004). *L'art pour éduquer? La tentation esthétique: contribution philosophique à l'étude d'un paradigme*. Presses Université Laval.
- Kervyn, B. (2011). Caractéristiques et pertinence de la recherche-action en didactique du français. *Les concepts et les méthodes en didactique du français*, 219-250.
- Klett, E. (2011). Les traces de la langue première dans les interactions : l'exemple de débutants hispanophones. Dans Blanchet, P. & Chardenet, P. (dir.). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures: approches contextualisées*. Éditions des archives contemporaines, 100-155.
- Kramsch, C. (1991). *Interaction et discours dans la classe de langue*. LAL. Paris : Didier.
- Kristeva, J. (1969). *Semiotiki. Recherches pour une sémanalyse*. Paris : Le Seuil.

- L -

- Lallias, J-C. (2002). De l'ouverture au partenariat. Dans Lallias et al. *Le théâtre et l'école. Histoire et perspectives d'une relation passionnée*. Cahiers N°11. Paris : Actes Sud Papiers, 95-111.
- Lapaire, J-R. (2013). Reprises en mains : rejouer et saisir la «vie de mouvement» de la parole. Dans Abdelkader, Y., Bazile, S. Fertat, O. (dir.). *Pour un Théâtre-Monde, plurilinguisme, interculturalité, transmission*. Pessac : Presses Universitaires de Bordeaux, 125-141.

- Lapaire, J-R. (2014). À corps perdu ou le mystère de la désincarnation des langues. Dans J. Aden & A. Arleo (dir.), *Languages in motion*, N° 6, Nantes : CRINI.
<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01628916/document>
- Lahire, B. (2001). *L'homme pluriel*. Paris : Armand Colin.
- Lahire, B. (2006). *La culture des individus*. Paris : La découverte.
- Lecoq, J. [1997] (2016). *Le Corps poétique*. Paris : Actes Sud Papiers.
- Le Goff, F. (2008). Réflexions sur la réécriture en écriture d'invention. *Recherches & Travaux*, (73), 19-34. <https://journals.openedition.org/recherchestravaux/325>
- Le Goff, F. & Larrive, V. (2018). *Le temps de l'écriture. Écritures de la variation, écritures de la réception*. Grenoble : UGA Editions.
- Louichon, B. (2009). *La littérature après coup*. Rennes : PUR.
- Lorilleux, J. (2015). *Écritures transformatives : Quand des élèves allophones deviennent auteurs, ou : de l'appropriation à l'émancipation* (thèse de doctorat). Université François Rabelais, Tours.
- Loriot, J-P. & Lallias, J-C. (2009). L'école du spectateur, c'est quoi au juste ? *Trait d'Union*, 17/ 2009. ANRAT.
- Lubart, T. (et al.). (2015). *Psychologie de la créativité*. Armand Colin.
- Lüdi, G. & Py, B. [1986] (2002). *Être bilingue*. Berne : Peter Lang.

- M -

- Mancel, Y. (2002). L'apprenti spectateur : un portrait historique, subjectif et utopique. Dans Lallias et al. *Le théâtre et l'école. Histoire et perspectives d'une relation passionnée*. Cahiers N°11. Paris : Actes Sud Papiers, 178-191.
- Mancel, Y. (2005). L'ère de la mise en scène. *Théâtre aujourd'hui*, 10/2005. CNDP, 8-20.
- Mancel, Y. (2010). Entretien avec Claire Rannou. Dans *Continuum, La transmission*, 01/2010. ANRAT, 6-13.
- Mancel, Y. (2012). La scénographie. *Théâtre aujourd'hui* 13/2012. CNDP, 106-114.
- Martin, S. (2005). Faire œuvre avec les œuvres. *Le français aujourd'hui* 2005/2 N°149, 67-73.
- Matthey, M. (2010). Interaction : lieu, moyen ou objet d'acquisition ? Dans Vargas, C-L., Calvet, L-J., Gasquet-Cyrus, M., Véronique, D. & Vion, R. (dir). *Langues et sociétés. Approches sociolinguistiques et didactiques. Études offertes à Alain Giacomi*. Paris : L'Harmattan, 31-42.

- Merleau-Ponty, M. [1947] (2016). *Phénoménologie de la perception*. Paris : Gallimard.
- Mervant-Roux, M-M (2006). *Figurations du spectateur*. Paris : l'Harmattan.
- Meyerhold, V. (1973). *Écrits sur le théâtre*. Lausanne : L'âge d'homme.
- Molinié, M. (2004). Finalités du « biographique » en didactique des langues. *Le français aujourd'hui*, 147(4), 87-95. <https://hal-univ-paris3.archives-ouvertes.fr/hal-01455839/document>
- Mondada, L. (2007). Le code-switching comme ressource pour l'organisation de la parole-en-interaction. *Journal of Language Contact*, Brill Online Books and Journals edition, 168-197.
- Mongenot, C. & De Peretti, I. (2013). Pour l'enseignement du théâtre. *Le français aujourd'hui*, 180,(1), 3-8.
- Moscovici, P. (1989). Des représentations collectives aux représentations sociales. Dans Jodelet, D. (dir.). *Les représentations sociales*. Paris : PUF, 62-86.
- Müller, C. (2011). *Paroles sur images : Les interactions orales déclenchées par des photographies d'auteurs en français langue étrangère*. Thèse de doctorat en Didactique des langues, cultures et civilisations nationales et étrangères. Université Paris III.

- N -

- Narcy-Combes, J-P. (2001). La recherche-action en didactique des langues : apprentissage, compagnonnage ou évolution libre ? *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, Vol. XXI N° 2 | 2001, 40-52.
- Narcy-Combes, J-P & Narcy-Combes, M-F. (2019). *Cognition et personnalité dans l'apprentissage des langues. Relier théories et pratiques*. Paris : Didier.
- Naugrette, C. (2007). *L'esthétique théâtrale*. Paris : Armand Colin.
- Neveux, O. (2013). *Politiques du spectateur*. Paris : La Découverte.

- P -

- Page, C. (1997). *Éduquer par le jeu dramatique*. Paris : ESF éditeurs.
- Page, C. (1998). *Pratiques du théâtre*. Paris : Hachette.

- Page, C. (2000). Le jeu dramatique : de la proposition au choix. Mise au travail des idées de Winnicott dans le champ des activités théâtrales à l'école. *Revue française de pédagogie*, N°130, *L'Administration de l'éducation*, 133-141.
- Page, C. (2005). Le jeu dramatique : une rencontre entre théâtre et éducation. *Études Théâtrales*. 2005/2 N° 34, 78-84.
- Page, C. (2009). *Pratiques théâtrales dans l'éducation en France au XXe siècle : aliénation ou émancipation ?* Arras : APU.
- Pavis, P. (2002). *Dictionnaire du théâtre*. Paris : Armand Colin.
- Pavis, P. (2016). *Analyse des textes dramatiques*. Paris : Armand Colin.
- Peretti de, I. (2013). Lecture, écriture et jeu théâtral : comment repenser cette trilogie ? Dans *Le français aujourd'hui*, N°180, 55-68.
- Perrin, L. (2004). La notion de polyphonie en linguistique et dans le champ des sciences du langage. *Questions de communication*, 6 | 2004, 265-282.
- Peytard, J. & Moirand, S. (1992). *Discours et enseignement du français. Les lieux d'une rencontre*, « Références », Hachette FLE.
- Peytard J. (1993). «D'une sémiotique de l'altération », *Semen* 8.
- Piaget, J. (1998). *De la pédagogie*. Paris : Odile Jacob.
- Piaget, J.(1969). *Psychologie et pédagogie*. Paris : Denoël.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1968). *Mémoire et Intelligence*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Piccardo, E. (2013). Évolution épistémologique de la didactique des langues: la face cachée des émotions. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, no 48, 17-36.
<https://journals.openedition.org/lidil/3310>
- Picon-Vallin, B. (dir.) (1998). *Les écrans sur la scène*. Lausanne : L'âge d'homme.
- Pierra, G. (1998). *Chemins de paroles d'une pratique théâtrale en Français Langue Étrangère. Vers une esthétique de l'expression*. Montpellier : Édition de l'université Paul Valéry.
- Pierra, G. (2006). *Le Corps, la Voix, le Texte: Arts du langage en langue étrangère*. Paris : L'Harmattan.
- Pierra, G. (2011). Pratique théâtrale en FLE: spécificités d'une recherche-action en didactique. *Synergies Chine*, 6, 105-114. <https://gerflint.fr/Base/Chine6/pierra.pdf>
- Pierra, G. (2014). Quelle pratique théâtrale en français langue étrangère ? Le corps et la voix en action dans les textes. Dans Alix, C., Lagorgette, D. & Rollinat-Levasseur, E-M.

- (dir.). *Didactique du Français Langue Étrangère par la pratique théâtrale*. Chambéry : Université de Savoie.
- Pierra, G. (2017). Mise en voix et en espace de textes dramatiques ou poétiques. Une approche esthétique et subjective de la parole en didactique des langues/cultures. *Revue TDFLE*, n°69-2017. <http://revue-tdfle.fr/revue-69-5/38-mise-en-voix-et-en-espace-de-textes-dramatiques-ou-poetiques-une-approche-esthetique-et-subjective-de-la-parole-en-didactique-des-langues-cultures>
- Platon. *La République*, III et X. traduction de Georges Leroux (2016), Paris : Flammarion.
- Porcher, L. (2004). *L'enseignement des langues étrangères: langues vivantes, français langue étrangère*. Hachette éducation.
- Pluta I., Losco-Lena M. (2015). Pour une topographie de la recherche-crédation. *Ligeia*, 2015/1 (N° 137-140), 39-46. <https://www.cairn.info/revue-ligeia-2015-1-page-39.html>
- Pol-Droit, R. (Dir.). (2014). *Figures de l'altérité*. Paris : PUF.
- Porcher, L. (2004). *L'enseignement des langues étrangères*. Paris : Hachette Éducation.
- Puozzo, I. (2013). Pédagogie de la créativité: de l'émotion à l'apprentissage. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (33), 1-14.
- Puozzo, I. & Piccardo, E. (2013). Au commencement était l'émotion : introduction. *Lidil*. 48, 5-16.
- Puren, C. (2002). Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures: vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle. *Langues modernes*, 96(3), 55-72.
- Puren, C. (2004). De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle. *Cahiers de l'APLIUT* n°1, vol.23, 10-26.

- R -

- Rancière, J. (2008). *Le spectateur émancipé*. La Fabrique éditions.
- Régy, C. (1998). *Espaces perdus*. Besançon : Les Solitaires Intempestifs.
- Rollinat-Levasseur, E-M. (2009). Pratiques du théâtre contemporain en classe de français langue étrangère. Dans Brillant-Annequin A. & Bernanoce M. *Enseigner le théâtre contemporain*. Grenoble : SCEREN.
- Rollinat-Levasseur, E-M. (2013). Pratiques théâtrales en FLE: du jeu de l'imitation et des représentations dans l'apprentissage. Dans Alix, C., Lagorgette, D. & Rollinat-

- Levasseur, E-M. (Dir.). *Didactique du Français Langue Étrangère par la pratique théâtrale*. Chambéry : Université de Savoie, 31-45. [〈halshs-01238599〉](#)
- Rollinat-Levasseur, E-M. (2014). L'écriture théâtrale comme entrée dans le dialogue des langues-cultures: jeux avec Vinaver. *Invention de l'écriture*, EUD, 115-130. [〈halshs-01238574〉](#)
- Rollinat-Levasseur, E-M. (2014). Joel Pommerat en classe de FLE. *Les Langues Modernes*, Association des professeurs de langues vivantes (APLV), Pratiques théâtrales, 4, 16-21. [〈halshs-01238567〉](#)
- Rollinat-Levasseur, E. M. (2015). La littérature en acte: voir, entendre, ressentir. Godard, A. *La Littérature dans l'enseignement du FLE*. Paris : Didier, 220-264. [〈halshs-01233416〉](#)
- Rollinat-Levasseur, E. M. (2015). Les répertoires de théâtre dans l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère. *Lidil*, 52 | 2015, 63-81. [〈halshs-01263961〉](#)
- Rollinat-Levasseur, E. M. & Méchine, S. (2016). Le théâtre à l'Université de Paris: institutionnalisation et développement dans la seconde moitié du XX^e siècle. Dans Bourillon, F., Marantz, E., Méchine, S. & Vadelorge, L. *De l'Université de Paris aux universités d'Île de France*. Presses Universitaires de Rennes, 97-110. [〈hal-01423390〉](#)
- Rollinat-Levasseur, E-M. (2017). Textes et images : le théâtre en contexte éducatif ou l'âge des possibles. Dans Rollinat-Levasseur, E-M., Ferran, F., & Vanoosthuyse, F. (Dir.) *Image et enseignement: perspectives historiques et didactiques*. Paris : Champion, 189-200.
- Ryngaert, J-P. (1991). Entrer dans le texte par effraction. Dans colloque de Bruxelles, *Théâtre et formation des enseignants*. Éditions Lansman, Carnières, 31-38.
- Ryngaert, J-P. (1996). *Le jeu dramatique en milieu scolaire*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Ryngaert, J-P. (2002). L'improvisation. Dans Lallias, J-C., Lassalle, J., Lorient, J-P. (Dir.) (2002). *Le théâtre et l'école. Histoire et perspectives d'une relation passionnée*. Cahiers N°11. Paris : Actes Sud Papiers, 112-121.
- Ryngaert, J-P. (2007). *Lire le théâtre contemporain*. Paris : Armand Colin.
- Ryngaert, J-P. (2008). *Introduction à l'analyse du théâtre*. Paris: Armand Colin.
- Ryngaert, J-P. (2010). *Jouer, représenter. Pratiques dramatiques et formation*. Paris : Armand Colin.
- Ryngaert, J-P. (2013). Didactique du FLE par la pratique théâtrale. Dans Alix, C., Lagorgette, D. & Rollinat-Levasseur, E-M. (Dir.). *Didactique du Français Langue Étrangère par la pratique théâtrale*. Chambéry : Université de Savoie, 31-45.

- S -

- Sarrazac, J-P. (1997). Entretien avec Peter Marteinson. *Applied Semiotics/Sémiotique appliquée* 1:3, 249-256.
- Sarrazac, J-P. (2008). *Je vais au théâtre voir le monde*. Paris : Gallimard Jeunesse.
- Schaeffer, J-M. (2011). *Petite écologie des études littéraires; Pourquoi et comment étudier la littérature*, Éditions Thierry Marchaisse.
- Schaeffer, J-M. (2015). *L'expérience esthétique*. Paris : Gallimard.
- Sermon, J. & Ryngaert, J-P. (2012). *Théâtres du XXIe siècle: commencements*. Armand Colin.
- Silva, H. (2011). Le jeu en classe de langue : sur les traces d'une didactique potentielle. Dans Blanchet, P. & Chardenet, P. (dir.). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures: approches contextualisées*. Éditions des archives contemporaines, 425-434.
- Spaëth, V. (2010). Le français au contact des langues : présentation. Dans Spaëth, V. (dir.). *Le français au contact des langues : histoire, sociolinguistique, didactique*. Langue Française, 167, 3-12.
- Spaëth, V. (2014a). La question de l'Autre en didactique des langues. *Glottopol. Revue de sociolinguistique en ligne*, (23), 161-172. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01322990/document>
- Spaëth, V. (2014b). La transposition du concept de représentation en didactique du français langue étrangère et seconde. *Recherches et Applications – FDLM*, La transposition en didactique du FLE et du FLS, 44-56.

- T -

- Tellier, M. (2014). Quelques orientations méthodologiques pour étudier la gestuelle dans des corpus spontanés et semi-contrôlé. *Discours*, 15/2014.
- Torregrosa, A. & Falcón R-M. (à par.). Les métamorphoses pédagogiques et de recherches par la pensée artistique. Dans Puozzo, I. (dir.) *L'innovation pédagogique de la théorie à la pratique*.
- Traverso, V. (2004). Grille d'analyse des discours interactifs oraux. Dans Beacco, J.C., Bouquet, S. & Porquier, R. (Dir.). *Niveau B2 pour le français : textes et références*. Paris : Didier, 119-149.

- Trévisse, A. (1996b). Réflexion, réflexivité et acquisition des langues. Dans Trévisse, A. (Dir.). *Activités et représentations métalinguistiques dans les acquisitions des langues, A.I.L.E. n° 8*, 5-39.
- Trévisse, A. (2009). Miser sur l'inévitable activité métalinguistique des apprenants dans l'enseignement des langues. Hyper article en ligne – Science de l'Homme et de la société. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00434335/document>
- Trocmé-Fabre, H. (1997). *J'apprends donc je suis*. Paris : les éditions d'organisation.
- Trocmé-Fabre, H. (2013). *Le langage du vivant*. Auxerre : H Diffusion.

- U -

- Ubersfeld, A. [1977] (1996). *Lire le théâtre II, L'école du spectateur*. Paris : Belin.

- V -

- Vadot, M. (2012). Propositions didactiques pour une prise en compte du sujet en didactique du FLE. *Travaux de didactique du français langue étrangère*. Université Paul Valéry, Montpellier III. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01503008/document>
- Varela, F., Thompson, E., Rosch, E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit*. Paris : Points.
- Vygotski, L.S. (1998). *Théorie des émotions*. Paris : l'Harmattan.
- Vygotski, L.S. (2003). *Conscience, inconscient, émotions*. Paris : La dispute.
- Vygotski, L.S. ([1933] (2013). *Pensée et langage*. Paris : La dispute.

- W -

- Winnicott, D.W. (1975). *Jeu et réalité*. Paris : Gallimard.

- Z -

- Zarate, G. (1986). *Enseigner une langue étrangère*. Paris : Hachette.
- Zarate, G. (1993). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris : Didier.

Autres documents :

Charte Nationale de l'école du spectateur (2009). Disponible en ligne sur :

<<http://www.anrat.net/pages/École-du-spectateur>>

Circulaire du 10 mai 2017 : http://circulaires.legifrance.gouv.fr/pdf/2017/05/cir_42213.pdf

Arrêté du 1^{er} juillet 2015 : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=91164

Livre blanc sur le dialogue interculturel : https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_fr.pdf

Acte du colloque d'Amiens. (1969). *Pour une école nouvelle*. Paris : Dunod.

Le français dans le monde N°355 (2008). Dossier : le plurilinguisme en action.

Le français dans le monde N°377 (2011). Dossier : révolutions numériques, faut-il encore apprendre ?

Manuels de FLE consultés :

Alter Ego + 2 (A2). (2012). Catherine Hugot, Véronique M. Kizirian, Monique Waendendries et al. Paris : Hachette.

Alter Ego + 3 (B1). (2013). Catherine Dollez & Sylvie Pons. Paris : Hachette.

Edito (A2) (2016). Elodie Heu, Myriam Abou-Samra, Céline Braud, et al. Paris : Didier.

Edito (B1) (2012). Elodie Heu, Myriam Abou-Samra, Marion Perrard, Cécile Pinson. Paris : Didier.

Entre Nous tout en un 2 (A2) (2017). Fatiha Chahi, Catherine Huor, Céline Malorey, et al. Paris : Maisons des langues.

Entre Nous tout en un 3 (B1) (2016). Audrey Avanzi, Céline Malorey, Neige Pruvost et al.. Paris : Maisons des langues.

Saison 2 (A2+) (2014). Coordonné par Marie-Noëlle Cocton. Paris : Didier.

Saison 3 (B1) (2015). Coordonné par Marie-Noëlle Cocton. Paris : Didier.

Autres ouvrages spécialisés consultés :

Payet, A. (2010). *Activités théâtrales en classe de langue*. Paris : Clé international.

Pierré, M. & Treffandier, F. (2012). *Jeux de théâtre*. Grenoble : PUG.

Sitographie :

Dossier de presse du spectacle *Vingt mille lieues sous les mers* :

<https://www.comedie-francaise.fr/www/comedie/media/document/presse-20000lieues1516.pdf>

Sites des compagnies :

Compagnie MPTA (les Mains, les Pieds et la Tête Aussi) : <http://www.mpta.fr/index.php?page=5&spectacle=11>

Troupe de la Comédie Française : <https://www.comedie-francaise.fr/>

Troupe du Théâtre du Soleil : <https://www.theatre-du-soleil.fr/fr/>

Compagnie Miczzaj: [https://www.miczzaj.com/spectacles-page-menu/Clima\(x\)/](https://www.miczzaj.com/spectacles-page-menu/Clima(x)/)

Index des notions et des auteurs

- A -

Abdallah-Pretceille, 83, 203, 204, 353, 354, 425, 433, 492
Abdelkader, 64, 492, 494, 502
Abirached, 29, 32, 35, 49, 85, 87, 492
Adam, 362, 368, 492
Aden, 1, 3, 11, 18-20, 57, 98, 104, 105, 109, 125, 127, 133, 135, 136, 142, 144-147, 149, 163, 177, 192, 384, 402, 404, 407, 408, 410, 412, 414, 417, 437, 438, 440, 470, 491, 492, 494, 497, 503
Ahr, 55, 177, 351, 486, 494
Alix, 11, 492, 494, 495, 500, 505-507
Amselle, 82, 494
Arasse, 41, 495
Aristote, 46, 47, 55, 56, 62, 101, 102, 114, 138, 147, 152, 382, 403, 495
Arnold, 112, 495

- B -

Bachelard, 173, 495
Bange, 107, 228, 255, 256, 258, 263, 269, 291, 294, 495
Barthes, 34, 42, 44, 47, 105, 152, 155, 309, 371, 495
Bazile, 64, 492, 494, 502
Beacco, 82, 150, 184, 203, 204, 227, 438, 495, 508
Benhamou, 18, 21, 31, 42, 51, 97, 104, 105, 117, 250, 495
Benvéniste, 495
Bernanoce, 19, 53, 58, 61, 72, 78, 129, 186, 187, 189, 440, 495, 496, 506
Berthoz, 47, 48, 107, 109, 110, 119, 145, 407, 417, 452, 496
Bertocchini, 141, 496

Bertrand, 1, 3, 17, 149-151, 187, 496, 498
Biet, 19, 43, 46, 51, 84, 89, 91, 92, 418, 496
Billiez, 194, 460, 496
Blanchet, 163, 165, 166, 169, 174, 198, 201, 203, 290, 494, 496, 498, 502, 508
Boal, 42, 47, 89, 129, 134, 136, 141, 191, 395, 467, 496
Bordeaux, 4, 84, 85, 175, 492, 494, 496, 502
Borgé, 4, 50, 80, 84, 312, 496
Bouko, 45, 63, 496
Brecht, 49, 56, 57, 114, 115, 496
Brillant Rannou, 496
Brillant-Annequin, 495, 506
Brook, 29, 56, 89, 91, 119, 129, 136, 497
Brossard, 141, 377, 379, 498
Byram, 81, 82, 495

- C -

Calbris, 141, 497
Cambra Giné, 497
Carnet du spectateur, 209, 227, 266, 267, 278, 295, 299, 300, 305, 309, 313, 318, 319, 321, 324, 326, 327, 329, 332, 336-338, 342, 352, 356, 358, 360, 367, 370, 371, 373, 375, 376, 395, 411, 444, 448, 449, 451, 462, 539
Caron, 1, 312, 497
Castellotti, 144, 151, 173, 211, 262, 400, 497
Caune, 175, 497
Cavaille, 498
Cavaillé, 309, 497
Cavalli, 495
Chabanne, 101, 438, 497

- Charaudeau, 214, 498
- Chiss, 16, 125, 151, 498
- Cicurel, 166, 174, 175, 183, 196, 197, 211, 213, 214, 216, 217, 254, 256, 258, 498
- Clerc, 23, 163, 165, 167, 498
- Clero, 501
- Cocton, 136, 498, 510
- Coïaniz, 397, 401, 432, 433, 498
- Collès, 498
- Cosnier, 141, 215, 377, 379, 383, 498
- Costanzo, 141, 496
- Coste, 81, 83, 125, 153, 185, 195, 287, 427, 460, 464, 498
- Créativité, 13, 20, 22, 23, 25, 26, 30, 65, 70, 77, 79, 80, 91, 104, 105, 110, 111, 125, 126, 137, 144, 148-153, 157, 176, 178, 179, 189, 196, 198, 210, 253, 384, 385, 395, 400, 437, 438, 440, 449, 473, 477, 479, 484, 491, 492, 497, 501, 503, 506, 568
- Croisile, 118, 119, 121, 311, 498
- Culturel, 95
- Cuq, 81, 82, 86, 87, 110, 127, 213, 298, 301, 303, 499
- D -**
- Damasio, 97, 111, 119, 146, 499
- Daunay, 499
- Dausendschön-Gay, 213, 499
- Davallon, 85, 499
- De Carlo, 81, 82, 87, 203, 401, 499
- De Pietro, 212, 228, 291, 292, 499
- De Robillard, 211, 499
- Debono, 148, 149, 151, 497
- Demougin, 65, 67, 397, 434, 499
- Devereux, 174, 499
- Dewey, 97, 99, 100, 103, 104, 109, 113, 156, 313, 343, 346, 351, 499
- Dialogisme, 25, 154, 155, 163, 214, 219, 221, 228, 387, 391, 395, 396, 444, 475, 477-479, 483, 485, 486, 488, 568
- Diderot, 46, 47, 115, 129, 132, 499
- Domp martin-Normand, 93, 106, 128, 153, 187, 196, 439, 473, 475, 500
- Dort, 29, 34, 40, 45-47, 50, 95, 114, 115, 117, 500
- Dortier, 118, 500
- Dramaturgie, 14, 21-23, 38, 40, 61-63, 87, 91, 93, 129, 131, 132, 142, 165, 176, 179, 186, 189, 190, 193, 195, 210, 251, 264, 274, 275, 277, 279, 283, 284, 314, 317, 318, 323, 330-332, 340, 341, 345, 364, 366, 377, 405-407, 409, 444, 445, 457, 458, 464, 477, 482, 487, 489, 501, 537
- Dufays, 498, 500
- Dulibine, 14, 128, 131, 177, 190, 196, 500
- Dumontet, 304, 488, 500
- E -**
- Eco, 29, 55, 58, 63, 95, 163, 214, 371, 376, 500
- École du spectateur, 1, 4, 5, 8, 12, 14-18, 20-25, 29-32, 34-39, 41, 44, 45, 48, 50, 52, 53, 55-57, 62, 64, 67, 78, 79, 83-86, 92, 95-97, 100, 101, 103, 104, 106, 109, 111, 115, 117, 121, 125, 127-132, 136, 140, 143, 146, 147, 150, 153-155, 157, 159, 163, 166, 167, 169, 171, 174, 175, 177-179, 181, 183, 185-189, 191, 193-195, 199, 201, 202, 209, 210, 215, 219, 221, 225, 227, 228, 249, 286, 292, 294, 296, 301, 304, 307, 309, 338, 346, 362, 376, 380, 385, 387-389, 391, 395, 397, 401, 404, 414, 419, 424, 429, 430, 433-435, 437-439, 449, 450, 462, 473, 475, 477, 479, 481-483, 486, 488, 490, 491, 497, 503, 509, 510, 568
- Émotion, 11, 15, 17, 18, 22-24, 26, 29, 30, 39, 42, 46, 47, 55, 57, 66, 76-78, 97, 100, 101, 103, 105-114, 116, 118, 119, 123, 130, 133, 143-146, 153, 159, 171, 211, 217, 226, 263, 285, 286, 304, 309-315, 327, 328, 339, 341-343, 345-351, 359, 376, 378, 383, 385, 386, 389, 404, 405, 407, 408, 410-412, 414, 417-420, 433, 435,

438, 445, 446, 448, 452, 462, 463, 477, 479, 499, 505,
506, 509, 536, 541, 544, 568

Eschenauer, 456, 500

- F -

Falcón, 508

Ferrier, 500

Fertat, 492, 494, 502

Fonio, 500

Fourtanier, 36, 55, 496

Français langue étrangère, 1, 5, 11-13, 15, 19, 23, 24,
29-32, 36, 39, 50, 64, 79-81, 92, 126, 137, 168, 169,
202, 210, 395, 439, 477, 481, 483, 486, 487, 491, 492,
494, 499, 500, 504-509, 522, 568

- G -

Galisson, 81, 89, 301, 462, 501

Genette, 155, 164, 214, 437, 501

Gloton, 137, 501

Goffman, 213, 242, 314, 383, 501

Gohard-Radenkovic, 83, 501

Grosjean, 14, 128, 131, 176, 177, 190, 196, 215, 420,
500, 501

Gruca, 81, 86, 87, 110, 213, 298, 301, 303, 499

Gumperz, 215, 286, 501

- H -

Houdart-Mérot, 13, 20, 148, 149, 152, 154, 171-173,
176, 439, 473, 474, 476, 487, 490, 501

Huver, 30, 104, 125, 148-152, 156, 227, 397, 437,
438, 453, 454, 490, 497, 501

- I -

Identification, 25, 55-57, 65, 97, 114-116, 133, 144,
146, 217, 228, 309, 336, 343, 351, 377, 381, 395, 397,
398, 400, 402-405, 410-418, 427, 432, 467, 479, 485,
568

Ildefonse, 147, 501

Improvisation, 8, 21, 67, 72, 73, 75-78, 125, 126, 128-

130, 132-137, 139, 142, 155, 170, 177-180, 187-189,
196, 204, 215, 234, 267, 287, 294, 295, 303, 304, 332,
378, 382, 383, 387, 417, 418, 427-431, 449, 450, 454,
455, 457, 459, 467, 469, 470, 477, 478, 490, 492, 498,
507, 545-547, 554, 555, 568

Interaction, 1, 14, 15, 17, 18, 22, 24, 29, 36, 42, 58,
63, 69, 80, 93, 99, 100, 104, 108, 112, 121, 123, 135,
138, 141, 144, 146, 155, 163, 164, 170, 174, 183, 198,
199, 211-216, 218, 219, 221, 223, 225, 227-229, 235-
237, 239, 240, 242-251, 254-256, 259-261, 263, 265,
268-271, 273, 275-280, 282, 286, 290-292, 303, 307,
313, 321, 326, 327, 329, 330, 333, 334, 337, 342, 360-
362, 365, 367, 373, 377, 380-382, 389, 391, 400, 401,
407, 420, 422, 423, 430, 431, 438, 470, 474, 483, 488,
489, 492, 494, 495, 498, 499, 502-504, 522, 528, 529,
568

Interculturel, 14, 32, 82, 83, 85-88, 143, 145, 195,
200, 203, 262, 266, 346, 350-355, 367, 384, 389, 400,
401, 404, 420, 423-426, 433, 450, 456, 481, 492, 495,
498, 499, 510

Interdiscursivité, 155, 462, 474, 479, 568

Intertextualité, 22, 25, 36, 154, 155, 214, 221, 228,
391, 395, 396, 437, 447, 448, 462, 475, 483

- J -

Jauss, 29, 54, 56, 113, 116, 117, 253, 356, 404, 502

Jeu dramatique, 15, 18, 21, 26, 29, 30, 36, 89, 93, 96,
100, 106, 112, 125-130, 134-136, 139, 140, 143, 146,
157, 178, 179, 183, 187-190, 195, 199, 204, 206, 210,
216, 218, 285, 383, 395, 427, 429, 431, 438, 450, 456,
460, 463, 464, 467, 470, 473, 484, 486, 487, 504, 505,
507, 568

Jolivet-Pignon, 4, 43, 128, 130, 132, 134, 198, 483,
502

Joole, 351, 494

- K -

Kant, 103, 172, 502

Kerbrat-Orecchioni, 164, 214, 229, 235, 237, 245,

247, 248, 250, 269, 275, 340, 342, 366, 399, 502

Kerlan, 101, 502

Kervyn, 167, 502

Klett, 290, 502

Krafft, 212, 499

Kramsch, 228, 229, 236, 237, 241, 242, 263, 269, 502

Kristeva, 143, 155, 437, 440, 502

- L -

Lagorgette, 11, 492, 494, 495, 500, 505-507

Lahire, 33, 84, 208, 353, 503

Lallias, 4, 33-35, 37, 39, 41, 48, 51, 52, 77, 129, 132, 176, 199, 419, 491, 492, 502, 503, 507

Lapaire, 4, 141, 382, 502, 503

Larrive, 503

Le Goff, 1, 3, 20, 21, 36, 44, 128, 154, 474, 481, 490, 496, 503

Le Groignec, 93, 106, 128, 153, 187, 196, 439, 473, 475, 500

Lechevalier, 309, 497, 498

Lecoq, 20, 30, 41, 128-130, 133, 140, 157, 189, 191, 412, 449, 452, 503

Lorilleux, 30, 104, 125, 148, 150-152, 156, 227, 397, 437, 438, 453, 454, 474, 490, 501, 503

Loriol, 4, 34, 37, 39, 48, 176, 199, 492, 503, 507

Losco-Lena, 506

Louichon, 25, 39, 357, 503

Lubart, 110, 112, 148, 149, 503

Lüdi, 215, 503

- M -

Maingeneau, 498

Mancel, 4, 15, 34, 37, 39-44, 49, 52, 121, 135, 175, 176, 199, 238, 375, 503

Martin, 20, 25, 30, 100, 121, 125, 155, 156, 437, 443, 448-450, 475, 476, 503

Maspero, 500

Massol, 36, 197, 496

Matthey, 212, 228, 499, 503

Médiation, 4, 17, 32, 44, 65, 66, 83-86, 95, 104, 153, 175, 256, 259, 260, 398, 402, 481, 487-489, 494, 496, 497, 499, 500

Merleau-Ponty, 107, 108, 504

Mervant-Roux, 29, 31, 49, 309, 377, 385, 504

Meyerhold, 140, 475, 504

Moirand, 481, 505

Molinié, 197, 504

Mondada, 215, 290, 504

Mongenot, 126, 500, 504

Moscovici, 29, 202, 203, 504

Müller, 4, 504

- N -

Narcy-Combes, 21, 26, 30, 97, 104, 107, 108, 110, 112, 113, 119, 121, 165, 324, 440, 444, 504

Naugrette, 46, 102, 103, 115, 504

Neveux, 58, 504

- P -

Page, 30, 125, 128-131, 139, 140, 142, 146, 177-179, 504, 505

Pavis, 17, 18, 36, 40, 42, 43, 45, 46, 56, 57, 102, 103, 130, 134-137, 140, 309, 313, 318, 370, 404, 472, 505

Pellois, 304, 500

Peretti, 126, 500, 504, 505

Perrin, 155, 505

Peytard, 17, 475, 481, 505

Piaget, 112, 120, 138, 505

Piccardo, 151, 505, 506

Picon-Vallin, 505

Pierra, 11, 22, 72, 97, 104, 105, 129, 142, 163, 169, 179, 180, 193, 383, 384, 403, 421, 430-433, 505, 506

Platon, 91, 403, 506

Pluta, 171, 172, 506

Poïétique, 113, 125, 144, 148, 152, 153, 156, 157, 159, 227, 385, 397, 453, 454, 488, 490

Pol-Droit, 501, 506

Polysémie, 42, 44, 52, 116, 123, 127, 309, 370-372, 376, 391, 487

Porcher, 81, 83, 141, 353, 401, 492, 497, 506

Puozzo, 4, 506, 508

Puren, 15, 250, 506

- R -

Rancière, 43, 44, 95, 179, 397, 473, 475, 506

Réception, 4, 14, 15, 17, 19, 21-25, 29-31, 36-39, 44, 48, 50, 51, 53-58, 61, 63-68, 73, 77, 78, 80, 85, 87-90, 95-98, 100-105, 107, 112, 113, 116-118, 120, 127, 128, 132, 134, 137, 140, 152-154, 157, 159, 160, 175, 183-185, 189, 190, 194, 196, 197, 202-204, 210-212, 215, 218, 219, 225-229, 231, 232, 234, 236, 245, 249, 250, 253, 255, 256, 263-265, 270, 278, 282, 283, 291, 292, 296, 297, 301-304, 307, 309-317, 319, 322, 327, 328, 330-332, 334, 335, 337-340, 342, 344-347, 350, 351, 355-358, 360-363, 367, 369-371, 373, 377-383, 385-391, 395, 397, 402, 408, 410, 411, 414-416, 418, 420-423, 429, 432, 435, 437-440, 443-449, 451, 452, 454, 459, 460, 466, 468, 469, 475, 477, 479, 481-484, 487, 489, 496, 497, 502, 503, 568

Réécritures, 21, 25, 156, 538

Régy, 506

Représentation, 1, 5, 7, 11-20, 22-26, 29, 31, 34-58, 60, 63-65, 67-70, 72, 75-78, 81-90, 93, 95-97, 99-105, 107, 109, 113-117, 120, 121, 123, 128, 131-135, 137, 139, 143, 146, 147, 153, 155, 156, 168, 169, 172, 176, 177, 181, 183-186, 194-199, 201-206, 208-210, 214, 215, 218, 219, 225, 227-229, 238, 242, 250, 253, 264, 269-271, 277, 278, 287, 295, 299, 301, 302, 304, 307, 309-312, 314, 317, 319, 320, 322, 324, 328, 329, 332, 335-337, 339, 349-353, 355-364, 366-368, 370, 371,

375-378, 380, 381, 389, 391, 395, 397, 399, 402, 404, 406, 409, 414-416, 418, 419, 421-423, 430-432, 434, 435, 438, 442, 444, 450-452, 457, 460, 464, 470, 473, 475, 477, 479, 481-484, 486-488, 491, 500, 502, 504, 506, 508, 509, 522, 530, 536, 539, 546, 556, 568

Représentation, 63

Reuter, 499

Rollinat-Levasseur, 1, 3, 11, 12, 17, 18, 30, 31, 44, 46, 48, 50, 51, 77, 78, 121, 125-127, 131, 136, 137, 142, 146-148, 150, 151, 191, 206, 303, 397, 402, 403, 427, 431, 432, 438, 440, 454, 485, 492, 494, 495, 500, 505-507

Rosch, 509

Ryngaert, 18, 21, 29, 46, 48, 55, 56, 58, 59, 61, 63, 87, 88, 90, 91, 97, 102, 107, 115, 128, 134-136, 139, 142, 151, 184, 186, 188, 189, 202, 228, 264, 278, 309, 311, 316-319, 321-324, 326, 327, 330-332, 337, 352, 358, 361, 376, 382, 398, 400, 403, 408, 412, 429, 431, 437, 440, 446, 447, 452, 457, 458, 464, 507, 508

- S -

Sarrazac, 46, 53, 129, 131, 446, 508

Scène multimédia, 324, 568

Schaeffer, 14, 29, 52, 97, 99-101, 103, 105, 106, 108, 113, 114, 116, 119, 312, 314, 445, 508

Schaffner, 149-151, 187, 496, 498

Schneuwly, 499

Sermon, 46, 48, 58, 61, 63, 97, 107, 115, 228, 309, 319, 321, 324, 326, 327, 332, 337, 407, 409, 410, 471, 472, 508

Silva, 13, 508

SPA, 24, 212, 286, 291, 292, 522

Spaëth, 203, 399, 400, 508

Spectacle, 5, 12, 14-16, 18, 19, 21, 23-25, 29, 31, 32, 35-40, 42-44, 46, 48-51, 53, 55, 58-64, 66, 67, 69, 70, 74-80, 83, 84, 86-91, 99, 100, 102, 110, 115, 117-121, 125, 128, 130-133, 135, 147, 154, 170, 175-177, 183-187, 189-197, 202, 204-212, 218, 219, 225, 227, 229-

- 234, 238-241, 243-255, 258, 261-270, 272, 274-288,
291, 295-300, 302-305, 307, 309-321, 324, 325, 327-
350, 352-361, 363-374, 376-379, 381, 385-389, 391,
395, 403-407, 409-411, 413-416, 418-429, 431, 435,
437, 438, 440-455, 457, 460, 464, 466, 467, 469, 470,
472-477, 479, 482-484, 489, 491, 495, 497, 498, 511,
528-534, 536, 539, 541, 543-546, 554-557, 568
- Spectacle,, 36
- Spectacles, 388
- Subjectivité, 17, 19, 20, 48, 55, 101, 123, 143, 148,
168, 175, 198, 204, 244-246, 278, 338, 376, 384, 389,
395, 397, 399, 402, 429, 432, 441, 481, 483, 484, 495,
498, 502, 568
- T -**
- Tellier, 164, 215, 216, 508
- Texte scénique, 18, 20, 21, 23-25, 30, 36, 53, 95, 115,
117, 121, 125, 128, 143, 154, 155, 157, 159, 176, 177,
227-229, 249, 269, 307, 315, 319, 324, 326, 350, 364,
387, 391, 395, 397, 424, 429, 437, 440, 447, 457, 475,
477, 479, 482-485, 568
- Théâtralité, 1, 12, 16-23, 29, 31, 32, 45, 47, 61, 72, 78,
96, 97, 102, 105, 108, 111, 115-117, 140, 142, 143,
146, 159, 167, 210, 219, 418, 440, 452, 463, 470, 472,
481-484, 486, 568
- Théâtralité,, 482
- Théâtre contemporain, 18, 58, 61, 151, 159, 190, 264,
301, 302, 315-318, 330, 356, 398, 400, 402, 435, 457,
467, 485, 495, 506, 507, 568
- Thompson, 509
- Torregrosa, 163, 165, 172, 173, 221, 508
- Traverso, 216, 255, 263, 264, 268, 278, 373, 508
- Trévisé, 274-276, 329, 509
- Triau, 19, 43, 46, 51, 84, 89, 91, 92, 418, 496
- Trocmé-Fabre, 108, 179, 509
- U -**
- Ubersfeld, 29, 42, 45, 48, 56, 57, 63, 87-90, 113, 120,
121, 146, 179, 215, 227, 250, 253, 264, 270, 271, 278,
310, 321, 370, 371, 377, 397, 404, 409, 418, 509
- V -**
- Vadot, 397, 399, 400, 403, 433, 509
- Varela, 509
- Villagordo, 101, 438, 497
- Vygotski, 111, 112, 120, 202, 212, 255, 256, 509
- W -**
- Winnicott, 139, 179, 505, 509
- Z -**
- Zarate, 83, 125, 153, 195, 203, 427, 498, 509

Glossaire

ANRAT : Association Nationale de Recherche et d'Action Théâtrale

CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

CLF : Centre de Langue Française

DDL : Didactique Des Langues

DEL : Diplôme Élémentaire de Langue Française

DALF : Diplôme Approfondi de Langue Française

DU : Diplôme Universitaire

DUFLES : Diplôme Universitaire de Français Langue Étrangère et de Spécialité

FLE : Français Langue Étrangère

ICAR : Interactions, Corpus, Apprentissages, Représentations

MPTA : les Mains, les Pieds et la Tête Aussi

SPA : Séquences Potentiellement Acquisitionnelles

*L'école du spectateur en français langue étrangère.
Pratiques créatives du langage dans le rapport à la théâtralité.*

Table des Illustrations

Illustration 1: Barons Perchés, Mathurin Bolze.....	406
Illustration 2: Vingt mille lieues sous les mers, Christian Hecq et Valérie Lesort.....	406
Illustration 3: Trois grandes fugues, Maguy Marin.....	415
Illustration 4: coconstruction du personnage de Nemo et nouvelles situations d'énonciation	459
Illustration 5: Dédoublément du personnage.....	466
Illustration 6: Personnification et métonymie.....	468
Illustration 7: Une chambre en Inde: scène de la bombe.....	471
Illustration 8: Triangulation dans l'utilisation des télécommunications.....	472

*L'école du spectateur en français langue étrangère.
Pratiques créatives du langage dans le rapport à la théâtralité.*

Annexes

Annexe 1 : Tableau de contextualisation des séquences interactionnelles enregistrées.....	524
Annexe 2 : Tableau de synthèse des représentations des apprenants sur le théâtre.....	526
Annexe 3 : Constellation pour l'analyse chorale.....	531
Annexe 4 : Guide de l'entretien collectif et de l'analyse chorale.....	532
Annexe 5 : Questionnaire de l'entretien semiguide.....	534
Annexe 6 : Extrait de l'entretien collectif de <i>Vingt mille lieues sous les mers</i>	537
Annexe 7 : Extrait de l'analyse chorale de <i>Vingt mille lieues sous les mers</i>	539
Annexe 8 : Extraits d'entretiens semiguide.....	540
Annexe 9 : Transcriptions et textes écrits des improvisations.....	543
Annexe 10 : Extraits des carnets du spectateur numériques.....	548
Annexe 11 : Tableau récapitulatif du champ lexical du théâtre.....	553

Annexe 1 : Tableau de contextualisation des séquences interactionnelles enregistrées

Séquence 1 : Entretien collectif <i>Clima(x)</i> 19/11/2016				
Durée	Site	Cadre temporel	Cadre participatif	Buts de l'interaction
14'30	Salle de réunion du théâtre de Points Communs. Les participants sont assis autour d'une table.	Fin de la pièce <i>Clima(x)</i>	13 participants, l'enseignante, une collègue filme	Donner ses premières impressions sur le spectacle

Séquence 2 : Entretien collectif <i>Vingt mille lieues sous les mers</i> 31/01/2017				
Durée	Site	Cadre temporel	Cadre participatif	Buts de l'interaction
7'31	Hall d'entrée du théâtre du Vieux Colombier. Les participants sont debout, en cercle.	Fin de la pièce	8 participants, l'enseignante, un ami filme	Donner ses premières impressions sur le spectacle

Séquence 3 : Analyse chorale <i>Vingt mille lieues sous les mers</i> 6/02/2017				
Durée	Site	Cadre temporel	Cadre participatif	Buts de l'interaction
32'	Dojo de l'université de Cergy-Pontoise. Les participants sont assis en cercle.	Début de l'atelier sur la pièce	12 participants, l'enseignante, l'enseignante filme	Effectuer l'analyse chorale de la pièce

Séquence 4 : Entretien collectif <i>Barons Perchés</i> 1/03/2018				
Durée	Site	Cadre temporel	Cadre participatif	Buts de l'interaction
22'	Salle de réunion du théâtre des	Fin de la pièce	14 participants, l'enseignante,	Donner ses premières

	Arts. Les participants sont assis autour d'une table.		l'enseignante filme	impressions sur le spectacle

Séquence 5 : Analyse chorale *Barons Perchés* 6/03/2018

Durée	Site	Cadre temporel	Cadre participatif	Buts de l'interaction
25'	Dojo de l'université de Cergy-Pontoise. Les participants sont assis en cercle.	Début de l'atelier sur la pièce	11 participants, l'enseignante, l'enseignante filme	Effectuer l'analyse chorale de la pièce

Séquence 6 : Entretien collectif *Une chambre en Inde* 16/03/2018

Durée	Site	Cadre temporel	Cadre participatif	Buts de l'interaction
11'30	Hall d'entrée du Théâtre du Soleil. Les participants sont assis autour d'une table.	Entracte	11 participants, l'enseignante, l'enseignante filme	Donner ses premières impressions sur le spectacle

Séquence 7 : Analyse chorale *Une chambre en Inde* 20/03

Durée	Site	Cadre temporel	Cadre participatif	Buts de l'interaction
22'	Dojo de l'université de Cergy-Pontoise. Les participants sont assis en cercle.	Début de l'atelier sur la pièce	16 participants dont 6 médiateurs, l'enseignante, l'enseignante filme	Effectuer l'analyse chorale de la pièce

Annexe 2 : Tableau de synthèse des représentations des apprenants sur le théâtre

	Rapports au théâtre	Représentations avant le cours	Représentations après le cours
T	- A vu quelques spectacles à l'école joués par les élèves - A vu des spectacles à la télévision - N'a pas vu de spectacle au Vietnam mais lit les compte-rendus numériques d'un ami (sur Facebook) - A mis en voix des dialogues d'un roman	« mais c'est pas heu forcément le spectacle » « pour moi c'est pas le théâtre » - il y a heu dialogues heu dans le roman et heu nous nous répétons le dialogue mais parce que c'était pendant le collège et j'étais petite je pense que c'est pas vraiment spectacle	
Ti	- a joué dans quelques spectacles à l'école, a regardé des vidéos sur internet pour améliorer la saynète - a vu quelques spectacles à l'école « j'ai j'ai vu des spectacles à à l'éc l'école mais c'est pas je je ne je n'ai pas vu heu spectacle heu sur scène heu c'est comme heu enfant »		
A	- A vu des comédies à la télévision et sur internet « c'est exactement théâtre mais par heu théâtre à la comédie heu + + en fait ils ils jouent des des rôles heu autour de quotidien heu il y a des problèmes heu heu aujourd'hui que on doit heu s'arrêter donc heu comme heu les les les influ heu + les les + les violences les violences heu de famille ou + + violence heu dans l'école » - Ne vit pas dans la capitale : a peu l'occasion d'aller au théâtre : « j'aime bien aller voir mais j'ai pas le temps pour y aller parce que heu moi je suis j'habite provence à provence de Vietnam donc heu mais le théâtre il il passe souvent heu à Hanoi ou les oui Hanoi ou il ya trop de monde donc il se passe là-bas »		

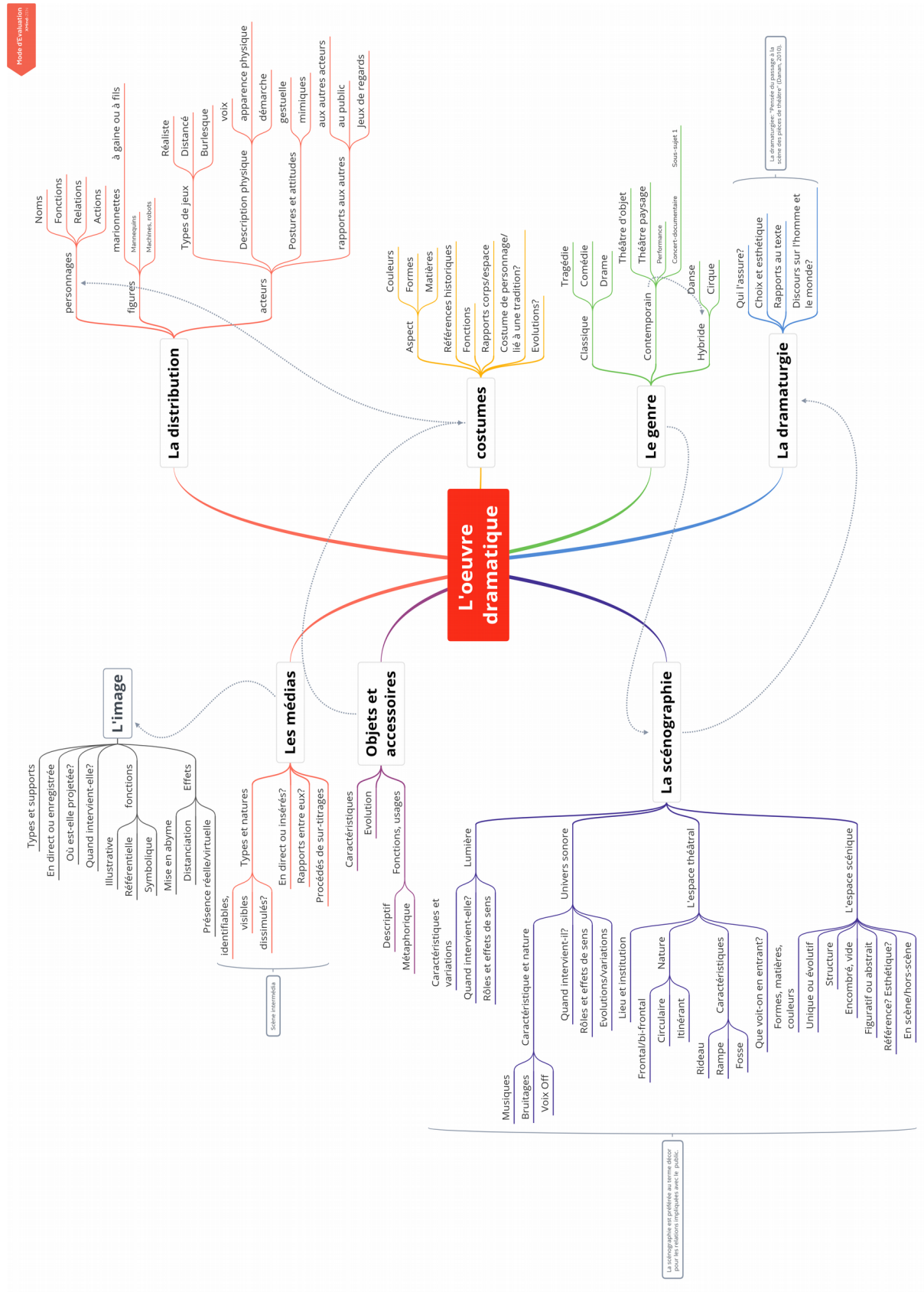
K	Aucun rapport au théâtre	« oui en fait heu heu spectacle au Vietnam c'est c'est les les les vieux qui heu qui voient qui le voient mais les jeunes comme moi c'est c'est moit moit c'est pas moitié c'est rarement » « c'est un peu ennuyeux »	« je pense que c'est intéressant c'est heu c'est moitié entre le les informations d'un spectacle et moitié c'est c'est la l'autre langue l'autre langue c'est pas vietnamien c'est français ou ou l'anglais ou japonais c'est un spectacle oui » « par exemple dans Clima(x) c'est pas c'est pas c'est pas ennuyeux du tout c'est comme ça c'est un peu + étrange oui pour moi c'est heu un peu intéressant E : pourquoi c'est étrange ↑ K : é étrange c'est nouveau pour moi »
Nh	- a lu des pièces de théâtre à l'école (Victor Hugo)	Jules Verne : « non parce que je pense cette roman pour le personne age donc heu je ne veux lu pas »	« oui (rires) heu heu oui après voir le spectacle je pense cette roman très drôle et très intéressant heu »
Ng	- n'a pas vu de spectacle mais un peu plus loin dans l'entretien, indique qu'il a vu des spectacles de théâtre traditionnel au Vietnam (les marionnettes sur l'eau) - n'a pas joué		
J	- pas de rapport au théâtre : « : heu en Chine comme avant j'arrive en France en fait je je n'ai pas comprends c'est quoi le théâtre je sais pas en fait »	« oui tous les tous les théâtres que je pense c'est le chose heu ancien c'est pas comme heu comme la France le Clima(x) c'est le théâtre je sais pas (rires) »	« oui oui après je j'ai vu le théâtre de Clima(x) j'ai changé mon idée »
X	- n'est pas allée voir de pièce, n'en a pas lu	« en fait en Chine heu parce que heu + les Chinois n'aiment pas aller au théâ théâtre (rires) à mon ville natale il n'y a pas beaucoup de théâtres donc heu jamais j'ai joué un spectacle dans un théâtre » « en Chine les gens âgés préfèrent heu vu le spectacle mais les jeunes	« oui oui (rires) heu quand j'ai vu le spectacle de Clima(x) c'est très différent que image la lumière heu la musique et je pense Clima(x) les jeunes heu préfèrent aiment beaucoup heu en Chine peut-être heu trop hist il y a beaucoup de histoires le thème donc n'aiment pas mais en

		n'aiment pas parce que mmh + en Chine il est un peu différente que que la France E : que la France X : oui parce que en France je pense il y a beaucoup de gens aiment aller au théâtre heu mais en Chine heu pas beaucoup parce que heu ambiance + très différent et peut-être les gens âgés heu + aiment aiment préfèrent non mais les jeunes n'aiment pas donc avant avant jamais mais en France je pense heu heu avant je j'image le théâtre le spectacle est très classique les gens heu costume est classique les hall est très avoir le les décoration »	France c'est très différent donc heu j'ai heu c'est »
S	- a vu quelques spectacles à la télévision notamment Rhinocéros qu'elle a présentée en exposé - a lu quelques pièces de théâtre, notamment Shakespeare « c'est plus classique pas très moderne »	« en Chine le théâtre mmh c'est un part de l'art un peu élevé heu c'est heu plus pour les gens qui vraiment heu connaît beaucoup de choses du spectacle heu du théâtre donc j'ai juste voir quelques quelques spectacles en télévision et heu j'ai lu quelques mmh textes du théâtre mais pas beaucoup » « cette forme cette forme de l'art c'est moins heu c'est plus comment dire ↑ ce n'est pas très ordinaire pour heu pour les gens E : Rhinocéros vous voulez dire la la forme de théâtre moderne c'est ça S : heu oui c'est comment dire ↑ + c'est plus comme pour les gens élevés »	« maintenant je pense que (rires) c'est très intéressant aller au théâtre (rires) »
AL	- est allée voir 4 ou 5 spectacles dont		

	Swan Lake et Mulan (donc plutôt de la danse), et Rhinoceros avec ses amis - n'a pas lu de pièce - a joué dans un spectacle <i>La petite fille aux allumettes</i>		
H	- a joué Horace dans <i>Hamlet</i> - est allée voir un spectacle à Noël avec sa famille	« je pense que c'est pas trop de personnes pour voir le théâtre je pense heu un peu il y a un peu de partie des gens vu heu voir le spectacle »	
C	- a accompagné ses grands-parents voir des spectacles	« un peu similaires que la France par exemple le pata oh le pantomime en Chine aussi il y a des spectacles comme ça et mes grands-parents aiment bien le voir et je je les accompagne » Comparaison entre la Chine et la France sur la pantomime (cf Barons Perchés) C : « heu par exemple heu quand les le pan panta pantomime par exemple spectacle tomber sur le tam tam tampo tampoline j'ai déjà dit je suis acrodique légère oui et je me sens peur mais en Chine les panta pantomimes c'est plus légère il y a pas des gestes très forts E : mais vous pensez que ça c'est la culture heu française ↑ C : oui parce que j'ai j'ai les accompagné heu mes grands-parents voir trois mmh trois pièces comme ça mais jamais ne confortable comme ça mmh parce que en Chine c'est un pays ce n'est pas fermé mais un peu fermé mais c'est plus traditionnel mais je pense la France est plus ouvert donc heu je pense les les sp les comportements je pense c'est une culture français peut-être c'est	

		une cliché je sais pas »	
Z	- a lu une pièce chinoise et vu le spectacle au théâtre + un autre spectacle avec ses amis		
V	- a vu des ballets (<i>Casse-Noisette, Le lac des Cygnes, Don Quichotte</i>) avec ses amis - a lu des dramaturges russes comme Tchekhov et Griboïedov		

Annexe 3 : Constellation pour l'analyse chorale



Annexe 4 : Guide de l'entretien collectif et de l'analyse chorale

Guide de l'entretien collectif

Qu'avez-vous pensé du spectacle ?	Écart avec l'horizon d'attente/représentations Pourquoi ces impressions ? Surpris ? Connaissent ce type de spectacle ? Déjà vu ?
Qu'est-ce que vous avez ressenti ?	Perceptions ? Émotions ?
Pouvez-vous raconter un moment ?	Un moment en particulier ? Pourquoi ce moment ?
Rapport atelier/spectacle	Reconnaissance de scènes/de dialogue Différences/ressemblances Rapport au théâtre
Comparaison avec d'autres spectacles	Autres spectacles du répertoire Ou autres spectacles qu'ils ont vus

Guide de l'analyse chorale

En lien avec la constellation (annexe 3)

Avant la représentation	1. Quel est le titre de la représentation, de l'œuvre initiale ? (S'agit-il d'une œuvre initiale, d'une traduction, d'une adaptation, d'une réécriture ?) 2. Quel est le nom de l'auteur, du metteur en scène, de la compagnie ? le metteur en scène, les artistes 3. Décrire les lieux 4. Décrire la salle 5. Quand le spectacle a-t-il commencé ?
La scénographie	1. L'espace scénique : comment les spectateurs sont-ils placés ? Que voit-on sur scène ? 2. L'espace théâtral : décrire le décor et les objets sur scène, les éventuels écrans. Rôles et fonctions. Est-ce que cet espace évolue ? Est-il figuratif ? Que représente-t-il ?
La lumière	A quel moment intervient-elle ? Quel est son rôle ? Variations ? Évolutions ? Couleurs ?
L'environnement sonore	Musique ? Sons ? Caractéristiques ? Comment est-il produit ? Situation des musiciens/acteurs et spectateurs ? Rôles et fonctions.
L'image, la vidéo	Types et supports. Images enregistrées ou prises en direct ?

	Effets produits.
Les costumes	Caractéristiques (vêtements, masques, maquillages, perruques, accessoires...) Fonctions ? Rapports au corps et à l'espace ? Choix esthétiques ? Couleurs ?
La distribution, les acteurs	1. Description physique, gestuelles, postures. 2. Rapports au groupe et au lieu Démarches, déplacements, communication non verbale, regards 3. Rapports texte/voix
La dramaturgie	1. Comment représenter sur scène ? 2. Choix dramaturgiques 3. Place du texte
Relations à d'autres œuvres	Ca me fait penser à... Je me rappelle de...

Annexe 5 : Questionnaire de l'entretien semiguide

1. Le cours/projet (général)	- Avez-vous déjà participé à un cours/projet de ce type chez vous/ en France ? - UGA : Pourquoi avez-vous décidé de participer à ce cours/projet ? (UCP : à votre avis, ce cours doit-il être une option ou doit-il être obligatoire ?) - Que pensez-vous de ce cours/projet ? - Aviez-vous des attentes avant ce cours/projet ? Des craintes ? - Ce cours/projet a-t-il répondu à vos attentes ? - Avez-vous été surpris/choqué pendant ce cours ? Pouvez-vous raconter un moment qui vous a frappé ? - Quelles sont les différences avec un cours ordinaire de langue française selon vous ?
I. L'Atelier	
2. Les réécritures	- Que vous ont apporté les écritures de textes ? - Vous ont-elles aidé ? Au niveau de la langue ? De la découverte du genre théâtral ? De la découverte de soi ? De la découverte culturelle ? - Quelle réécriture avez-vous trouvée particulièrement intéressante et pourquoi ?
3. Les textes lus en cours, les traductions et les exposés	- Avez-vous traduit des extraits de pièces de théâtre ? Pourquoi avoir choisi ces extraits ? - Avez-vous trouvé cela difficile ? - Qu'est-ce que cela vous a apporté ? - Quel exposé avez-vous fait et pourquoi avoir choisi ce sujet d'exposé ? - Que vous ont apporté les exposés ?
4. Les pratiques théâtrales	- Aviez-vous déjà fait du théâtre avant ? - Que vous ont apporté les pratiques ? - Avez-vous aimé/pas aimé et pourquoi ? - Vous ont-elles aidé ? - Pouvez-vous raconter un moment dans cet atelier de pratique ? - Avez-vous eu des difficultés ? A quel moment ? - Avez-vous eu confiance en vous pendant les pratiques ?

	- Le lieu a-t-il provoqué des changements pour vous, lesquels (passer de la salle de cours à une salle de pratique type DOJO pour l'UCP) ?
5. Le carnet du spectateur	- Quelle forme de carnet avez-vous choisie et pourquoi ? - Aviez-vous déjà fait un exercice de ce type ? - Avez-vous aimé/pas aimé construire le carnet du spectateur ? Intéressant/pas intéressant ? - Qu'est-ce que ce type d'exercice vous a apporté ?
II. Les spectacles et les rencontres	
6. Les contacts avec le théâtre/ les représentations du théâtre	- chez vous allez-vous au théâtre ? - et en France en dehors des cours ? - Est-ce la 1^e fois en France ? - UGA : Pourquoi avez-vous eu envie d'aller au théâtre en France ? - Avant ce cours/projet, quelles images aviez-vous du théâtre ? Est-ce que ces images ont changé maintenant ? Quels éléments ont changé votre point de vue sur le théâtre ? - Qu'avez-vous appris sur le théâtre ? - Pour vous maintenant être un spectateur c'est quoi ?
7. Pourquoi ces spectacles ?	- Quels spectacles avez-vous vus ? - Pourquoi avoir choisi ces spectacles ?
8. Ressentis/ spectacles	- Qu'avez-vous pensé de ce/ces spectacles généralement ? - Qu'avez-vous ressenti pendant ces spectacles ? - Pouvez-vous raconter un moment ?
9. Les ateliers avant et après spectacle	- Qu'avez-vous pensé des ateliers de préparation aux spectacles ? Que vous ont-ils apporté ? Qu'avez-vous aimé/pas aimé faire et pourquoi ? - Qu'avez-vous pensé des ateliers après le spectacle ? Que vous ont-ils apporté ? Qu'avez-vous aimé/pas aimé faire ?
10. Les rencontres après le spectacle et les éventuels pratiques après spectacle avec les artistes	- Que vous ont apporté les rencontres après les spectacles ? - Pouvez-vous raconter un moment ?
11. Identité/ groupe/altérité ?	- Pendant le cours/projet, vous êtes vous senti intégré au groupe ? - Avez-vous appris quelque chose sur vous-mêmes ? Sur les autres ?

	- Est-ce que vous avez eu l'impression de faire découvrir votre culture aux autres ? Est-ce que vous avez découvert la culture des autres ? - qu'avez-vous pensé du travail dans un groupe multilingue ?
12. Le théâtre comme découverte culturelle et comme relation autre à la langue	- Qu'est-ce que ce cours vous a appris/ langue française ? - Est-ce que ce cours a changé votre image de la langue et/ou de la culture française ? De la littérature française ? - Est-ce que vous avez envie d'aller voir d'autres pièces en France ou chez vous après ce cours ?
III. Théâtre et université	
13. - Intégration de l'étudiant en échange en France - Place du projet à l'université	- Pensez-vous qu'aller au théâtre s'intègre dans votre séjour en France et de quelle façon ? - Pensez-vous que ce projet vous a aidé à vous intégrer en France ? De quelle façon ? - Ce cours/projet a -t-il sa place à l'université ? - Pensez-vous qu'il faudrait proposer davantage de cours de ce type à l'université ? - Que faudrait-il faire pour l'améliorer selon vous ? - Que voulez-vous faire comme métier ? A votre avis, est-ce que ce projet va vous aider dans votre vie professionnelle ?

Annexe 6 : Extrait de l'entretien collectif de *Vingt mille lieues sous les mers*

1. P : alors je voudrais vous demander d'abord qu'est ce que vous avez pensé + du spectacle ↑
2. C : très drôle (*Z se tourne vers C*)
3. groupes : (*rires*)
4. V : [magnifique (*se tourne vers A*)
5. A : heu] j'aime bien heu ce théâtre heu parce que si heu même si il y a différent heu que le film le roman et j'aime bien avec heu les marionnettes c'est c'était bien a avec heu les les enfants
6. P : est-ce que c'était comme vous avez attendu [ou est-ce que c'était différent ↑
7. V et C : non non]
8. A : c'est mieux [c'est mieux (*grands gestes des mains vers le haut*) (*rires*)
- V : non beaucoup mieux]
9. P : vous avez attendu quoi
- AL : XXX (*V se tourne vers elle et C qui commençait à parler fait un geste pour lui donner la parole*) XXX
10. V : j'ai attendu [des petits des petits (*gestes de la main*)
11. A : des petit petits marionnettes]
12. P : et là c'est comment ↑
13. C : je pense c'est drôle c'est plus vivant que les livres
14. P : que le livre ↑
15. C : oui
16. P : vous aussi les filles vous avez attendu quelque chose de différent ↑ (*P se tourne vers les apprenantes sur la gauche*)
17. Z : cette théâtre (*pointe derrière son épaule la scène*) (*H se tourne vers elle*) plus drôle que livre
18. T : et au début heu j'ai pensé que c'était que des marionnettes (*geste de la main pour imiter des marionnettes*) qui jouent il y a pas de personnages (*gestes de la main*) mais ça c'est XXX et le geste c'est plus vivant avec la musique avec tout ça oui
19. P : est-ce que ça change de l'idée que vous avez des marionnettes est-ce que ça change l'idée ↑
20. A : oui oui beaucoup
21. V : parce que traditionnelle marionnette c'est comme ça (*rires*) (*C rit aussi et se tourne vers V*) (*fait des gestes de marionnettes à fils*)
- groupes : rires
22. V : ici les gens bougent (*elle fait des mouvements avec son corps*) avec tout le corps (*elle montre tout son corps*)
23. P : qu'est-ce que vous avez ressenti est-ce que vous avez ressenti quelque chose ↑ quelles émotions vous avez ressenties ↑
24. T : heu on ressent on est vraiment sous la mer (*geste vers le bas*)
25. P : on se sent vraiment sous la mer
26. A : avec les sons
27. T : et les les gestes vraiment vraiment flexibles (*se tourne vers A, sourit*) (*elle fait les gestes des marionnettes avec la main*)
28. V : les poissons

29. P : sous la mer ↑ est-ce que vous pouvez me raconter un moment ↑
[Z : heu quand le professeur faire heu XXX (*grands gestes des mains puis se tourne vers V*)
30. V : la fin (*sourit et se tourne vers Z*)]
31. Z : et le poisson (*grands gestes amples pour imiter une marionnette*) (*H se tourne vers Z*)
oui c'est très beau (*sourire*)
groupe : (*rires*)
32. Z : faire le XXX et le poisson (*fait des gestes amples avec ses mains*)
33. V : la fin oui (*C et AL se tournent vers elle*)
34. P : pourquoi ↑
35. V : (*imite les comédiens*) LA TERRE (*imite les comédiens qui brandissent le panneau*
TERRE + rires)

Annexe 7 : Extrait de l'analyse chorale de *Vingt mille lieues sous les mers*

5. E : alors qui peut me dire un mot une phrase qui peut faire peut-être un geste en se rappelant (*geste du doigt qui tourne près de la tempe*) le décor du spectacle de mardi Vingt Mille lieues sous les mers ↑
6. V : les marionnettes qui bougent
7. P : les marionnettes qui bougent oui + alors les autres ↑ ++ rappelez-vous le décor vous rappelez de quoi ↑
8. A : heu oui il y a une table (*plat de la main vers le sol*) et au dessus la table (*gestes avec le plat de la main puis deux mains s'éloignent avec de grands gestes amples*) c'est c'est la place de + de capitaine
9. V : ah ah la la table qui qui bouge (*même geste qu'A*) (rires)
Une autre étudiante fait le même geste
10. A : (rires) et il y a + il y a (*se tourne vers un autre étudiant, parle en vietnamien et fait un geste horizontal de la main*) heu ah oui il y a une étagère étagère (*geste du plat de la main vers le haut*) heu et heu ++ à terre à terre (*se penche en avant et montre par terre*) (*geste circulaire de la main*) il y a une trou↑ une trou ↑ heu où les marins heu descendent heu la mer ou + sortir la mer et + le plafond (*geste circulaire montrant le plafond*) et au la plafond il y a une trou aussi heu +++
11. C : je rappelle il y a une personne sauvage
12. P : le décor d'abord C le décor
13. A : le décor
14. P : on parle du décor on parlera [des personnages après]
15. V : (*mouvement circulaire*) |les grandes fenêtres]
16. Z : les ronds les trois ronds (*ronds avec les deux mains et place ses mains à trois endroits successifs pour indiquer les trois hublots*)
17. P : alors ça s'appelle comme ça les (*reproduit le geste de Z*) + trois grandes fenêtres ↑ plusieurs étudiants parlent en même temps et reproduisent le geste circulaire (H et Nh)
18. A + Nh : non non juste une
19. H : trois grandes fenêtres trois petits trois petits ronds (*se tourne vers V et elles parlent ensemble*)
20. P : comment ça s'appelle les trois fenêtres rondes ↑ (*montre Z*) dans un +
21. V : ah d'accord ah oui qui heu (*fait des gestes pour le hublot et regarde les autres*)
22. P : dans un bateau ↑ c'est quoi c'est hublot (*les apprenants répètent hublot*) trois hublots ↑ ou un hublot ↑
23. H : trois trois
24. Z : trois petits hublots
25. V : oui à la fin une grande fenêtre
26. H et Z : une grande fenêtre (*même geste des trois filles pour montrer une grande fenêtre*)
27. Les trois filles continuent à discuter sur la fenêtre.
28. V : avec les acteurs dedans qui bougent

Annexe 8 : Extraits d'entretiens semiguידés

Extrait 1 : V, apprenante russe

P: donc quatre quel spectacle vous avez aimé et pourquoi ↑

V : heu *Vingt mille lieues sous les mers* et *Barons Perchés* heu *Vingt mille lieues sous les mers* c'était très très intéressant humoristique avec les avec des marionnettes j'étais très étonnée par les marionnettes et et *Barons Perchés* c'était vraiment pour moi moi c'était plus comme cirque c'était pas heu le spectacle ordinaire c'était très différent

P : qu'est-ce qui était différent alors ↑

V : heu il y avait presque il n'y avait pas aucune parole presque aucune parole heu il y avait pas de texte c'était plu heu des mouvements des corps heu + c'était plu comme pantomime et c'était avec les trampolines <batoute>

P : qu'est-ce qui qu'est-ce que vous avez aimé dans ce spectacle-là *Barons Perchés* ↑

V : heu le fait que c'étaient deux artistes pour moi c'étaient deux artistes heu du cirque pas heu comédiens pas d'acteurs c'étaient vraiment heu + artistes de cirque professionnels

P : et pourquoi ça vous a plu ça ↑

V : parce que heu heu ils ont raconté* l'histoire que avec les mouvements et avec heu comment on dit

P : les sauts ↑ les figures

V : les sauts les figures un petit danse c'était très intéressant et ça me donne heu imagié imagiNATION donc c'est moi qui imagine qu'est-ce que les paroles qu'est-ce qui se passe l'histoire c'est pas heu comme je je veux je je vois le spectacle et les comédiens heu m'a dit qu'est-ce que je dois penser qu'est-ce que ici j'imagine tout qu'est-ce que je veux

P : donc vous avez imaginé pendant le spectacle des choses ↑

V : oui j'ai pensé peut-être c'est l'histoire de ça ou comme ça et et après nous avons parlé heu l'entretien filmé oui et tout le monde partage heu moi je pense comme ça et non c'était ça et + c'était intéressant voir l'échange des idées des des points de vue

P : est-ce que vous pouvez me raconter un moment dans le spectacle *Barons Perchés* dont vous vous rappelez ↑

V : ++ je sais pas tout était très impressionnant

P : essayez de penser à un moment particulier qui vous a frappé

V : un moment + quand il est tombé heu il ouvrait la porte et il tombait sur le <batoute> ça ça m'est pas étonné ou choqué mais c'était comme heu donner extrême* je sais pas comment on dit

P : très fort c'était une émotion très forte ↑

V : oui

P : vous avez été surprise ou ↑

V : heu NON pas très surpris j'ai pour être honnête j'ai heu attendu ac accepté <I was expecting>

P : j'attendais

V : j'attendais quelque chose comme ça quelque chose très heu qui donne les comment on dit le (elle se frotte les bras)

P : la chair de poule sur la peau ↑

V : oui

P : et vous avez eu ↑ oui et pourquoi alors à ce moment-là à votre avis ↑ qu'est-ce que ça a fait chez vous à votre avis ↑
 V : heu + parce que j'aime bien le haut
 P : la hauteur
 V : parce que j'ai fait le heu le patinage en couple et j'ai fait aussi le <aerial> je sais pas comment on dit
 P : aérien
 V : <silk> donc j'aime bien le sentiment être dans l'air
 P : dans l'air est-ce que vous avez eu l'impression d'être aussi dans l'air à ce moment-là ↑
 V : heu quand il a sauté et tourné et <backflip> et tout ça oui ça me donne le heu j'ai j'ai eu le sentiment que je suis en scène avec avec lui et (rires) je participe

Extrait 2 : A, apprenant vietnamien

P : alors je vais essayer de vous montrer le film où vous avez joué dans *Vingt mille lieues sous les mers* et vous allez me dire (montre l'improvisation dans laquelle joue A) alors est-ce que vous pouvez me parler un p'tit peu de ce travail-là comment vous avez fait pour heu trouver ça quelles idées vous avez eues comment vous avez fait expliquez-moi un peu
 A : heu en fait heu tout d'abord on on on prend des avis personnels et + il n'y a il n'y a aucune heu idée donc heu je sais pas pourquoi j'ai une idée comme ça tout + chacun heu est un projet dans dans le sous-marin heu tout le monde a choisi donc moi je choisis le sous-marin et heu en fait heu dans le le texte heu juste heu chacun parle une phrase c'est tout mais je trouve c'est un peu court donc heu j'ai avancé heu pourquoi pourquoi comme ça et tout le monde a parlé d'après moi après moi
 P : et pourquoi vous avez eu comment vous avez eu l'idée de faire le sous-marin comme ça ↑ est-ce que vous vous rappelez comment vous avez eu cette idée ↑ qu'est-ce qui vous a intéressé dans ce sous-marin ↑
 A : mmh le sous-marin ↑ heu heu je pense que c'est un sous-marin il est presque heu un hôtel il y a il y a des choses nécessaires il y a des choses des proj des objets comme canapé miroir mmh étagère des livres heu bibliothèque heu + les fenêtres grandes fenêtres pour voir heu la mer et + c'est pour ça je choisis heu cette idée heu
 P : est-ce que vous vous êtes rappelé du décor que vous avez vu sur scène peut-être ↑
 A : décor ↑ heu oh oui heu décor sur scène heu il y a
 P : pendant le spectacle est-ce que vous vous êtes rappelé ça pour faire le la scène
 A : oui oui c'est ça heu ++ décor heu il y a il y a ce que j'ai dit et il y a un trou au f un trou pour heu monter heu sur sous-marin par heu échelle chelle ↑
 P : échelle
 A : et heu il y a un trou aussi sous la terre pour descendre heu sous la mer + heu il y a aussi heu une table pour manger et dessous la table il y a une cabine une cabine de Capitaine Némó + il y a des + des des trucs des trucs heu pour heu éteindre et ou allumer heu électricité heu
 P : et qu'est-ce que vous avez pensé de ce décor alors ↑
 A : mmhh c'était bien parce que je heu avant le spectacle je pense qu'il y a des autres scènes et il y a autres décors heu mmh une scène pour montr heu pour montrer heu la bibl la bibliothèque une scène pour montrer le salon ou une scène pour montrer heu cabine le cabine mais il y a dans le heu une scène juste une scène montrer tout heu +

Extrait 3 : H, apprenante chinoise

P : alors parlez-moi un peu de ce de cette improvisation

H: (rires) heu en fait c'est c'est représenter représentation est un peu drôle et on on on a choisi en fait tout d'abord on choisit d'autres mots

P : deux mots

H : oui tout d'abord on choisit le <monkey> je

P : singe

H : singe oui

P : ah vous avez choisi d'AUTRES mots ah oui vous avez choisi singe et ↑

H : singe et Shakespeare et et le + heu oui tout d'abord on choisit ces deux mots et après je pense on on pense ces deux mots c'est difficile pour heu représenter donc on changé on a changé on a changé deux mots Shakespeare aussi et Love histoire oh et (rires) histoire d'amour (rires) pardon heu heu et au (rires) et peut-être trois mots ↑ et heu non deux mots et

P : et comment vous avez fait alors ↑

H: tout d'abord heu c'est difficile pour heu représenter heu donc heu je pense heu je pense heu j'ai j'ai dit pour heu d'autres d'autres d'autres personnes on peut faire plus drôle (rires) et + donc heu on peut faire le heu l'histoire d'amour avec Shakespeare mais Shakespeare aime d'autres personnes moi et W heu heu a heu a été refusé de heu par Shakespeare

P : et ça c'était VOTRE idée ↑

H : oui

P : c'était votre idée et les deux autres ils étaient d'accord ↑

H : oui et le heu le M a dit le Shakespeare a été heu aime d'autres d'autres femmes et à la et à la fin c'est moi et W ensemble et très

P : mais M et W ils se sont disputés ils étaient pas d'accord ↑ avant quand vous avez discuté sur le petit spectacle sur l'improvisation W et M ils étaient pas d'accord vous vous rappelez ils se disputaient tout le temps mais pourquoi ↑

H : je je pense le les garçons le garçon est un peu timide donc c'est pas facile pour heu représenter donc heu mmh je pense on peut W et moi on était refusé par heu le garçon c'est c'est facile pour représenter parce que il est très timide

P : il avait une autre idée lui ↑ il avait d'autres idées ↑

H: oui en fait tout d'abord on on a essayé pour jouer le singe je pense que c'est drôle aussi (rires) mais c'est difficile pour heu pour heu représenter le singe très très même donc on on a changé

P : heu pourquoi vous avez choisi Shakespeare ↑

H : (rires) parce que Shakespeare heu heu si on on a on a fait une pièce sur heu le sur le sujet de histoire d'amour donc on on peut choisir un rôle rôle je pense que d'autres mots c'est pas trop difficile heu c'est pas trop simple pour heu rejoindre heu ce sujet donc je choisis Shakespeare

P : VOUS avez choisi Shakespeare ↑

H : non c'est pas c'est pas moi c'est le garçon

Annexe 9 : Transcriptions et textes écrits des improvisations

Les transcriptions sont classées dans l'ordre chronologique des ateliers.

Vingt mille lieues sous les mers

Groupe 1 : Némó

Les quatre filles avancent en ligne en imitant une jambe de bois qu'elles lèvent haut

AL (*se tourne vers X*) : Capitaine Nemo pourquoi tu as la jambe cassée ↑

X : heu parce que j'ai fait trop de sport heu et toi Capitaine Némó ↑ (*se tourne vers V*) quand tu as rencontré Fepples

V : quand j'ai construit ma* sous-marin je cherche l'équipe et j'ai rencontré cet homme dans une* bar (*se tourne vers S*) et toi Capitaine Nemo ↑ pourquoi tu es + (*geste du plat de la main sur son crâne*)

S : chauve

V : chauve

S : parce que je suis très intelligent et toi Capitaine Nemo (*fait un pas vers AL la première*) pourquoi tu portes des gants rouges ↑

AL : parce que j'ai perdu ma main dans la guerre

Groupe 2 : Le Nautilus

Z : je suis hublot tous les jours il y a beaucoup de poissons derrière moi et le serveur doit me laver toujours et grâce à moi + les marins peut* voir la mer

Nh : je suis ampoule tous les jours je mange heu l'électrique* pour faire le* lumière ah pourquoi toujours je suis chaud ↑

Ng : je suis l'hélice je suis en fer je dois tourner toujours je mangé* charbon parfois je j'ai* bloqué par fruits de la mer et les poissons

Ti : je suis canap un canapé les les marins heu s'asseoi*r heu sur sur mon dos toujours et de quand les quand les gens sont TRES gros je suis fatigué

A : taisez-vous je suis sous-marin je suis très dur parce que je dois attaquer les + les bateaux et heu je dois je dois toujours toucher l'eau et très fort et heu ++ c'est moi qui + qui est vraiment fatigué

Ti : non c'est moi

Ng : non c'est moi

Z : non c'est moi

Nh : non c'est moi

A : pourquoi ↑

Ng : je dois travailler toujours

A : pourquoi s'il n'y a pas moi donc heu il n'y a pas vous

Ti : grâce à moi les les marins se se préparer* après travailler* beaucoup

Nh : pourquoi toujours il fait très chaud

Z : grâce à moi les marins peuvent voir la mer

Barons Perchés

Groupe 2 : le purgatoire

(Z s'allonge sur le matelas)

(H marche sur le bord du plateau avec des mouvements désordonnés, comme si elle allait tomber)

2. H : *(air épuisé)* je suis fatiguée j'ai toujours travaillé TOUJOURS *(poings avec ses mains et mouvement des bras vers le bas)* je ne je ne veux plus vivre *(se tourne de tous les côtés)* où est poison ↑ *(de plus en plus agitée)* *(fait semblant de boire du poison et s'allonge à côté de Z sur le matelas)*
3. *(Z la regarde et se relève alors lentement, elle regarde H et la pousse du pied mais aucune réaction, Z se penche vers H puis regarde le public)* Z : je suis morte *(Elle repousse J qui imite un fantôme les bras levés et la tête penchée)*
4. A : *(s'adresse à Z)* H pourquoi tu es ici ↑
5. Z : je suis + je suis morte
6. A : bah pourquoi t'es morte qui a tué ↑
7. Z *(main droite sur sa poitrine)* : moi-même
8. A : pourquoi ↑
9. Z *(lève les bras au ciel)* : ah je suis fatiguée j'ai travaillé tous les jours *(repousse J qui imite toujours un fantôme et la pousse)*
10. A : tu tu as travaillé tous les jours ↑ c'est normal
11. Z : oui avec un peu salaire je ne peux pas supporter
12. A : tu tu peux trouver autre travail c'est pas grave + pourquoi tu
13. Z : mais non ici quel bonheur pas de travail *(agite les mains)*
14. A : ici il n'y a pas
15. Z : des amis ↑
16. A : pas du tout le bonheur regarde lui *(montre J qui continue la pantomime)*
17. Z : *(tourné vers J)* aaah
18. A : il est toujours comme ça
19. Z *(montre J)* : il est très moche
21. A *(montre J)* : il dit il dit rien
22. Z : *(montre J)* : je je vais devenir ça ↑
23. A : oui dans trois jours
24. Z *(très effrayée)* : OH NON je ne peux pas qu'est-ce qu'on fait maintenant ↑
25. A : je pense que + c'est c'est pas trop tard viens viens viens *(l'emmène près de H toujours allongée sur le matelas)* entre entre *(montre le matelas, Z s'allonge à côté de H)*
26. H *(se réveille et se lève)* : je comprends je XXX dans le monde

Une chambre en Inde

Groupe 1 Shakespeare

A : Oh ! Comment je fais ! Je suis tombée amoureuse de Shakespeare ↑ *(se tourne vers S)* Tu me manques !

S : To be or not to be, that's the question...

A : OH Shakespeare ! *(se met à genoux et lui tend les mains)* Je t'aime ! do you remember me ?

S : *(se recule et ouvre les bras)* Tanımiyorum seni be kadın, nereden çıktın karsıma ?

A : Tu dis quoi ? Je ne comprends pas...

B : (*arrive en courant*) HE IS MINE ! My Shakespeare ! I know why you refused her because you love me ! Let's go. (*Elle prend S par le bras et ils commencent à partir*)

A : (*va vers B et lui touche le bras*) 等下，你是谁啊你

B : (*elle repousse A*) 干嘛，跟你有什么关系

A : 我先来的

B : 什么，这跟先来后到有什么关系

A : (*les poings sur les hanches*) 当然了 你多少岁了，你看着那么老

B : I'm eighteen.

A : Eighteen ?

B : Yeah, I'm younger !

A : (*l'air dépité*) C'est incroyable ! (*s'en va déprimée*)

B : (*retourne vers S et lui prends le bras de nouveau*) Let's go Shakespeare my love.

S : No I don't want you ! (*se dégage et se recule*) Theater is the only thing I want for me !

B : No you don't want to tell them the truth ! Tell them the truth (*montre les spectateurs*) you love me !

S : No no I don't want you !

B : Are you serious ?

S : Yeah.

B : Ok (*elle s'en va en pleurant*)

A : (*l'arrête*) 你等等 你被拒绝啦，走我们一起 !

B : 走 ! 8 (*elles s'en vont bras-dessus, bras-dessous*)

S : (*resté seul sur scène*) Et moi ?

Groupe 2 : L'otage

Nh (*Talks to his assistant*) Quay hẳn mặt nó... được chưa ? ... đợi tí...

Nh: Alo.

G: Hello...

Nh: Hello, I am Osama bin Laden, who are you?

G: Hello, I am Barack Obama, President of The United States.

Nh: Really, ok. I am sending you one video. (*Talks to his assistant*) Ok, gửi nó

T: 好了

Nh: Have you seen it?

G: Yes, I've got one message. But I can't play it.

Nh: Oh my god, are you joking?

G: (*Talks to his virtual secretary*) 이거 어떻게 사용하는 거지? ...OK now I can play it.

Nh: Oh thank God

Nh: Ok. Do you see him?

G: Yes I see him

Nh: Do you know him?

G: No, I don't know him

Nh: He is American journalist... (*Talks to his assistant*) zoom in... Do you believe I will shoot him right now?

Ti: Je ne veux pas mourir

Nh: Shut up ! Keep silent !

Nh: I don't want any American soldier in my country. Do you understand?

G: Yes I understand. But America is a strong country so I will not be threatened by anyone.

Nh: What? Are you kidding me? Do you believe I will shoot him right now?

G: Even though you kill him, you cannot get anything.

Nh: This is a big trouble. I am not joking at all. I give you 10 minutes for thinking. Do you see me? Remember me, I will call you back ok...

Nh: (*Turns to the journalist*) Ma chérie, désolé, je ne veux pas que tu mort...je veux te* marier, je t'aime..

Tien: Nonnnnn... Américaine.... !!!! (*Tien se tue*)

Nh: (*Turns to his assistant*) what are you doing ???

Ohhh ohhhh ...Ma chérie... !! L'assistante se tue

Alo alo.. Obama.. alo Obama..

Gwisang: Hello

Nh: Alo, Obama. Oh, my love, I'm sorry... I love you..

(*Gwisang: il se tue*)

Nh: You must be kidding me !!

Traduction en français par les apprenants :

Nh (*Parle à son assistante*) Filmes* son visage... C'est bon ? ... Attends...

Nh: Alo.

G: Alo...

Nh: Alo, Je suis Osama bin Laden, Qui êtes-vous ?

G: Je suis Barack Obama, le Président des États-Unis.

Nh: Très bien. Je vais vous envoyer une vidéo. (*parle à son assistante*) Ok, Envoie-le lui.

Tran: Déjà fait.

Nh: Vous le voyez ?

G: Oui, j'ai un message. Mais je n'arrive pas à le voir.

Nh: Putain, vous plaisantez ?

G:.(*Parle à sa secrétaire**) On fait comment pour regarder cette vidéo ? ...Bon, j'ai vu la video*.

Nh: Merci mon Dieu.

Nh: Vous le voyez ??

G: Oui je le vois

Nh: Vous le connaissez ?

G: Non, pas du tout.

Nh: Il est un journaliste américain... (*parle à son assistante*) fait un zoom ... Vous croyez que je vais le tuer maintenant ??

Ti: Je ne veux pas mourir

Nh: Ferme ta geule* ! Silent !

Nh: Je ne veux aucun militaire américain dans mon pays, vous comprenez ?

G: Oui je comprends. Mais les Etats-Unis est* un pays fort, personne peut me menacer.

Nh: Quoi? Vous plaisantez ? Vous croyez que je vais le tuer ?

G: Même si vous le tuez, vous ne pouvez rien avoir.

Nh: C'est un grand problème. Je ne fais pas une blague. Je vous donne 10 minutes pour réfléchir. Vous me voyez ? Souvenez-vous de moi. Je vais vous rappeler*

Nh: (*Parle au journaliste*) Ma chérie, désolé, je ne veux pas que tu mort...je veux te* marier, je t'aime..

Ti: Nonnnnn... Américaine.... !!!! (*Tien se tue*)

Nh: (*Parle à son assistante*) Tu fais quoi ???

Ohhh ohhhh ...Ma chérie... !! (*L'assistante se tue*)

Alo alo.. Obama.. alo Obama..

G: Alo

Nh: Alo, Obama. Oh, ma chérie, Excuse-moi... Je t'aime..
(*G: il se tue*)
Nh: Vous plaisantez !!

Annexe 10 : Extraits des carnets du spectateur numériques



**UNIVERSITÉ
de Cergy-Pontoise**
Diplôme Universitaire de Français
Langue Étrangère et de Spécialité
(DUFLES)

**Les Dufles en
scène**

Accueil

Publications

Photos

À propos

Communauté

Créer une Page

J'aime Partager Suggester des modifications ...

J'aime Commenter Partager

 **Les Dufles en scène**
19 février 2017 · 🌐

WU HANYU

C'est la deuxième fois j'ai vu le théâtre en France. Cette fois, j'ai senti les français vrai aiment le théâtre ! Je pense que le théâtre est la grande partie de la culture française.

20000 lieux sous les mers, ce théâtre est très intéressant pour moi. Non seulement il a représentation, mais aussi il ajoute les marionnettes.

Je préfère le serveur, parce que le mouvement de la performance de lui est très drôle. Et puis, les marionnettes sont très très bon. parce que tous les marionnettes sont très réel. j'ai senti je suis vrai rester sous la mer !

Avant on a vu ce théâtre, on a déjà fait la répétition un peu. quand j'ai vu la partie de on a répété, c'est intéressant, et c'est facile pour comprendre le thème du théâtre.





UNIVERSITÉ
de Cergy-Pontoise

Diplôme Universitaire de Français
Langue Étrangère et de Spécialité
(DUFLES)

Les Dufles en scène

- Accueil**
- Publications
- Photos
- À propos
- Communauté

[Créer une Page](#)

[J'aime](#)
[Partager](#)
[Suggérer des modifications](#)
[...](#)

Henry

Le 16/03/2017

C'est le jour magnifique.

En fait, ce théâtre est très très loin de cergy. quand je suis entrée, je pense que c'est incroyable, parce qu'avant c'est une fabrique qui a produit les armes.

Après, les actrices nous ont présenté tous les théâtres. en fait, il y a beaucoup de théâtre dans ce jardin et il y a un garderie d'enfant.

Et puis, on a visité le habillemeent. c'est très grand. la dame qui travaille ici a dit : "en fait, je ne sais pas aussi combien de vêtements dans cette chambre." parce que c'est vraiment beaucoup. après, on a vu les masque. c'est très très bien. c'est un homme qui est très connu pour faire les masques. toutes les masques sont Secret d'affaires, donc on ne peut pas prendre les photos.

Le dîner est un plat traditionnel en Inde, mais pour moi, c'est pas très délicieux. à cause du coco.

Avant le dîner, on a vu tous les acteurs ont fait échauffement. c'est la première fois j'ai vu. et dressing-room on peut voir.

Le nom de ce théâtre est Une chambre en Inde. le théâtre du soleil représente ce théâtre. en fait, le sujet est difficile pour comprendre. mais il y a beaucoup de choses intéressantes.

Selon moi, la lumière est très bon, on peut savoir le matin et la nuit. les sous-titres sont vraiment intéressants, ils se trouvent le mur, le vélo et le toit. je préfère à la fin de la partie 1, un homme qui a joué de la guitare, c'est très bon. j'aime la musique, et cette partie est un peu drôle, parce que la guitare est pas vrai guitare, c'est le balai.

Quand le théâtre a fini, il est déjà tard. mais ce jour est vraiment mémorable.

Annexe 11 : Tableau récapitulatif du champ lexical du théâtre

	Apprenants	Contextualisation	Appropriation
1	Z	Z : je ne jouais pas le théâtre mais je regardais deux fois le théâtre en chinois Z : heu Leïwu c'est un spectacle chinoise heu chinois Z : oui parce que c'est c'est peut-être un comédien Z : heu le théâtre présenter les pour heu les spectateurs oui donc heu + donc heu les spectateurs peut réfléchir pour cette ce thème Z : heu je pense que ce spectacle les décors c'est très bien parce que heu c'est heu c'est tout ça de décor heu exactement comme j'ai ima imaginé Z : Némou oui c'est je pense heu + heu le le l'acteur qui qui présente	Bonne étendue lexicale Appropriation des termes « théâtre, spectacle, comédien, spectateur, décors, acteur ». Erreur de structure pour jouer au théâtre. Confusion entre comédien et comédie.
2	V	V : heu de temps en temps j'ai heu j'ai visité le théâtre en Russie à Saint-Petersbourg heu normalement heu heu c'est plus pour heu voir les ballets pas vraiment heu heu le spectacle ça m'intéresse un peu moins V : heu non je n'ai pas joué V : c'était plus comme cirque V : heu le fait que c'étaient deux artistes pour moi c'étaient deux artistes heu du cirque pas heu comédiens pas d'acteurs c'étaient vraiment heu + artistes de cirque professionnels V : je je vois le spectacle et les comédiens V : je suis en scène V : c'était bien fait aussi avec les lumières V : c'est pas une comédie V : je crée par exemple heu le petite scène V : oui bien sûr plus comique plus les comédies ou et bien sûr je reste heu pour moi je heu au première lieu c'est ballet après c'est cirque et et ensuite et à la fin c'est le spectacle qu'on + régulière* je sais pas normal V : pour moi c'était danse moderne V : trois chorégraphes très connues en France V : le spectateur voit que le petit partie	Richesse et étendue du champ lexical Appropriation du champ correcte la plupart du temps Confusion en scène/sur scène Confusion de genres Confusion scène/saynette ou improvisation
3	C	C : en Chine il y a des spect heu il y a des spectacles C : oui du corps du corps pour heu jouer	Bonne étendue lexicale Oubli du lexème « décor » Confusion corrigée entre

		C : il y a pas des gestes très forts C : voir trois mmh trois pièces C : maison de spectacle C : j'ai vu le specta heu le l'acteur C : résumer heu un costume C : comment jouer le spectacle C : je vais choisir les comédiens de spectacle	spect/acteur Confusion spectacle/saynette ou improvisation Confusion comédiens de spectacle et comédies musicales
4	T	T : je n'ai assisté aucun heu spectacle de théâtre professionnel T : quelques élèves qui jouent T : nous écrivons heu des des dialogues T : parce qu'il y a des costumes il y a des gestes T : quand les deux acteurs mmh essayaient de sauter T : une troupe professionnelle heu au Vietnam T : pour heu jouer heu quelque rôle	Bonne maitrise du champ lexical, bonne étendue lexicale pas de confusion ni d'erreur de structure.
5	X	X : les Chinois n'aiment pas aller au théâ théâtre X : jamais j'ai joué un spectacle dans un théâtre X : costume est classique les hall est très avoir le les décoration X : d'abord la lumière les lumières et la musique X : on peut jouer beaucoup de choses X : il y a six scènes	Champ lexical assez réduit Oubli du lexème acteurs remplacé par « gens » Confusion jouer/voir un spectacle Confusion décor/décoration
6	A	A : je suis jamais allé voir théâtre A : j'aime j'aime les comédies A : ils jouent des des rôles A : il y a des marionnettes très belles très heu vivantes et très drôles + et des comédies aussi A : la scène est un peu sombre A : on joue le rôle A : il y a autres décors A : c'est les comédies ça ils jouent A : il y a des des des personnages A : on peut voir exactement les les mouvements de personnages	Etendue lexicale assez importante Peu d'erreurs Confusion comédie/comédien
7	AL	AL : nous allons au regarde le spectacle AL : c'est le ballet danse AL : c'est les pièces chinois AL : j'ai j'ai joué les les petites filles AL : c'est pas seulement les les gens les comédiens AL : j'ai imaginé plus de heu le scène AL : exprimer leurs points de vue de leur rôle AL : les lumières heu lumière et oui et sombre 1L : les décors les vêtements et les comédiens AL : quelles parties de spectacle sont le plus intéressant pour les spectateurs AL : les sentiments de personnes heu de rôles	Bonne étendue lexicale Confusions personnes/personnages Oubli du lexème décor Erreur de genres

8	H	H : j'ai déjà heu joué heu le sp le spectacle H : on a une heu représentation pour heu pour heu pour la fête du du mon lycée du ma lycée donc heu heu on a heu joué heu un un pièce sur sur la scène H : j'ai un rôle heu en fait j'ai heu représenté heu heu le un homme H : le acteur heu toujours heu chantait H : les acteurs heu pa a passé le mouvement pour heu pour heu représenter le le sen H : il y a un homme pour heu faire heu le masque H : on a vu les acteurs maquillage H : c'est difficile pour heu représenter H : pour jouer le singe H : on a fait une pièce H : on écrit le parole	Bonne étendue lexicale Utilise le nom au lieu du verbe se maquiller Confusion parole/dialogue
9	J	J : tous les théâtres que je pense c'est le chose heu ancien J : j'ai entend les spectateurs non spectateur les auteurs J : on peut comprendre le spectacle J : pendant la pièce	Peu d'étendue lexicale Confusion théâtre/spectacle Confusion auteurs/acteurs
10	S	S : j'ai heu juste heu voir quelques spectacles en télévision heu pas au théâtre de spectacle S : c'est un part de l'art un peu élevé S : j'ai lu pièce de théâtre S : c'était la danse plus classique et élégante S : l'expression heu des heu des danseurs S : c'est plus mmh na comment dire ↑ ++ heu monologue S : le théâtre musique heu la Notre Dame de Paris	Etendue lexicale assez réduite Confusion théâtre musique et comédie musicale
11	Ng	Ng : j'ai vu le spectateur Ng : une heu théâtre traditionnel au Vietnam Ng : j'ai vu le spectacle Clima(x) Ng : j'aimais trois spectateurs Ng : je ne peux pas comprendre toutes les spectateurs spectacles Ng : jouer le rôle	Etendue lexicale réduite Grande confusion entre spectateur et spectacle
12	K	K : c'est la première spectacle que j'ai vu K : c'est les personnages jouer K : on a joué	Etendue lexicale très réduite Erreur de genres
13	Ti	Ti : j'ai joué quelques spectacles Ti : j'ai vu des spectacles à à l'éc l'école Ti : les acteurs parlent des problèmes Ti : les acteurs travaillent bien Ti : les heu musiciens musiciens et lumières très bien	Etendue lexicale assez bonne Confusion pièce/spectacle

		Ti : il a parlé du problème avec tout le spectateur Ti : il a dansé dansé Ti : c'est comme jouer une une homme Ti : j'ai vu des décors et lumières	
1 4	Nh	Nh : j'ai lu un peu de théâtre Nh : après voir le spectacle Nh : voir la scène Nh : le acteur il peut faire heu comme deux personnes Nh : quand ils heu jouer le théâtre Nh : elle fait quoi dans cette théâtre Nh : je joué cette spectacle Nh : elle fait le cirque Nh : j'aime le danse le musique le cli heu le lumière	Etendue lexicale assez bonne Erreurs de genres Erreurs de structures Confusion personnes/personnages

*L'école du spectateur en français langue étrangère.
Pratiques créatives du langage dans le rapport à la théâtralité.*

Table des matières

Avant-Scène.....	3
Précisions formelles.....	7
Sommaire.....	9
Introduction générale.....	11
PARTIE I : CADRE THÉORIQUE.....	27
Introduction Partie I.....	29
Chapitre 1. L'école du spectateur : une pratique de la théâtralité.....	31
1. Définition de l'école du spectateur : contextualisation et soubassements théoriques.....	32
1.1 Contextualisation : éducation populaire et décentralisation théâtrale.....	32
1.2 La lecture du texte scénique.....	36
1.2.1 Composition de la démarche : une révolution dans le rapport à l'œuvre.....	37
1.2.2 Deux temps de la réception.....	38
1.2.2.1 La réception collective : une lecture non-guidée de la représentation.....	38
1.2.2.2 L'analyse chorale : une lecture polysémique de la représentation.....	40
1.3 L'expérience active de la représentation.....	45
1.3.1 La représentation dramatique et la théâtralité.....	45
1.3.2 L'école du spectateur comme pratique de la représentation.....	48
1.3.2.1 La prise en compte du travail du spectateur.....	49
1.3.2.2 La représentation dramatique dans le système scolaire.....	50
1.3.2.3 L'école du spectateur : une « anti-école » ?.....	52
1.4 La réception au théâtre.....	54
1.4.1 Horizon d'attente et œuvre ouverte.....	54
1.4.2 Les théories de la réception au théâtre.....	55
1.4.2.1 L'identification.....	56
1.4.2.2 Dénégation et effet de distanciation.....	57
1.4.3 La création contemporaine : le spectateur face aux nouveaux enjeux de la réception.....	58
1.4.3.1 Les nouvelles modalités du langage et de la parole.....	58
1.4.3.2 Dramaturgie marionnettique et scène intermedia.....	61
2. Prise de position et intérêt pour la didactique des langues et des cultures.....	64

2.1 Place du théâtre dans le champ du FLE.....	64
2.1.1 Le théâtre dans le CECRL.....	64
2.1.2 Place du théâtre dans les manuels A2 et B1.....	67
2.2 Introduction de l'éducation artistique et culturelle en FLE.....	79
2.2.1 Les parcours d'éducation artistique et culturelle et le champ du FLE.....	79
2.2.2 Aspect culturel dans l'enseignement du FLE : quelle culture enseigner ?.....	81
2.2.3 Perspectives interculturelles.....	82
2.2.4 L'école du spectateur, une démarche de médiation inter- ou transculturelle ? .	84
2.3 Intérêt de travailler la représentation théâtrale en FLE.....	86
2.3.1 Théâtre et espace/temps.....	87
2.3.2 Du locuteur à la parole incarnée.....	89
2.3.3 Utilisation des langues et des langages.....	89
2.3.4 Questionnements sur notre monde contemporain.....	91
2.4 Adaptation de l'école du spectateur au français langue étrangère.....	92
Conclusion et synthèse du chapitre 1.....	95
Chapitre 2. L'expérience de la représentation et l'apprentissage d'une langue.....	97
1. L'expérience du spectacle.....	99
1.1 L'expérience esthétique comme processus.....	99
1.2 L'expérience théâtrale.....	101
1.3 Une expérience esthétique et artistique ?.....	103
1.3.1 Esthétique/artistique, perception/production.....	103
1.3.2 La pédagogie de l'expérience artistique.....	104
1.4 L'attention au cours de la réception.....	105
1.5 Le rôle de la perception.....	107
2. Émotions, travail de la mémoire, apprentissage des langues.....	110
2.1 Enjeux des émotions dans l'apprentissage des langues.....	110
2.1.1 Le processus neurologique des émotions.....	110
2.1.2 Enjeux des émotions en didactique des langues.....	112
2.2 Place du plaisir dans l'expérience de la représentation.....	113
2.2.1 Un plaisir lié à la mimésis et à la catharsis.....	113
2.2.2 Un plaisir lié à la curiosité et à l'horizon d'attente.....	116
2.3 Le rôle de la mémoire.....	117
2.3.1 Fonctionnement cognitif.....	117

2.3.2 Mémoire du spectateur et apprentissage des langues.....	120
Conclusion et synthèse du chapitre 2.....	123
Chapitre 3. Théâtre et pratiques créatives de la variation en langue étrangère.....	125
1. Quelles pratiques de jeu dramatique ?.....	126
1.1 Repères historiques des pratiques théâtrales en FLE.....	126
1.2 Quelles pratiques théâtrales dans notre démarche ?.....	127
1.2.1 Le rejeu ou variation.....	130
1.2.2 Le travail de l'improvisation.....	134
1.3 Importance du jeu dans l'apprentissage.....	137
1.4 Le corps de l'apprenant.....	140
1.5 Une pratique de la relation : place de l'altérité.....	143
1.5.1 L'autre dans le rapport à la langue.....	144
1.5.2 L'empathie.....	144
1.5.3 L'autre dans le théâtre et dans le jeu.....	146
2. Un rapport poïétique et créatif à la langue.....	148
2.1 La notion de créativité.....	148
2.2 Tensions entre compétences, normes et créativité.....	150
2.3 Diverses conceptions de la créativité en didactique des langues.....	151
2.3.1 Une conception poïétique de la langue.....	152
2.3.2 Les compétences plurilingues dans le travail de la variation.....	153
2.4 Faire œuvre avec les œuvres : dialogisme, intertextualité, polyphonie.....	154
Conclusion et synthèse chapitre 3.....	157
Conclusion Partie I.....	159
PARTIE II : CADRE MÉTHODOLOGIQUE ET ÉPISTÉMOLOGIQUE.....	161
Introduction Partie II.....	163
Chapitre 4 : Inscription méthodologique et épistémologique.....	165
1. De la recherche-action à la recherche-crétation.....	166
1.1. Recherche-action ou observation participante ?.....	166
1.2. La recherche(-)création : un changement épistémologique ?.....	171
2. Places du chercheur et de l'enseignant.....	173
2.1. Place du/des chercheur(s).....	173
2.2. Fonctions de l'enseignant.....	175
Conclusion et synthèse chapitre 4.....	181

Chapitre 5 : Choix et constitution du corpus, mode d'analyse.....	183
1. Protocole de recherche et de recueil des données.....	183
1.1. Répertoire de spectacles.....	183
1.2. Les ateliers d'après spectacle : type d'approches choisi et objectifs.....	187
1.3. Constitution du corpus et méthodologie de recueil des données.....	196
2. Présentation détaillée des terrains.....	199
2.1. Présentations des apprenants du DUFLES et objectifs de la formation.....	199
2.2. Les représentations des apprenants et leurs relations au théâtre et au spectacle....	202
2.2.1. Des rapports divers au genre.....	205
2.2.2. Transformation des profils de spectateurs et de lecteurs.....	207
3. Méthodologie d'analyse du corpus.....	210
3.1. Perspective interactionniste et qualitative.....	211
3.2. Analyse du discours et des modalités non verbales.....	214
4. Conventions de transcription adoptées.....	216
Conclusion chapitre 5.....	219
Conclusion Partie II.....	221
PARTIE III : COCONSTRUCTION DES INTERACTIONS ET DES DISCOURS DANS L'ÉCOLE DU SPECTATEUR.....	223
Introduction Partie III.....	225
Chapitre 6 : La représentation comme déclencheur des interactions langagières.....	227
1. La co-reconstruction du texte scénique dans la réception.....	228
1.1. Circulation et nature de la parole dans la réception.....	229
1.1.1. Prise de parole et éléments de contextualisation.....	229
1.1.2. Nature de la parole dans les entretiens collectifs/analyses chorales.....	237
1.1.3. Un discours de plus en plus dynamique.....	242
1.2. La collaboration pour une reconstruction du spectacle.....	250
1.2.1. Une co-reconstruction mémorielle du spectacle.....	250
1.2.2. Étayage lexical et aide à la compréhension.....	255
1.2.3. l'alternance des thèmes des interactions.....	263
1.3. La négociation : accords, désaccords, argumentation.....	269
1.3.1. S'accorder sur les enjeux de l'interaction.....	270
1.3.2. Désaccords d'ordre linguistique, perceptuel et interprétatif.....	275
1.3.3. Argumenter pour défendre sa position.....	282

2. Les stratégies d'appropriation et de développement langagier.....	286
2.1. Mobilisation du plurilinguisme.....	286
2.2. Les séquences potentiellement acquisitionnelles.....	291
2.3. Un développement langagier autonome.....	296
2.3.1. Développement de la richesse et de l'étendue lexicales.....	298
2.3.2. Développement de la compréhension et production orales.....	301
2.3.3. Structures de langues et compétences textuelles.....	304
Conclusion chapitre 6.....	307
Chapitre 7 : Les types de discours dans l'école du spectateur.....	309
1. Difficultés discursives liées à la réception de la représentation.....	310
1.1. Les langues comme obstacles ?.....	311
1.2. La difficulté à formuler ses émotions sur un spectacle.....	312
1.3. Les difficultés liées aux caractéristiques de la scène contemporaine.....	315
1.3.1. L'hybridité et la disparition de la fiction.....	316
1.3.2. La scène intermédia comme surcharge cognitive ? Les phénomènes hypertextuels.....	319
2. Désir de langue et plaisir du spectacle : l'exemple de <i>Vingt mille lieues sous les mers</i>	327
2.1. Un intérêt lié à l'aspect humoristique.....	327
2.2. Le récit dans le drame et l'art marionnettique.....	330
3. Modes évaluatifs et affectifs.....	338
3.1. Appréciation axiologique des apprenants.....	339
3.2. Formes de l'expression des affects.....	342
3.3. Les réflexions esthétiques sur les représentations.....	351
3.3.1. Débats sur le genre et comparaisons interculturelles.....	351
3.3.2. Écarts par rapport à l'horizon d'attente.....	355
3.3.3. La construction d'une compétence esthétique et dramaturgique.....	360
4. Modes fonctionnels et herméneutiques dans la réception.....	362
4.1 La description et la narration.....	362
4.1.1. La description : lire la représentation.....	362
4.1.2. Une amorce de narration.....	368
4.2 Interprétation : la polysémie à l'œuvre.....	370
4.2.1. Interpréter les relations entre les personnages.....	371
4.2.2. Interpréter la gestuelle.....	374

5. Les fonctions de la gestuelle dans le processus de réception.....	377
6. La réception de la réception... Les discours critiques sur le dispositif.....	385
6.1. Les étapes de réception.....	385
6.2. Les étapes d'improvisation.....	387
Conclusion chapitre 7.....	389
Conclusion Partie III.....	391
PARTIE IV : LES RAPPORTS À L'ALTÉRITÉ, À L'ACTION ET AUX LANGAGES.....	393
Introduction Partie IV.....	395
Chapitre 8 : Construction subjective et rapport à l'autre dans l'école du spectateur.....	397
1. La subjectivité en didactique des langues.....	399
1.1. La subjectivité dans le langage et dans le CECRL.....	399
1.2. La littérature et le théâtre comme confrontation à l'altérité.....	401
2. L'autre comme soi-même : l'identification.....	403
2.1. Les phénomènes d'empathie.....	407
2.2. Les phénomènes de sympathie.....	410
2.3. Les miroirs déformants.....	414
3. Déconstruction/reconstruction subjectives.....	416
3.1. Le rôle du jeu.....	416
3.2. Les changements dans les représentations.....	421
3.2.1. Dans la réception.....	421
3.2.1.1. Changement de représentation sur les relations humaines.....	421
3.2.1.2. Changement de représentation sur le monde.....	423
3.2.2. Dans la pratique.....	427
3.2.2.1 Le jeu pour déclencher la parole.....	427
3.2.2.2 Des relations inhabituelles dans la construction du langage.....	431
Conclusion chapitre 8.....	435
Chapitre 9 : Le retravail créatif du texte scénique.....	437
1. Le travail de l'entre-langues en atelier.....	439
2. La créativité au cours du processus de réception.....	440
2.1. L'analogie.....	441
2.2. Le rôle de la mémoire dans le dialogisme.....	444
2.2.1. Résonance avec le passé de l'apprenant.....	445
2.2.2. Un parcours mémoriel polyphonique : les voix dans le discours.....	446

3. La créativité dans la pratique théâtrale.....	449
3.1 Le rejeu : une étape créative d'appropriation de l'altérité.....	449
3.2 Le processus de création dans les improvisations.....	454
3.3 Les variations dans l'improvisation.....	457
3.3.1 Les situations d'énonciation.....	457
3.3.2 L'amour ne triomphe pas toujours : comique et compétences plurilingues.....	460
3.3.3 Le passage entre deux espaces/temps.....	464
3.3.4 Les transformations du personnage.....	467
3.3.5 Utilisation des nouvelles technologies et rapport au public.....	470
4. La figure du spectateur-auteur et le tiers-actant.....	473
4.1 Le spectateur-auteur en langue étrangère.....	473
4.2 Pour un « entre-trois » des langues : interdiscursivité ou le « Tiers-actant ».....	474
Conclusion chapitre 9.....	477
Conclusion Partie IV.....	479
Conclusion Générale.....	481
Bibliographie.....	492
Index des notions et des auteurs.....	512
Glossaire.....	519
Table des Illustrations.....	521
Annexes.....	523
Annexe 1 : Tableau de contextualisation des séquences interactionnelles enregistrées.....	524
Annexe 2 : Tableau de synthèse des représentations des apprenants sur le théâtre.....	526
Annexe 3 : Constellation pour l'analyse chorale.....	531
Annexe 4 : Guide de l'entretien collectif et de l'analyse chorale.....	532
Annexe 5 : Questionnaire de l'entretien semiguidé.....	534
Annexe 6 : Extrait de l'entretien collectif de <i>Vingt mille lieues sous les mers</i>	537
Annexe 7 : Extrait de l'analyse chorale de <i>Vingt mille lieues sous les mers</i>	539
Annexe 8 : Extraits d'entretiens semiguidés.....	540
Annexe 9 : Transcriptions et textes écrits des improvisations.....	543
Annexe 10 : Extraits des carnets du spectateur numériques.....	548
Annexe 11 : Tableau récapitulatif du champ lexical du théâtre.....	550
Table des matières.....	555
Résumé / Abstract.....	564

*L'école du spectateur en français langue étrangère.
Pratiques créatives du langage dans le rapport à la théâtralité.*

Résumé / Abstract

L'école du spectateur en Français Langue étrangère. Pratiques créatives du langage dans le rapport à la théâtralité.

Démarche d'accompagnement au spectacle vivant, l'école du spectateur incite à appréhender le théâtre comme une pratique artistique vivante à travers la représentation. Le travail proposé dans cette recherche envisage le spectateur dans son rapport à la langue étrangère dans l'expérience de la théâtralité. Il s'agit de comprendre comment la langue des apprenants se construit dans la confrontation avec les langages de la scène. Dans un premier temps, nous situons l'école du spectateur en tant que pratique de la théâtralité envisagée comme ce qui fait la spécificité de l'énonciation théâtrale, nous en définissons les enjeux pour un apprentissage de la langue étrangère. Notre cadre méthodologique confronte perspective interactionniste dans la réception collective des pièces, analyse du discours et de la gestuelle, notamment dans le jeu dramatique. Nos analyses montrent comment les apprenants s'approprient le spectacle en le co-reconstruisant dans les interactions et en s'appuyant sur une forme de mémoire collective. Nous envisageons ensuite le rôle des émotions et des perceptions dans la réception ainsi que dans la construction de langages pluriels, soulignant la relation esthétique qui s'instaure avec les spectacles. Nous analysons dans quelle mesure la subjectivité de l'apprenant se construit, notamment à travers les phénomènes d'identification. L'école du spectateur est enfin envisagée comme lieu d'exploration et d'expérimentation des langages dans le retravail créatif du texte scénique, travail qui fait émerger une troisième voix dans le croisement de différentes formes d'énonciation, créant des procédés d'interdiscursivité produits par la réception toujours active des spectacles.

Mots clés : école du spectateur-représentation-réception-français langue étrangère-théâtre contemporain-jeu dramatique-scène multimédia-improvisation-théâtralité-créativité-subjectivité- interdiscursivité-dialogisme.

The school of the spectator in French as a foreign language (FLE). Creative practices of the language in the scope of theatricality.

Considered as a tool to understand living performance, the school of the spectator encourages participants to apprehend drama as a living artistic practice through representation. This work considers the spectator in his or her relation to the foreign language through the experiment of theatricality. The targeted language of learners builds up through the confrontation with the languages of the stage. First, we define the school of the spectator as a practice of theatricality considered as the specificity of theater enunciation, the issues are then considered within the context of French as a foreign language acquisition. Our methodology confronts interactionist perspectives in the collective reception of plays, discourses and gestures analysis, in particular in dramatic play. The study demonstrates how the learners take ownership of the performance by co-rebuilding it through interactions and by leaning on a form of collective memory. We then examine the role of emotions and perceptions in the reception and construction of several languages, underlining the aesthetic relationship built between participants and the performances. We analyze how the subjectivity of learners grows, especially through the identification process. Finally, the school of the spectator is considered as a place for the exploration and experimentation of languages through the creative re-working of the scenic language. This practice allows a third voice to emerge in the crossing of various forms of enunciation, creating interdiscursivity processes produced by the always active reception of performances by spectators.

Key-Words : school of the spectator-representation-reception-french as a foreign language-contemporary theater-dramatic game-multimedia stage-improvisation-theatricality-creativity-subjectivity-interdiscursivity-dialogism.