

Revue MÉTHODAL

REVUE INTERNATIONALE DE MÉTHODOLOGIE
DE L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DES LANGUES

N° 3 – Juillet 2019

**Méthodologie de l'apprentissage des langues :
vers l'excellence pédagogique, didactique
et linguistique**

PUBLICATION DU LABORATOIRE OUVERT, INTERUNIVERSITAIRE
ET INTERDISCIPLINAIRE POUR LA MÉTHODOLOGIE
DE L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DES LANGUES

« MÉTHODAL OpenLab »

Thessalonique-Nicosie, 2019

SOMMAIRE

| | | |
|--|---|------------|
| Préface | Olivier DELHAYE <i>Université Aristote de Thessaloniki, Grèce</i> Fryni KAKOYIANNI-DOA <i>Université de Chypre, Chypre</i> | 7 |
| Teaching French in an Israeli Academic Context: Overcoming Challenges Related to the French Past Tense System | Silvia ADLER Isabelle DOTAN <i>Bar-Ilan University, Israel</i> | 9 |
| Un smartphone en classe ? Et si on dépassait les interdits ? | Isabelle BARRIÈRE <i>Université de Grenoble, Idex Formation, Centre des nouvelles pédagogies, Grenoble, France</i> <i>Methodal OpenLab, Thessaloniki, Grèce & Nicosie, Chypre</i> | 21 |
| La perspective actionnelle et le projet pédagogique, quelle mise en œuvre en classe de FLE en Algérie ? | Assia BELGHEDDOUCHE <i>École Normale Supérieure de Bouzaréah, Algérie</i> | 33 |
| Challenges Facing the Algerian Educational System in Teaching English as a Foreign Language | Samah BENZERROUG <i>École Normale Supérieure de Bouzaréah, Algérie</i> | 49 |
| Mise en place de la démarche de projet dans le secondaire algérien : quelles contraintes et quels réajustements ? | Souhila BENZERROUG <i>École Normale Supérieure de Bouzaréah, Algérie</i> | 63 |
| Suggestion didactique pour l'enseignement de la morphologie altérative/modificative en italien langue étrangère | Omar COLOMBO <i>Linguistics and Languages Department, division d'Italien, University of Malaya, Malaisie</i> | 83 |
| Multimodal (self-)feedback to foster metacognition in a second language writing environment: the teacher's perspectives | Chantal DION <i>Carleton University, Canada</i> Reza FARZI <i>University of Ottawa, Canada</i> | 97 |
| De l'efficacité en didactique du Français sur objectif universitaire : élaboration d'un dispositif innovant pour l'analyse des besoins. | Nadhir DOUIDI <i>Université Paul Valéry de Montpellier 3, France</i> | 117 |

| | | |
|--|---|------------|
| Dépasser les frontières géographiques et mentales grâce au tandem linguistique transfrontalier dans le Rhin supérieur | Chloé FAUCOMPRÉ <i>Pädagogische Hochschule Freiburg, Allemagne</i> Université de Haute Alsace de Mulhouse, France Nina KULOVICS <i>Université de Strasbourg, France</i> Université de Haute Alsace de Mulhouse, France | 133 |
| L'argumentation écrite, les TICE à la rescousse ? | Sylvaine GAUTIER <i>Université de Chypre, Nicosie, Chypre</i> | 149 |
| Mettre en place un dispositif hybride en classe de FLE, basé sur la classe inversée et le SPOC : un cas de l'Université de Zhejiang Gongshang (Chine) | Yigong GUO <i>ENS de Lyon, UMR 5191 ICAR, France</i> Liping ZHANG <i>Université de Zhejiang Gongshang, Chine</i> | 169 |
| Didactique du FLE par les pratiques théâtrales : une approche interculturelle pour se connaître soi-même et découvrir l'Autre | Angeliki KORDONI Mona WEHBE <i>Sorbonne Université Abu Dhabi, Émirats Arabes Unis</i> | 187 |
| 'Do you speak English?' 'Are you working me?!' Translanguaging practices online and their place in the EFL classroom: The case of Facebook | Christopher LEES <i>Aristotle University of Thessaloniki, Greece</i> | 197 |
| Apprendre à apprendre : quels rôles pour des « espaces » d'apprentissage informel en ligne dans une formation institutionnalisée ? | Dora LOIZIDOU <i>Université de Chypre, Chypre, Université Grenoble Alpes, France</i> | 221 |
| Investigating the impact of a practicum on mentor-teachers' beliefs about teaching and teaching practices | Paraskevi MOULARA Areti-Maria SOUGARI <i>Aristotle University (Greece)</i> | 237 |
| L'autobiographie langagière : un outil de formation des enseignants de langues. Le cas du projet Erasmus IRIS. | Evangéla MOUSSOURI Magdalini KOUKOULI Théofanoula BALITA Ermofili KALAMAKIDOU Dimitra TZATZOU <i>Université de Thessalonique, Grèce</i> | 251 |
| Conception d'un parcours d'apprentissage de l'écrit dans les filières professionnelles universitaires | Luca PALLANTI Catherine BRISSAUD Marie-Paule JACQUES <i>Université Grenoble Alpes, Laboratoire LIDILEM, Grenoble, France</i> | 267 |

| | | |
|--|--|------------|
| Le sens tactile dans l'initiation à une langue vivante à l'école maternelle | Marie POTAPUSHKINA DELFOSSÉ <i>Université de Rouen Normandie, ESPE, Rouen, France</i> | 279 |
| La mise en œuvre et la restitution d'expérience de mobilité académique encadrée : des lieux d'excellence altérritaire à construire ? | Marie-Françoise PUNGIER <i>Université Préfectorale d'Osaka, Japon</i> | 293 |
| Enseigner et apprendre en unité pédagogique pour élèves allophones arrivants : pour une méthodologie active d'inclusion scolaire | Sofia STRATILAKI-KLEIN, <i>Université Sorbonne Nouvelle - DILTEC, France</i> Université du Luxembourg, Luxembourg Claudine NICOLAS <i>CASNAV de Paris</i> <i>Université Sorbonne Nouvelle - DILTEC, France</i> | 311 |
| Les modalités de mise en œuvre d'un cours d'entraînement stratégique pour les étudiants en philologie romane | Krystyna SZYMANKIEWICZ <i>Université de Varsovie, Pologne</i> | 327 |
| The role and impact of volunteer translation in translators' training | Eleni TZIAFA <i>National and Kapodistrian University of Athens, Greece</i> | 341 |
| Le positionnement en chinois langue étrangère dans le supérieur : le test SELF (<i>Système d'Évaluation en Langues à visée Formative</i>) | Rui YAN Mariosaria GIANNINOTO <i>LIDILEM, Université Grenoble Alpes, Grenoble, France</i> | 353 |
| The formation of a context of a "literacy pedagogy" with the implementation of innovative teaching methods: The role of the text to the conquest of literacy during teaching of Greek as a second/foreign language. | Sofia ZERDELI <i>Secondary Education of Rodopi, Greece</i> | 369 |
| Pour initier les étudiants à une rédaction de qualité : quelle méthodologie adopter ? | Fatima ZIOUANI <i>Université Amar Thelidji-Laghouat, Algérie</i> | 383 |
| Les mémoires professionnels à la Faculté de Pédagogie de l'Université Libanaise : quelle méthodologie pour la recherche-action ? | Wassim EL-KHATIB <i>Université Libanaise, Faculté de Pédagogie, Liban</i> | 391 |

Didactique du FLE par les pratiques théâtrales : une approche interculturelle pour se connaître soi-même et découvrir l'Autre

**Angeliki KORDONI
Mona WEHBE**

Sorbonne Université Abu Dhabi, Émirats Arabes Unis

Résumé

Cet article fait partie d'un travail de recherche-action et a pour dessein de présenter les pistes pédagogiques mises en place à l'Université Sorbonne Abu Dhabi pour l'enseignement du français langue étrangère par les pratiques théâtrales. Il vise à instaurer un dialogue entre trois champs disciplinaires différents : la didactique du FLE, les pratiques théâtrales et l'approche interculturelle. En mêlant la didactique de la langue avec celle de la culture, nous avons élaboré une démarche visant à introduire la dimension interculturelle et la recherche identitaire à travers des ateliers de théâtre. La deuxième partie de cet article présente des pistes pédagogiques qui s'adressent à un public d'étudiants arabophones de niveau A2+. Notre expérience démontre que l'étude de textes théâtraux ainsi que le travail de réécriture et de mise en scène sont capables d'ouvrir la voie à un dialogue interculturel. Ce dialogue favorise non seulement la découverte de l'Autre, mais encourage également les apprenants à prendre du recul et à s'interroger sur leur propre identité.

Mots-clés : FLE, didactique, pratiques théâtrales, approche interculturelle, construction identitaire

Abstract

This article is a part of an action research and its purpose is to present the educational activities implemented in Sorbonne University Abu Dhabi to teach French as a foreign language through acting. It aims at setting up a dialogue between three different disciplinary fields: the teaching of FFL, the practice of theater, and the intercultural approach. By incorporating the teaching of both French language and culture, we have elaborated an approach aiming at introducing the intercultural dimension and the identity search through theater workshops. The second part of this article presents the educational activities geared towards Arabic speaking learners with an A2+ level. Our experience demonstrates that the study of theatrical texts, the process of rewriting and staging them paves the way towards an intercultural dialogue which encourages the discovery of others and which allows students to get some distance and explore their own identity.

Keywords: FFL, teaching, drama activities, intercultural approach, building identity

Introduction

Les expériences d'enseignement du théâtre en FLE que nous conduisons depuis 2015 et qui évoluent au fil des années, nous ont progressivement amenées à mettre en place une recherche-action. Il faut préciser que notre objectif ici n'est pas de présenter la méthodologie de notre recherche, mais de mettre en lumière le cadre théorique et les pistes pédagogiques mises en place parce qu'ils ont suscité l'intérêt de notre public. Cette recherche nous a permis d'expérimenter des méthodes originales, de questionner nos pratiques de classe et de prendre du recul par rapport à celles-ci. Or, comme plusieurs chercheurs le montrent, « si l'enseignant est susceptible d'apprendre sur ses pratiques, d'acquérir de nouvelles idées, de gérer ses résultats, il ne peut le faire que grâce au soutien actif et aux critiques constructives de ses pairs » (Catroux, 2002, p. 10). De fait, il nous a paru nécessaire de proposer nos ateliers de théâtre en binôme (une enseignante et une enseignante observatrice/chercheuse) afin de mieux se distancier par rapport à nos pratiques, et de prendre conscience de l'impact de nos interventions en classe.

1. Problématique et hypothèses de travail

La mondialisation, les flux migratoires, la mixité sociale, le plurilinguisme et l'hybridité culturelle constituent des réalités qui transforment désormais nos classes de langue en espaces de socialisation et de diversité. Ces phénomènes ont certainement influencé et amorcé de nouvelles réflexions et recherches en didactique des langues qui ne se focalisent pas uniquement sur les méthodes de la transmission des connaissances et des savoirs, mais plutôt sur le développement des *soft skills*, comme : l'empathie, l'audace, la curiosité, l'aisance relationnelle, la capacité d'adaptation. Pourtant, les programmes et les cursus d'études sont souvent élaborés en termes fonctionnels, à savoir apprendre à communiquer en langue étrangère en vue d'obtenir éventuellement un certificat ou un diplôme en fin de programme. Ces constats nous ont conduites à développer une réflexion méthodologique centrée sur l'introduction de la dimension interculturelle en classe de langue et sur la mise en place de pratiques s'ouvrant à l'altérité.

L'enseignement du français langue étrangère se confond ici avec celui du théâtre à travers une approche interculturelle. Le rôle de la culture dans l'acquisition d'une langue étrangère fait l'objet de plusieurs recherches qui s'accordent sur l'importance de la littérature et des pratiques théâtrales en tant que véhicules interculturels (Collès, Geron, Develotte et Tauzer-Sabatelli, 2007). Le théâtre, forme littéraire majeure, présente un intérêt particulier dans la didactique des langues. Notre démarche pédagogique ne se limite pas à travailler la gestuelle, la voix, la diction, la mémorisation, mais envisage le théâtre sous une perspective différente. Nous avons souhaité transformer le théâtre en véhicule interculturel et donner l'occasion à nos apprenants de se découvrir et de découvrir l'Autre. Les pistes pédagogiques proposées visent à les initier à la culture de la langue cible, à leur permettre de mieux comprendre leur propre environnement et, ainsi, à mieux appréhender les différences culturelles.

En tant que genre littéraire susceptible de susciter la motivation des apprenants, le théâtre présente un intérêt particulier dans la didactique des langues. Notre premier objectif vise à proposer des activités théâtrales comme une ouverture à la connaissance du monde et de soi, ce qui incite à rencontrer un nouvel univers culturel. C'est sur cette approche que repose notre hypothèse de travail : la pratique du théâtre permet à notre public arabophone de dépasser certaines inhibitions, de s'exposer aux autres, de se confronter à la culture d'autrui et de se découvrir. En envisageant le texte de théâtre comme un espace de rencontres où deux ou plusieurs cultures et langues se touchent fraternellement, nous considérons que la pratique théâtrale est une opportunité pour s'ouvrir à l'altérité et à une nouvelle culture.

Nous avons également émis comme hypothèse que la réécriture ou la transformation d'une scène par les apprenants leur serait utile pour s'appropriier le texte et s'identifier avec les personnages. En demandant aux apprenants d'insérer dans le texte des mots arabes et des éléments de leur réalité, nous les invitons à mélanger les deux cultures sans qu'elles entrent en conflit. Nous avons également pensé que la rédaction de créations lexicales amusantes et l'appropriation des mots des autres favoriseraient une approche interculturelle et constitueraient une expérience enrichissante.

2. Cadre théorique

Luc Collès et *al.* soulignent que « la littérature retrouve sa place méritée en classe de FLE [...] » et que « le texte littéraire peut être considéré comme un regard qui nous éclaire, fragmentairement, sur un modèle culturel » (Collès, Geron, Develotte et Tauzer-Sabatelli, 2007, p. 6). Le texte littéraire couronnait l'apprentissage de la langue dans les années 1950 puisqu'il promouvait des valeurs morales et une culture esthétique indéniable. Par la suite, il a été banni par la méthodologie structuro-globale audiovisuelle qui avait comme objectif la transmission de la parole en situation et l'apprentissage de la langue vernaculaire. Considéré comme un *document authentique*, le texte littéraire réapparaît avec l'approche communicative dans les années 1980 (Cuq et Gruca, 2005, p. 414-416). L'introduction de la littérature vise au développement des compétences linguistiques, de l'oral et de l'articulation. L'avènement de la théorie de la réception, telle que l'École de Constance la décrit (Iser, 1985), a actualisé le rôle du lecteur et a influencé les méthodes de la didactique de la littérature. Les pratiques ont commencé à insister sur la participation active du lecteur au déroulement de l'action du récit. Les pratiques actuelles s'orientent vers l'actionnel, la réalisation de tâches et l'approche par compétences : création d'affiches de théâtre, compte-rendu d'un entretien avec un écrivain, formulation d'appréciations sur les livres lus (Dufays, 2011). Plusieurs chercheurs et praticiens proposent également l'enseignement de la littérature à l'aide des outils numériques, ainsi que la création de textes multimodaux lors d'ateliers d'écriture créative (Lacelle, Lebrun, 2015).

Un nombre considérable d'ouvrages et d'articles sur les pratiques théâtrales a été publié ces dernières années dans les maisons d'édition et les collections spécialisées en FLE.

L'ouvrage *Didactique du français langue étrangère par la pratique théâtrale* (Alix, Lagorgette et Rollinat-Levasseur, 2013), rassemble un nombre significatif d'articles rédigés par des chercheurs, des auteurs et des didacticiens. À travers une optique interdisciplinaire, ces derniers mettent l'accent sur la pratique de l'acteur en présentant et documentant les différentes expérimentations effectuées. Ils présentent les avantages de ces pratiques et ils montrent comment ces activités sont capables de développer chez les apprenants la solidarité, l'autonomisation, l'aisance verbale, la voix, la diction, la gestuelle. Ils promeuvent une perspective actionnelle et placent les apprenants au centre du processus d'auto-apprentissage, tout en réexaminant le rôle de l'enseignant.

Le théâtre est aussi proposé pour son impact affectif, le développement de l'empathie et de l'intelligence émotionnelle. Comme les chercheurs l'indiquent, ces activités peuvent contribuer au développement et à la transformation de soi sur le registre affectif et subjectif (Kordoni, 2018, p. 90). Gisèle Pierra souligne que le théâtre est une « école de déconstruction-construction du sujet » et que sa pratique « force au respect de l'Autre et de sa culture » (Pierra, 2001, p. 10-11). L'auteur explique que le théâtre en langue étrangère permet la découverte de soi et des autres et donne l'occasion à l'apprenant de se lancer vers l'inconnu, de lui-même, à travers l'étude des textes et sa relation avec les autres (Pierra, 2001, p. 144). Peter Brook, metteur en scène et écrivain britannique, montre que les pratiques théâtrales sont capables de faire dépasser les clichés et les stéréotypes culturels des participants (Pierra, 2001, p. 148).

Jim Scrivener, de son côté, souligne que l'intégration des pratiques dramatiques en classe de langue peut libérer l'expression personnelle et linguistique des apprenants, ainsi que leurs comportements et contraintes culturels :

By bringing the outside world into the classroom, we can provide a lot of useful practice and there may also be a freeing from the constraints of culture and expected behavior, which can be personally and linguistically very liberating (Scrivener, 2005, p. 363).

De fait, plusieurs chercheurs et praticiens proposent désormais le théâtre sous cette perspective et montrent que :

[...] La nature du théâtre comme art développe une forme de connaissance de soi et du monde, [...] les auteurs inventent des manières de dire qui peuvent changer nos manières de penser, mettre en cause nos certitudes, développer nos capacités d'adaptation et de compréhension (Bulot, 2007, p.127).

Dans cette perspective, nous avons décidé de mettre en place une démarche pédagogique qui proposerait le développement de la curiosité ; une forme d'intérêt pour la découverte de nouvelles valeurs et croyances, l'ouverture à l'altérité ; une forme de décentration identitaire, ainsi que la bienveillance face à l'étrangeté. (Beacco, 2018, p. 106)

Ces réflexions se trouvent au centre de nos pratiques. Elles nous ont permis d'orienter nos questionnements de recherche et de jeter les bases de l'exploration de nos méthodes didactiques. En tenant compte de la richesse de la bibliographie en rapport avec les

pratiques théâtrales en langue étrangère, de ses diverses approches et de son intégration en tant qu'outil didactique, nous avons abouti à la proposition de certaines pistes pédagogiques. Ces propositions ont été structurées de façon à ce qu'elles visent prioritairement une (re)connaissance de soi et une ouverture vers l'altérité.

3. Mise en place et déroulement de l'atelier

Le Département de FLE, au sein duquel ces expérimentations ont été mises en place, accueille chaque année 160 étudiants majoritairement arabophones qui suivent un programme intensif de 23 heures par semaine ayant comme objectif d'atteindre le niveau B2 et d'intégrer par la suite un programme de licence en français. Au deuxième semestre de leur cursus, ces étudiants choisissent l'atelier de leur choix parmi plusieurs proposés par le département : théâtre, écriture créative, web radio, cinéma, chant, musées numériques, etc. Il est également nécessaire de préciser que ces étudiants ont un niveau A2+ au moment de leur inscription à l'atelier. La plupart de nos étudiants n'ont jamais fait de théâtre et choisissent cet atelier pour vivre une expérience différente.

Nos séances sont constituées de deux parties différentes. Au début de chaque séance, avant de passer à l'étude du texte, nous proposons des exercices d'échauffement ou de dynamisation. Ces exercices, qui constituent une étape préparatoire nécessaire, ont comme objectif d'introduire les étudiants au monde dramatique et de créer un espace ludique (Payet, 2010, p. 25). Pour mettre en place ces exercices, nous nous sommes inspirés du manuel d'Adrien Payet, metteur en scène et formateur de théâtre en FLE, qui propose des exercices pratiques et des jeux provenant du milieu théâtral dans une perspective pédagogique. Il distingue trois catégories d'activités : les jeux de dynamisation, qui permettent la prise de parole ; les jeux de découverte, qui favorisent l'échange verbal ; les saynètes, qui exploitent des situations de la vie quotidienne à travers des improvisations (Payet, 2010, p. 25-30). Ces techniques et jeux ont été également décrits par de nombreux pédagogues du théâtre. Jonathan Neelands, dans la première partie de son ouvrage *Structuring Drama Work: a handbook of available forms in theater and drama*, propose la catégorisation des techniques de dramatisation selon leur fonction dans l'action théâtrale. Il suggère des catégories différentes qui permettent à l'enseignant de manipuler le temps, l'espace et la présence humaine dans la salle de cours (Neelands, 1998, p. 4).

Conçu sur une démarche actionnelle, notre atelier vise à la mise en place d'un espace de confiance où les étudiants peuvent interagir culturellement. Son objectif est de leur permettre de découvrir une culture nouvelle à travers l'étude de textes de théâtre en langue cible. Par manque de temps, mais surtout dans une volonté de représenter une plus grande diversité de langages et d'univers, nous avons décidé de travailler uniquement avec des extraits. La première étape de notre atelier vise à l'initiation au genre dramatique et à ses caractéristiques. Pour ce faire, nous avons sélectionné la célèbre scène du poumon, extrait du *Malade imaginaire* de Molière, acte III, scène 10, ainsi

que la scène de l'alphabet, extrait du *Bourgeois Gentilhomme* de Molière, Acte IV scène 2.

Afin de mieux comprendre et vivre ces deux scènes, nous avons proposé leur visualisation sur YouTube. Nous avons d'abord visualisé la scène sans le son pour émettre des hypothèses quant à l'action : deviner les moments forts, se focaliser davantage sur la gestuelle, telle que le comique de gestes par exemple, afin de mieux préparer les étudiants à la mise en scène. Les hypothèses de lecture proposées par nos étudiants sont particulièrement intéressantes : chacun, selon sa culture, a vu la scène différemment. Par exemple, les étudiants arabophones ont comparé le médecin au faux *toubib* qui pratique la cartomancie. Ainsi, cet échange culturel tend vers un dialogue des cultures : les étudiants ont pu échanger leurs avis respectifs sur plusieurs points à partir de leur appartenance culturelle.

La visualisation de la scène avec le son a permis par la suite une meilleure compréhension : les étudiants ont pu discuter des personnages et comprendre leurs sentiments respectifs à travers l'intonation utilisée. Cette étape a encouragé les étudiants à s'approprier le texte, à se positionner dans le rôle du personnage et puis à travailler ensemble. Ils ont eu ainsi la possibilité de décrire les gestes, les attitudes, les expressions faciales, les postures, les accessoires. Nous avons évoqué le tutoiement et le vouvoiement selon leurs cultures respectives, la manière de se saluer différente d'une culture à l'autre, la distance physique convenable à observer devant une autre personne. Ainsi s'est ouvert un dialogue sur le contact interculturel, les ressemblances et les différences avec l'Autre.

Après l'écoute, la visualisation et l'explication de deux scènes, nous avons voulu initier nos étudiants à l'écriture. Nous leur avons donc proposé de travailler en binômes ou en groupe de trois pour réécrire la scène et l'adapter à leur propre réalité culturelle. La production écrite est ainsi abordée sous forme d'écriture créative : les étudiants réécrivent la scène initiale en la réappropriant chacun à leur façon. Nous les avons incités à insérer des mots issus de leur langue maternelle et à associer des traits de comportements familiers de leur culture d'origine. Nous leur avons également expliqué la notion de didascalies, indications scéniques de lieux, de gestes ou de mouvements (Ubersfeld, 1984, p. 141) et nous leur avons proposé d'en ajouter dans leur texte. Afin de mieux comprendre cette imprégnation de leur propre culture vers la culture de l'Autre, il nous a semblé intéressant de prélever un échantillon d'exemples tirés des productions des étudiants, comme par exemple l'insertion de mots de la langue arabe dans le texte tels que *toubib* (médecin), *sidi* (seigneur), *inchallah* (si Dieu le veut), *salam* (salut), *habibi* (chéri).

Une fois la rédaction terminée, le passage à la mise en scène a également dévoilé les caractéristiques culturelles de chacun, par exemple, dans la manière d'agir. Selon leur culture, les étudiants ont choisi différentes façons de saluer le *toubib* : en lui embrassant la main, en utilisant le tutoiement.

La prononciation des mots pris de la langue arabe témoignait de leurs dialectes respectifs. Par exemple, dans le dialecte émirien, le « k » de la langue arabe moderne est prononcé « guuu ». De même pour le « j » qui est prononcé « yi ». Au niveau de la prononciation, nous avons relevé le roulement des « r » propre à la langue arabe, prononciation empruntée à la langue maternelle. Puis, nous avons retrouvé les stéréotypes de l'image du médecin arabe qui guérit tous les maux par des jeux de mots, ainsi que l'image du savant arabe persuadé d'avoir le monopole de toutes les connaissances.

Ainsi, les apprenants se sont initiés au jeu de la mise en scène, avec quelques obstacles à surmonter. Les apprenants arabophones refusaient l'idée de jouer devant des spectateurs ou même devant leurs camarades. L'idée de monter sur scène suscitait une certaine appréhension ; il fallait oser jouer devant un public, oser parler, s'exprimer dans une langue qui n'est pas la leur, sans avoir peur de paraître ridicule face à leurs pairs. Dans le passage à la mise en scène, les apprenants devaient mettre en voix leur texte. Après un travail intense sur la prononciation, ils sont parvenus à se faire comprendre dans une langue qui n'est pas la leur.

Pour la dernière étape de cet atelier, ils devaient se filmer et présenter leur production au reste de la classe. Le problème de cette étape du projet était de convaincre les étudiants de participer à un film, chose difficile dans la culture arabe, surtout dans la culture émirienne, les parents refusant que leurs enfants soient filmés. Cependant, certains participants, voyant que leurs camarades avaient accepté de participer et comprenant qu'il s'agissait d'une étape nécessaire pour la réalisation de l'atelier, ont fini par accepter de jouer devant les autres et même de se faire filmer.

4. Discussion et effets observés

Il nous a paru important d'organiser à chaque fois un entretien collectif avant la fin du semestre afin de sonder l'opinion de nos apprenants sur cet atelier. Cet entretien était d'une durée de vingt minutes, il a été enregistré, puis transcrit. Malgré le nombre limité des expérimentations effectuées jusqu'à présent, les réponses de nos apprenants ont été très fructueuses.

Tout d'abord, nous avons constaté que les pratiques théâtrales constituent une aventure grâce à laquelle les apprenants sont amenés vers la connaissance, non seulement du monde de l'auteur, mais aussi d'eux-mêmes. Comme ils nous ont expliqué, ces activités leur ont donné l'occasion de pénétrer dans la pensée de l'auteur et de le comparer à leurs propres images et représentations. Elles leur ont permis de faire le lien entre les événements du récit, leurs propres expériences, de s'identifier aux personnages et de juger leurs actions. Cette aventure s'est donc transformée en vécu personnel et leur a permis de réévaluer leurs idées en se posant des questions.

Par la suite, les apprenants ont affirmé que ces activités leur ont donné la possibilité de dépasser leur peur et leurs inhibitions, de s'exprimer et de s'afficher. Nous avons en

effet constaté que les pratiques théâtrales ont favorisé le « débloqué » de leur expression et leur ont permis de découvrir des traits de leur caractère qu'ils ne connaissaient pas. Comme nous l'avons expliqué auparavant, le théâtre dépasse le simple travail de l'expression orale : il permet d'outrepasser la peur de parler une langue étrangère, de gagner de la confiance en soi, sans crainte de mal prononcer un mot ou de ne pas se faire comprendre. Il incite les apprenants à aller au-delà de leurs capacités et de leurs limites. De la sorte, en donnant une touche personnelle au texte à travers l'écriture créative, en exaltant leur « moi », cela leur a permis de se découvrir et de se comprendre.

Le fait que les textes mis en scène étaient rédigés par eux-mêmes et correspondaient à leur culture a constitué un élément qui a beaucoup motivé les apprenants. Comme ils l'ont affirmé, cela leur a permis, d'une part, de mémoriser le texte plus facilement et, d'autre part, de s'identifier avec le personnage incarné. Les apprenants ont également expliqué qu'ils ont beaucoup apprécié la liberté de rédiger une scène à leur manière. Les activités proposées ont également été décrites à plusieurs reprises comme « ludiques », « créatives » et « amusantes ».

Après être arrivées au bout de notre atelier, il nous a semblé important de dresser un bilan dans lequel nous avons voulu établir une synthèse des points positifs, ainsi que des limites rencontrées lors du déroulement des activités théâtrales.

Les limites que nous avons rencontrées concernent surtout la susceptibilité de certains étudiants et leur résistance à s'exposer devant leurs camarades durant la production finale de notre atelier. En effet, il fallait persuader les étudiants d'être filmés et dans la culture arabe, cela n'est pas toujours facile : certains refusaient l'idée d'être filmés ou de jouer sur scène devant des spectateurs. Après maintes discussions avec eux, leur expliquant que ce travail avait une visée pédagogique uniquement, nous nous sommes rendu compte que modifier radicalement les attitudes des apprenants est complexe, surtout en un semestre. Comme le souligne Beacco « L'éducation à l'altérité demande de la constance et de la répétitivité » (2018, p. 275).

Après un travail assidu sur la mise en scène, la majorité des étudiants ont eu du mal à maîtriser la peur d'oser jouer devant un public, de parler, de s'exprimer, de déclamer haut et fort dans une langue qui n'est pas la leur. Oser parler sans peur de paraître ridicule devant les autres, la peur de ne pas se faire comprendre ou que leurs pairs se moquent d'eux ont freiné l'élan et le rythme de notre atelier. Nous devions constamment rappeler aux étudiants les échéances fixées.

Malgré les difficultés rencontrées, la volonté de bien faire de nos étudiants a primé. En effet, ils sont arrivés pour la plupart à mettre en scène, après un travail fructueux sur la mémorisation du texte et la gestuelle, leurs scènes respectives. Ils sont arrivés à narrer une histoire en français, mais surtout à s'exprimer avec leur corps, chose qu'ils ont expérimentée pour la première fois. Il est important de noter la progression remarquable de l'ensemble des apprenants qui arrivaient à mieux s'exprimer en français et à communiquer avec leur entourage à la fin de l'atelier. La locution et prononciation étaient également beaucoup plus claires qu'auparavant.

Nous avons constaté qu'ils ont amélioré leur niveau linguistique, ils étaient agréablement surpris de voir qu'ils pouvaient construire des phrases correctes en français et qu'ils arrivaient à s'exprimer spontanément, en mettant de côté la barrière qui les séparait de la langue française. De ce fait, ils ont pris du plaisir à participer à cet atelier qui leur a donné la possibilité de s'exprimer en français de manière plus naturelle. Ils sont devenus acteurs de leur apprentissage et ils ont appris à travailler en groupe et en autonomie. Cet atelier leur a proposé des situations de la vie quotidienne, donc de mise en situation concrète : apprendre à partager la parole avec les autres, accepter de travailler et de partager ses idées, avoir l'esprit collectif, respecter la parole des uns et des autres, et de la sorte, savoir agir en société. Ainsi, les apprenants « vivent », « respirent », « agissent », parlent et jouent en français, tout en sortant du cadre de l'enseignement classique et traditionnel.

Il faut également souligner que les pratiques théâtrales en classe de FLE ne constituent pas un simple cours où nous transmettons des connaissances linguistiques. Cela permet surtout de s'ouvrir à de nouvelles expériences et de relativiser son propre système de valeurs. Il s'agit d'une découverte de soi-même qui prépare à la rencontre de l'Autre. Le fait de porter des masques et d'incarner le rôle d'un personnage permet aux apprenants de se libérer. Cette dimension *cathartique* constitue un soulagement et une purification des passions (Aristote, 1990, p. 17) capable de conduire à une redéfinition du moi.

En outre, le fait d'être en petit groupe a permis à notre atelier d'être un véritable lieu de rencontre et de partage, où la parole a circulé facilement entre eux. Les étudiants ont eu du plaisir à travailler en groupes et dans une ambiance agréable. Ils ont pu communiquer et échanger, ce qui leur a permis de se découvrir les uns les autres. Le rude travail sur la mise en scène a également permis aux étudiants de rencontrer diverses croyances et d'être confrontés à des traits comportementaux différents. En comparant les traits de la culture française et celle de leur culture d'origine, ils ont pu relativiser et ont trouvé des traits culturels familiers aux leurs, dans leurs coutumes et dans leurs pratiques. Cela a favorisé la compréhension et le respect mutuel des valeurs culturelles de chacun. Ainsi nos étudiants ont-ils pu surmonter certains obstacles du *vivre ensemble*.

Conclusion

Pour conclure, nous avons réalisé que cette diversité culturelle constituait le réel point fort de notre public. En réalité, la diversité culturelle, linguistique et même la diversité des approches, sont des outils indispensables à l'enseignement du théâtre en classe de FLE. Ils permettent de créer une interaction favorable à l'apprentissage d'une nouvelle langue, ils favorisent l'intercompréhension, notamment grâce à la démarche comparative, et valorisent enfin l'ensemble des acteurs.

Dans cette perspective,

La culture n'[est] plus un simple objet d'apprentissage, mais un ensemble de savoirs et de pratiques proposés à partir d'une démarche dite *interculturelle* qui, à travers la comparaison, tout en faisant prendre conscience des caractéristiques de la culture française et francophone, permettait de réfléchir sur sa culture d'origine (Bertocchini, Costanzo, 2008, p. 256).

Références

- Alix, C., Lagorgette, D., Rollinat-Levasseur, E.-M. (dir.). (2013). *Didactique du français langue étrangère par la pratique théâtrale*. Chambéry : Université de Savoie, Laboratoire LLS.
- Aristote. (1990). *Poétique*, établi et traduit par Hardy, J. Paris : Les belles lettres.
- Beacco, J.-C. (2018). *L'altérité en classe de langue. Pour une méthodologie éducative*. Paris : Les éditions Didier.
- Bertocchini, P. Costanzo, E. (2008). *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE*. Clamcy : CLE international.
- Bulot, F. (2007). Lire et représenter des scènes de théâtre contemporain des trente dernières années dans l'enseignement universitaire américain. Dans Collès, L., Develotte Ch., Geron G., Tauzer-Sabatelli, F. (dir.), *Didactique du FLE et de l'interculturel : Littérature, biographie langagière et médias*, 123-137. Louvain-la-Neuve E.M.E.-InterCommunications.
- Catroux, M. (2002). Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 21(3), 8-20. Repéré sur le site de l'APLIUT : <http://journals.openedition.org/apliut/4276>
- Collès, L., Develotte Ch., Geron G., Tauzer-Sabatelli, F. (2007). *Didactique du FLE et de l'interculturel : Littérature, biographie langagière et médias*. Louvain-la-Neuve : E.M.E.-InterCommunications.
- Cuq, J.-P., Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.
- Dufays, J.-L. (2011). Quel enseignement de la lecture et de la littérature à l'heure des « compétences » ? Dans *Pratiques*, 149-150, 227-248.
- Iser, W. (1985). *L'acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique*, Bruxelles : Mardaga.
- Kordoni, A. (2018). Les activités théâtrales en classe de langue : vers une approche psycho-affective. Dans Françoise Berdal-Masuy (dir.), *Émotissage : les émotions dans l'apprentissage de langue*, 87-94. Louvain : Presses Universitaires de Louvain.
- Lacelle, N., Lebrun, M. (2015). De l'hypotexte à l'hypermédia : Illustrations du processus d'écriture hypertextuelle multimodale. Dans *Le numérique à l'ère de l'Internet des objets : de l'hypertexte à l'hyper-objet. Actes du colloque Hypertextes et Hypermédias*. 21-35. Paris : Produits, Outils et Méthodes (H2PTM).
- Neelands, J. (1998). *Structuring Drama Work: a handbook of available forms in theater and drama*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Payet, A. (2010). *Activités théâtrales en classe de langue*. Paris : Clé International. Coll. Techniques et pratiques de classe.
- Pierra, G. (2001). *Une esthétique théâtrale en langue étrangère*, Paris : L'Harmattan.
- Scrivener, J. (2005). *Learning Teaching*, Oxford: Macmillan Education. 2nd edition.