



HAL
open science

Créer des lieux de rencontre interculturelle à l'université : le théâtre et la poésie comme supports

Elsa Caron

► **To cite this version:**

Elsa Caron. Créer des lieux de rencontre interculturelle à l'université : le théâtre et la poésie comme supports. Sciences de l'Homme et Société. 2015. dumas-01204831

HAL Id: dumas-01204831

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01204831v1>

Submitted on 24 Sep 2015

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.



Créer des lieux de rencontre interculturelle à l'université : le théâtre et la poésie comme supports

**CARON
Elsa**

Sous la direction de Madame le Professeur Christine Develotte

UFR LLASIC
Département Français Langue Étrangère

Mémoire de master 2 recherche 30 crédits - mention Sciences du langage

Spécialité ou Parcours : Français Langue Étrangère

Année universitaire 2014 – 2015



Créer des lieux de rencontre interculturelle à l'université : le théâtre et la poésie comme supports

**CARON
Elsa**

Sous la direction de Madame le Professeur Christine Develotte

UFR LLASIC
Département Français Langue Étrangère

Mémoire de master 2 recherche 30 crédits – mention Sciences du langage

Spécialité ou Parcours : Français Langue Étrangère

Année universitaire 2014 – 2015

REMERCIEMENTS

Je remercie tous les enseignants du master 2 FLE recherche et en particulier Mme Christine Develotte, directrice de ce mémoire, pour ses conseils et sa disponibilité.

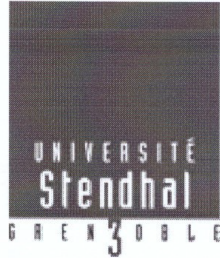
Mes remerciements vont également à tous les intervenants des ateliers et en particulier à Samira Négrouche qui a su, par sa curiosité, son ouverture d'esprit et ses talents de « passeur de culture », passionner des étudiants qu'elle n'avait jamais rencontrés.

A Katia de la Maison de la poésie de Grenoble et à Emmanuel de la Maison de la culture sans qui rien de tout cela n'aurait pu être possible.

Je remercie aussi très chaleureusement tous les étudiants des cours de FLE du Centre des Langues Vivantes de l'UPMF de Grenoble, qui ont toujours été très impliqués et volontaires dans les ateliers proposés.

Rien n'aurait pu se faire non plus sans le regard attentif de Mesdames Noëlle Monin et Odile Chabrier et sans les talents informatiques de M. Pierre-Olivier Ladoux, rien non plus sans votre soutien et votre aide sans faille.

DÉCLARATION



Déclaration anti-plagiat
Document **à scanner** après signature
et **à intégrer** au mémoire électronique

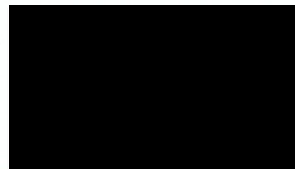
DÉCLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : CARON

PRENOM : Elsa

DATE : 20/07/15



SOMMAIRE

INTRODUCTION	10
I. CADRE THÉORIQUE DE LA RECHERCHE	13
1. Un nouveau champ dans les sciences de l'éducation ?	14
1.1 La notion de culture	14
1.2 Définition : inter-/pluri-/multi-culturel ?	15
1.3 Un champ pluridisciplinaire	17
1.4 Culturalisme/culturalité	17
1.5 La pédagogie interculturelle	18
1.5.1 Des migrants à l'élargissement des publics	18
1.5.2 Crise, rupture, déséquilibre	20
1.5.3 Une approche subjective : l'individu au centre des approches culturelles	20
2. Les identités plurielles et la rencontre des cultures	21
2.1 Identités personnelles et sociales et « éthique de l'altérité »	21
2.2 Branchements : les identités métissées	23
2.3 Concept d'acculturation et de choc culturel	24
2.4 Les trois états du « capital culturel »	25
3. Le contact avec l'autre : une construction sociale	26
3.1 Les représentations sociales	26
3.2 Les stéréotypes et préjugés	27
3.3 Sortir du piège de l'ethnocentrisme par la décentration	29
4. L'interculturel : un des objectifs phare du Conseil de l'Europe	30
4.1 Les prérogatives du Conseil de l'Europe	30
4.2 Quelles démarches appliquer ?	33
4.2.1 Une démarche ethnologique	33
4.2.2 Démarche descriptive/ démarche réflexive	34
4.2.3 La notion de biographie langagière et d'approches plurielles	35
4.2.4 Conceptions constructivistes et interactionnistes	36
4.2.5 La démarche communicative et la perspective actionnelle : un dépassement ?	36
5. Problématiques de l'étudiant international et enjeux interculturels	38

5.1 Sociologie de l'étranger : entre « sans-abri culturel » et « vagabond potentiel ».....	39
5.2 De la démarche FOS à la démarche FOU.....	40
5.3 La formation à l'interculturel en question.....	41
II. MÉTHODOLOGIE ET CONSTRUCTION DU CORPUS	44
1. Contexte de la recherche.....	45
1.1 Les étudiants internationaux de l'UPMF.....	45
1.2 Les cours de FLE au CLV.....	46
1.3 La convention MC2 et le partenariat avec la Maison de la Poésie de Grenoble : mise en place des ateliers et déplacement des objectifs.....	46
1.4 Une posture d'observatrice.....	47
2. État des lieux de la recherche.....	48
3. Un support didactique dans l'approche interculturelle : la littérature.....	49
3.1 Les universels-singuliers.....	50
3.2 La littérature et la résistance au « fantasme de la fusion ».....	50
3.3 Expérimenter des situations nouvelles : le théâtre.....	51
3.3.1 Le théâtre dans le CECRL.....	51
3.3.2 Une pédagogie situationnelle.....	52
3.3.3 Kinésie et proxémie.....	52
3.4 La poésie.....	53
3.4.1 La poésie dans le CECRL.....	53
3.4.2 Un outil polysémique.....	53
4. Les deux ateliers proposés et les objectifs pédagogiques.....	54
4.1 L'atelier théâtre : le travail du corps et de la voix.....	54
4.1.1 Le travail du corps.....	55
4.1.2 Le travail de la voix.....	56
4.2 L'atelier poésie : le travail de l'écrit.....	57
4.2.1 La première séance : échanges et discussions.....	58
4.2.2 La seconde séance : traduction et production.....	59
5. Constitution du corpus d'étude.....	61
5.1 Proposition de méthodologie d'évaluation et analyse des besoins.....	61
5.2 Les questionnaires.....	64
5.2.1 Les questionnaires sur l'atelier théâtre.....	64

5.2.2 Les questionnaires sur l'atelier poésie.....	64
5.3 Les entretiens.....	65
5.4 Les enregistrements de l'atelier théâtre.....	66
5.5 Productions des apprenants.....	66
5.5.1 Choix des poèmes.....	66
5.5.2 Le travail sur la pièce <i>Oncle Vania</i>	66
III. ANALYSE ET PERSPECTIVES DE RECHERCHE	68
1. Analyses de l'atelier théâtre.....	69
1.1 Les représentations du théâtre et les habitudes culturelles des étudiants.....	69
1.2 Les ressentis des participants après l'atelier.....	71
1.3 Les réponses des intervenants.....	76
2. Bilan de l'atelier théâtre.....	78
2.1 Le théâtre comme « self-discovery ».....	78
2.1.1 La (re)construction du rapport au corps et à l'espace.....	78
2.1.2 Un nouveau rapport à la voix et au langage.....	80
2.2 Déconstruction des habitudes et décentration.....	81
2.2.1 A travers un travail personnel du corps et de la voix.....	81
2.2.2 A travers les relations avec l'autre : le théâtre un exercice de dialogue et de rencontre interculturels.....	82
2.3 Pistes de réflexions pédagogiques et confrontation avec les hypothèses de recherche.....	83
3. Analyse de l'atelier poésie.....	85
3.1 Analyse des questionnaires.....	85
3.1.1 Les représentations de la poésie et les habitudes culturelles des étudiants.....	85
3.1.2 Les ressentis des étudiants après l'atelier poésie.....	87
3.2 Analyse des propos de Samira Négrouche.....	93
3.3 Analyse des entretiens.....	94
3.4 Présentation et analyses des productions des étudiants.....	97
4. Bilan de l'atelier poésie.....	99
4.1 Un rapport différent à soi et aux langues.....	100
4.2 Un outil de médiation interculturelle.....	101
4.3 Une ouverture sur l'altérité dans la confrontation.....	102
4.4 Pistes de réflexions pédagogiques et confrontation avec les hypothèses.....	103

5. Des activités complémentaires ? Réponses aux hypothèses de recherche.....	104
5.1 Un développement de compétences interculturelles et un renouvellement des approches littéraires.....	104
5.2 Intégration dans l'approche du Français sur Objectif Universitaire ?.....	107
6. Perspectives de travail.....	109
6.1 Insertion de ce genre d'exercices dans un curriculum de FLE.....	109
6.2 Propositions pour des perspectives de recherche.....	111

CONCLUSION

113

INTRODUCTION

Les sociétés actuelles sont traversées par les contacts entre les cultures et par une interdépendance liée aux processus des mondialisations : réfléchir aux modalités des contacts avec autrui constitue donc un des enjeux de l'éducation. En cours de FLE, un nouvel horizon d'enseignement/apprentissage apparaît : il ne s'agit plus d'enseigner la culture ou civilisation française aux apprenants (avec toutes les dérives, les crispations identitaires et les choix arbitraires qu'un tel enseignement peut comporter, et si un tel enseignement peut exister), mais de la questionner, comment peut-elle entrer en interaction avec la culture de l'apprenant¹, dans un dialogue fécond entre langues et cultures ? Dans un contexte d'enseignement des langues étrangère très centré sur leur aspect fonctionnel, une tension apparaît alors entre compétences immédiatement utiles d'une part et affirmation de valeurs, de références, de représentations du monde, d'autre part. Il nous semble pourtant qu'on ne peut dissocier langue et culture, langue et représentation du réel, ainsi que les multiples aspects identitaires que véhicule une telle représentation : « De nos jours, les personnes issues de cultures différentes doivent négocier, interagir, comprendre et accepter le comportement et les réactions des autres » (Hubert-Kriegel, Lazar, Strange 2005 : 8). Mais cette compréhension ne va pas de soi, n'est pas innée, et même si la mondialisation de l'économie, le développement des échanges immédiats via internet, la facilité des déplacements grâce aux moyens de transport, contribuent à faire évoluer le regard porté sur autrui en multipliant les contacts entre les cultures, ce rapport est parfois l'occasion de crises, de conflits, d'un « choc culturel » qui peut être accompagné du rejet de l'autre. Quel rôle peut alors jouer l'école pour accompagner l'apprenant dans ces tensions au cœur de nos sociétés contemporaines ? Comment la pédagogie interculturelle, définie par Martine Abdallah-Preteuille comme « une expérience de l'altérité » fondée sur la rencontre avec l'autre et non la description de faits culturels (Abdallah-Preteuille, 2011) , peut-elle apporter une réponse dans ce contexte ?

Le Centre des Langues Vivantes (CLV) de l'université Pierre-Mendès-France de Grenoble (UPMF) où nous travaillons cette année propose des cours de FLE à un public d'étudiants internationaux en échange, dont la durée de séjour à l'université française n'excède pas neuf mois. Ces étudiants viennent de tous les horizons, parlent de très nombreuses langues et ont un niveau de français situé entre A2 et C1 (sur l'échelle du CECRL, le Cadre Commun de Référence pour les

1 Cf l'article de Manuela Ferreira Pinto et Haydée Maga sur le site: <http://aulaintercultural.org/2006/06/14/linterculturel-en-francais-langue-etrangere/>

Langues²), toutes les disciplines des sciences humaines et sociales sont par ailleurs représentées (droit, économie-gestion, histoire, histoire de l'art, philosophie, urbanisme, sociologie, psychologie, etc), il s'agit par conséquent d'un public très hétérogène. La prise en compte d'une telle diversité dans les cours de FLE tient donc de la gageure : comment construire des supports pédagogiques permettant de gérer cette diversité et surtout de la valoriser ? Par ailleurs, ce « public nomade », comme l'appelle Mathilde Anquetil (2011) possède des besoins particuliers au niveau de la langue et de la culture : les étudiants internationaux doivent à la fois s'adapter très rapidement au système universitaire français, dont la méthodologie et le lexique sont souvent différents de ce qu'ils connaissent, et à la société française, donc à la langue et à la culture du quotidien. La méthode FOU (français sur objectif universitaire), développée par J-M. Mangiante et C. Parpette (2011), permet d'apporter des réponses dans le cadre d'un travail sur le discours universitaire, mais qu'en est-il de l'aspect culturel de l'enseignement/apprentissage de la langue à l'université ? Peu de programmes sont mis en place dans les universités françaises pour une éducation culturelle et interculturelle des étudiants internationaux, or, le dépaysement seul ou le contact avec l'altérité ne suffit pas : comment alors développer les compétences interculturelles dont parle le CECRL d'un public d'étudiants internationaux dans le cadre des cours de FLE, en tenant compte des besoins de ce public, du contexte d'apprentissage, des objectifs de ce type de dispositif, ainsi que des contraintes pratiques liées par exemple au nombre d'heures à notre disposition ? Nous entendons par « compétences interculturelles » les compétences décrites dans le CECRL, notamment des attitudes et des comportements liés à la prise de conscience des modalités de contacts entre les cultures et une capacité de réflexion et de décentration³ par rapport à ses propres repères. Quelles formes peut prendre un tel travail et quels supports peut-on utiliser dans le contexte de l'université française ?

L'UPMF de Grenoble proposait cette année deux collaborations avec des centres culturels locaux : la salle de spectacle MC2 à travers une convention, et la maison de la poésie de Grenoble. Dans ce cadre, différents ateliers culturels étaient proposés par ces deux établissements pendant l'année, et c'est en travaillant avec l'équipe du Centre des Langues Vivantes que nous avons eu l'idée de commencer un travail d'analyse de ces ateliers, dans une démarche centrée sur l'interculturel. Deux ateliers organisés cette année au CLV ont donc servi de supports à notre recherche : un atelier de pratiques théâtrales avec la MC2 et un atelier de création littéraire mené par la poète⁴ algérienne Samira Négrouche, qui ont eu lieu au mois de mars 2015. Nous nous sommes demandée en quoi la

2 Cf table des sigles.

3 La décentration est un concept didactique dont l'origine est le chercheur Jean Piaget, il s'agit de « l'action de prendre comme point de référence un autre que soi-même ou que celui qui est pris habituellement » (Robert de la langue française).

4 Nous avons choisi l'appellation « la poète » plutôt que « la poétesse » sur la demande de Samira Négrouche.

pratique du théâtre et de la poésie dans le cadre d'ateliers à l'université permettait de développer les compétences interculturelles des étudiants internationaux et comment ces deux genres littéraires pouvaient être complémentaires dans cet objectif. La place de la littérature en cours de FLE, souvent considéré comme un support élitiste et réservé aux niveaux avancés, s'avère réduite actuellement, nous nous sommes alors demandée comment renouveler son utilisation, notamment avec un public d'étudiants dont les besoins linguistiques sont en priorité liés à leur domaine d'étude (les sciences humaines et sociales) et à la méthodologie universitaire. Le théâtre sera par ailleurs davantage abordé comme un art scénique plutôt qu'un genre littéraire. Selon Anne Ubersfeld (1996), la théâtre est un genre littéraire particulier puisqu'il contient une représentation, c'est un « texte à trous » dont l'objectif est la représentation sur une scène. C'est pourquoi nous l'avons défini dans le cadre de l'atelier comme un « art scénique » puisque les intervenants n'ont pas abordé les textes. Quels sont alors les apports de cet art scénique mais également ses limites pour développer des compétences interculturelles ? Une autre interrogation est alors apparue dans notre recherche : comment évaluer les apports de ce type de dispositif, conjugué à une démarche interculturelle, compte tenu de sa forme, de la durée très courte de l'année universitaire et du nombre de séances à notre disposition ?

Nous aborderons ces questionnements dans une première partie consacrée au cadre théorique de la recherche en nous appuyant sur les travaux de plusieurs théoriciens, notamment Louis Porcher et Martine Abdallah-Preteuille, et sur des notions précises: comment définir le concept de culture et d'interculturel ? Quels sont les différents enjeux identitaires des contacts entre les cultures, autour notamment de la question des représentations ? Quelle est la place de l'interculturel dans le CECRL (Cadre Commun de Référence pour les Langues) ? Nous verrons ensuite quelles sont les modalités de recueil et de traitement des données pour l'analyse des ateliers : des questionnaires ont été remplis par les étudiants et les intervenants, deux entretiens serviront également de support à notre analyse, ainsi que des productions d'apprenants et des enregistrements. Enfin, nous proposerons une analyse de ce dispositif dans la troisième partie de ce travail : dans quelles mesures les deux ateliers ont-ils permis de développer les compétences interculturelles des étudiants et quelles sont les limites de ce type de support ? Comment les intégrer à un curriculum pour envisager d'autres utilisations ? Des propositions de perspectives de recherche seront présentées pour clore ce mémoire.

I. CADRE THÉORIQUE DE LA RECHERCHE

Nous présentons dans une première partie de ce travail le cadre théorique de notre recherche, en particulier la notion d'interculturel dans le domaine pédagogique et toutes les problématiques qui s'y rapportent : les concepts de stéréotypes, de préjugés, et de construction identitaire, de représentations sociales ainsi que les diverses modalités de contacts entre les cultures. Nous verrons quelle est la place de cette discipline dans le cadre du CECRL et les exemples de démarches applicables en classe de langue, enfin, nous interrogerons les enjeux du séjour d'études à l'étranger et les modalités de l'adaptation linguistique et socioculturelle de l'étudiant en échange au système français.

1. Un nouveau champ dans les sciences de l'éducation ?

1.1 La notion de culture

La notion de culture est au cœur même de notre travail, il s'agit donc de s'interroger sur ce concept très large. Étymologiquement, la notion de culture vient du latin « cultura » qui signifie « le travail du champ ». Au sens figuré, elle désigne la culture de l'âme, donc la formation de l'esprit. Souvent limitée aux mondes artistiques et littéraires, aux objets de la culture, elle prend aujourd'hui un sens plus large, sous l'influence de la sociologie et de l'anthropologie en désignant « les produits de l'interaction de l'homme avec son environnement et ses semblables » (Chaves, Favier, Pélissier, 2012 : 9). Les auteurs reprennent la théorie de l'iceberg de Gary D. Weaver (1986) pour définir la culture : de même qu'un iceberg, la culture est composée de deux parties : la partie visible et externe qui correspond aux opinions et comportements conscients, aux connaissances objectives tels les arts, la littérature etc., et une partie interne qui : « [...] se définit par son caractère inconscient, par un apprentissage implicite, par la difficulté à être modifiée, et par des connaissances subjectives. Il s'agit de valeurs, de pensées et de conceptions tels les modes conversationnels, le langage corporel [...] » (Chaves, Favier, Pélissier, 2012 : 9-10). Robert Galisson fait quant à lui la distinction entre « culture savante » qui regroupe l'ensemble des connaissances acquises par l'homme et « culture partagée » qui correspond aux savoirs et pratiques qui sont transmis et partagés par un groupe social qui a une langue en commun. La culture partagée permet par ailleurs de s'identifier à un groupe d'appartenance et contribue à la construction de l'identité collective (Galisson, 1991 : 116).

Le terme de culture a supplanté celui de civilisation en didactique des langues à la suite de l'apparition de l'approche communicative en langue⁵, la notion de culture s'est alors enrichie des

5 Jean-Claude Beacco indique que la notion de culture peut être entendue au sens de « culture contre nature », et apparaît dans ce cas comme une évolution des sociétés humaines par la diffusion des connaissances et la dissipation progressive des préjugés, par le développement de l'éducation et l'avancée de la rationalité (Beacco, 2000 : 23). Mais les idéologies colonialistes se sont emparées de cette idée en la détournant : la culture-civilisation devient le modèle à imiter. L'auteur note que de telles prises de position n'ont pas complètement disparu de l'enseignement.

champs anthropologique et sociologique : « [...] dès lors, elle n'est plus réduite au sens de *culture cultivée et encyclopédique*, légitimée par l'école et réservée à une certaine élite » (Chaves, Favier, Pélissier, 2012 : 10). Robert Galisson postule donc que ce qui manque aux étrangers en plus de la langue est la culture partagée des natifs, culture qui gouverne leurs comportements et leurs attitudes. Pour le chercheur, cette culture partagée joue un rôle fondamental parce qu'elle est une « culture transversale », « qui appartient au groupe tout entier » (Galisson, 1991 : 116). Acquis au contact de la société et de la famille en particulier, la culture partagée n'est pas décrite mais vécue, n'est pas apprise mais acquise : comment l'école peut-elle alors permettre aux étrangers l'accès à cette culture partagée ? Dans quelle mesure les deux ateliers que nous avons proposés cette année en cours de FLE permettent-ils de procéder non pas à la transmission de savoirs sur la culture mais à une expérimentation et à une confrontation de situations culturelles inédites ?

En didactique, ces questionnements impliquent à la fois que l'enseignement de la culture est beaucoup plus large qu'une simple liste de faits ou d'objets censés représenter l'identité d'une société⁶, et surtout que les outils méthodologiques les plus pertinents pour l'aborder sont ceux de l'ethnologie et de l'anthropologie sociale (Develotte, 2015 : 73), comme nous le verrons dans la suite de ce travail. L'enseignant est placé devant la nécessité de procéder à des choix dans le traitement de la culture étrangère en classe de langue (la sélection des supports par exemple, ou des thèmes) , c'est en fournissant à ses étudiants « [...] des outils propres à éclairer divers aspects culturels du pays dont ils apprennent la langue [...] » (Develotte, 2015 : 71) qu'il pourra favoriser la découverte de la culture étrangère. Dans ce travail, nous utiliserons le terme de culture comme un ensemble de productions qui sous-tendent une représentation du monde impliquant elle-même des comportements, des attitudes, des jugements et des pratiques sociales, et nous nous demanderons comment aborder son traitement en cours de langue. Si l'on considère, à l'instar de Martine Abdallah-Preteuille, que les cultures (nous pouvons remarquer ici le pluriel) ne sont jamais figées et constamment dans une dynamique de variations, de changements, « la culture est baroque » (2011), comment alors les aborder à l'école ? Il nous faut à présent définir les notions qui en découlent et qui nous intéressent dans notre travail telles que l'interculturel ou le multiculturel, concepts très présents aujourd'hui pour désigner les échanges entre les cultures.

1.2 Définition : inter-/pluri-/multi-culturel ?

Le pluri- et le multiculturel définissent une société formée par des groupes culturels différents, comme au Canada où existe un très fort relativisme culturel et une reconnaissance des différences

⁶ Démarche encore très pratiquée dans les cours de langues étrangères, où la méthodologie ordinaire est constituée par l'accumulation d'informations culturelles (Beacco, 2000 : 78).

de chacun. Ces notions correspondent à une juxtaposition, une mosaïque de cultures sans relation entre elles. Dans ce type de situation, souligne le psycho-sociologue Carmel Camilleri, les rapports des cultures en présence sont laissés au hasard (Camilleri, 1989 : 389). L'interculturel est au contraire une notion dynamique, dont le préfixe « -inter » souligne une mise en relation des différents groupes, un dialogue, «[...] une prise en considération des interactions entre des groupes, des individus, des identités [...]» (Abdallah-Preteille, 1999 : 50). Selon Carmel Camilleri, l'interculturel définit « [...] tout effort pour construire une articulation entre porteurs de cultures différentes [...]» (cité par Develotte, 2015 : 6). L'interculturel est une notion récente, même si des rencontres et des métissages ont toujours eu lieu dans les groupes humains. Si l'interculturel peut être défini comme une dynamique, le pluri- et multiculturel relèvent plutôt de la description, avec toutes les déviations possibles. L'interculturel signifie également un mode d'analyse, un regard porté sur la pluralité sociale, il relève d'un mode d'interrogation spécifique et non d'un objet à décrire, comme nous le verrons en détail dans la suite de ce travail. Des spécialistes de l'éducation comme Martine Abdallah-Preteille et Louis Porcher ont œuvré pour la reconnaissance de cette discipline en didactique des langues. A la croisée de différents champs disciplinaires (sociologie, anthropologie, ethnologie, linguistique, psychologie, etc.), l'interculturel a désormais acquis une légitimité en sciences de l'éducation. Cependant, comme le souligne Martine Abdallah-Preteille, la nouveauté de l'interculturel ne se situe pas au niveau du discours sur l'homme, que nombre de disciplines ont déjà abordé selon des points de vue complémentaires, mais au niveau de l'introduction de la culture comme partie intégrante de son discours (Abdallah-Preteille, 1996 : 81). L'auteur indique que le terme ne correspond pas à un état mais « à une démarche, à un type d'analyse » (Abdallah-Preteille, 2011). Diana Lee-Simon, dans *Le développement plurilingue de l'enfant à l'école*, parle « des approches interculturelles », préférant le pluriel au singulier, comme des approches qui :

« visent à ouvrir à la diversité linguistique et culturelle, à amener un travail de conscientisation et de réflexion sur l'altérité, une décentration, à développer des attitudes d'ouverture, d'acceptation, de tolérance, d'empathie et des capacités de médiation dans l'interprétation des différences » (Lee-Simon, 2015 : 22).

Il faudra alors s'interroger sur les activités et les types de démarches à mettre en place permettant le développement de ces différentes attitudes chez l'apprenant.

1.3 Un champ pluridisciplinaire

Concept interdisciplinaire, l'interculturel induit des questionnements sur la construction identitaire ainsi que sur les attitudes, comportements et représentations du sujet en contact avec l'altérité (enjeux liés à la psychologie et à la psychologie-sociale), prend en compte la notion d'acculturation issue de l'anthropologie, ainsi que des concepts comme les crises et les ruptures empruntés à l'histoire (Abdallah-Pretceille, 1996 : 142). De nombreux scientifiques de champs disciplinaires divers se réclament de cette notion, ainsi, Christine Develotte cite dans *Les approches discursives de l'interculturel* des linguistes (T. Todorov), des psychologues (M. Lipiansky), des psycho-sociologues (C. Camilleri), des spécialistes de l'éducation comme Martine Abdallah-Pretceille et Louis Porcher, etc. (Develotte, 2015 : 6). Le savoir interculturel procède d'une démarche interdisciplinaire, interrogeant l'homme de différents points de vue. Cette interdisciplinarité de nature confère également à l'interculturel une légitimité scientifique dont la base théorique est encore peu stabilisée.

1.4 Culturalisme/culturalité

Martine Abdallah-Pretceille est une des spécialistes en France de l'interculturel, ces travaux proposent une réflexion sur l'intégration des problématiques liées à ce concept dans le champ de l'éducation et de la formation des enseignants. Les nouveaux contextes créés par les changements liés aux mondialisations⁷ inscrivent la pluralité et le contact des langues et des cultures au cœur des enjeux modernes du vivre ensemble, l'éducation a par conséquent un rôle majeur à jouer dans la compréhension de ces nouvelles problématiques : «[...] l'école est devenue un des lieux de confrontation symbolique entre les différentes normes culturelles et morales » (Abdallah-Pretceille, 1999 : 5). Martine Abdallah-Pretceille a cherché à intégrer la problématique de l'interculturel au cœur des réflexions nouvelles sur l'école et la formation des enseignants : elle supporte l'idée de l'analyse des contacts culturels au cours de leur production dans une démarche qui permet le dépassement des stéréotypes et des descriptions figées. Au concept de culturalisme qui comprend la culture comme détermination des comportements des individus et comme explication de ces comportements, elle préfère le concept de « culturalité », bien moins réducteur puisque privilégiant de multiples niveaux d'analyse, sociologique, psychologique, économique etc. (Abdallah-Pretceille, 1999 : 41). Il ne s'agit donc pas de décrire des systèmes clos, mais au contraire de chercher à questionner ces systèmes en dépassant la perspective culturaliste et déterministe (Abdallah-

⁷ A l'instar du site du GERM <http://www.mondialisations.org/php/public/index.php> , nous souhaitons utiliser ce terme au pluriel puisqu'il nous semble définir une pluralité de processus (culturels, économiques, éducatifs, scientifiques etc.).

Pretceille, 1996 : 89) Il s'agit donc non pas de décrire les cultures mais «[...] d'analyser ce qui se passe entre des individus ou des groupes qui disent appartenir à des cultures différentes, d'analyser les usages sociaux et communicationnels de la culture. » (Abdallah-Pretceille, 1999 : 20). Nous analyserons dans la suite de ce travail comment les ateliers que nous avons proposés cette année aux étudiants de l'université Pierre-Mendès-France répondent à cette problématique de culture en tant que production dynamique, inscrite dans un échange, et non pas figée dans une typologie statique de description, autrement dit, ses usages communicationnels. Il faudrait entreprendre une autre recherche pour analyser les usages sociaux de la culture, en prenant en compte le milieu social auquel appartient chaque étudiant, afin de considérer dans quelle mesure il influe sur ses représentations.

1.5 La pédagogie interculturelle

Les travaux de Louis Porcher, Geneviève Zarate et Martine Abdallah-Pretceille ont permis d'inscrire la culture dans le champ pédagogique, qui était jusqu'alors le parent pauvre de l'enseignement des langues. Comme l'explique Mathilde Anquetil à propos des travaux de Louis Porcher, le cours de civilisation qui reposait sur l'étude des documents authentiques, prend une forme nouvelle en dépassant une image documentaire et descriptive de la culture :

« Ainsi, l'enseignement culturel, relégué dans l'implicite, l'annexe ou le prétexte par un usage du document authentique finalisé essentiellement à l'apprentissage linguistique, retrouve en France, à partir des travaux de Louis Porcher, une dynamique nouvelle et redevient un objet explicite d'apprentissage. » (Anquetil, 2006 : 12)

Comment définir les caractéristiques de la pédagogie interculturelle ?

1.5.1 Des migrants à l'élargissement des publics

Claude Cortier rappelle que ce sont les premiers travaux du Conseil de l'Europe sur l'enseignement des langues et des cultures d'origine (1973-1978) qui ont permis l'émergence de la pédagogie interculturelle « [...] conçue comme partie intégrante de l'éducation aux droits de l'homme et de l'éducation contre l'intolérance et le racisme » (Cortier, 2006). Ces travaux ont encouragé l'élaboration de politiques permettant la reconnaissance de la diversité culturelle comme un enrichissement et non plus comme un handicap ou comme une menace. A la suite du Conseil de l'Europe, Louis Porcher a analysé la situation des enfants migrants, contraints d'apprendre une langue étrangère et confrontés à une culture éducative différente de la leur. Dans ce cadre, l'interculturel permet de préserver la culture d'origine tout en développant l'insertion (Porcher, 1978,

cité par Cortier, 2006). Il était prévu, dans le cas d'un éventuel retour dans leur pays d'origine, de ne pas couper les enfants de migrants de leur langue/culture. Cependant, si le public d'enfant issus de l'immigration était auparavant ciblé par la notion d'interculturel, aujourd'hui on assiste à un élargissement des publics visés, ainsi, selon le *Dictionnaire de didactique du FLES* (2003) :

« Cet interculturalisme né dans l'école et à propos des migrants, que l'on s'est efforcé d'enfermer dans le « réduit d'une culture scolaire inventée pour les migrants » semble aujourd'hui être en voie de réhabilitation par la puissance même du concept et sa reprise affirmée par la didactique des langues. Il pose le principe fondamental d'une égalité des cultures en dignité. Dans leurs rapports de force cependant, les minorités et leurs cultures se trouvent fréquemment réduites au silence et sa présence en didactique se présente encore plus comme une affirmation qu'une réelle mise en œuvre. » (cité par Cortier, 2006).

Martine Abdallah-Preteille plaide également pour un dépassement du cadre de la scolarisation des enfants de migrants (Abdallah-Preteille, 1996 : 167) et poursuit la réflexion en s'interrogeant sur le public ciblé par une telle pédagogie. Centrer la pédagogie interculturelle sur un type de public particulier comporte des risques de déviation « [...] d'une part, la visée interculturelle ne se situe pas dans une perspective déterministe, d'autre part, la catégorisation culturelle des publics comporte un danger évident de racialisation de la culture. » (Abdallah-Preteille, 1996 : 149). Une démarche qui consisterait à enfermer les individus et les groupes dans des caractéristiques fixes nie la complexité et la pluralité des rapports à la culture. La pédagogie interculturelle n'a donc pas pour objectif de cibler un public mais de reconnaître la diversité et la multiplicité des cultures : « [...] sans champ d'application ni public spécifique, la pédagogie interculturelle se définit donc, comme un discours, un regard porté sur l'enseignement, les disciplines, l'éducation. » (Abdallah-Preteille, 1996 : 152).

La démarche que nous avons proposée dans nos classes de français langue étrangère ne ciblait pas un public d'enfants migrants destinés à rester en France, mais un public d'étudiants internationaux⁸, dont le séjour en France n'excède pas, dans la plupart des cas, une année universitaire. Ainsi, l'objectif des ateliers ne se situe pas tant dans l'idée d'intégration à une société particulière que dans la recherche d'un développement d'attitudes d'ouverture à la diversité culturelle.

8 Nous préférons utiliser l'expression « étudiants internationaux » plutôt qu'« étudiants étrangers », moins stigmatisant.

1.5.2 Crise, rupture, déséquilibre

Selon Martine Abdallah-Preteceille, la notion d'interculturel a pour origine des situations de crise, de rupture et de déséquilibre : l'auteur compare la pédagogie interculturelle à la démarche historique en montrant que l'histoire est l'étude des ruptures et des discontinuités (Abdallah-Preteceille, 1996 : 204-205). Elle appelle à une « pédagogie de la rupture » qui permettrait de faire vivre aux élèves des situations de crise et conduirait à une démarche de questionnement :

« Faire vivre aux individus (élèves ou stagiaires adultes, selon les modules de formation) des situations de rupture dans lesquelles ils ne pourront avoir recours à leurs automatismes, que ce soit au niveau intellectuel, affectif, esthétique ou corporel, favoriserait sans doute l'émergence d'un questionnement et d'une démarche de résolution. » (Abdallah-Preteceille, 1996 : 206).

Nous verrons dans quelle mesure les ateliers proposés ont permis de confronter les étudiants à ce type de situation, impliquant une démarche de questionnement de ses repères. Les auteurs de la brochure *Les jeunes confrontés à la différence* insistent à leur tour sur le caractère conflictuel de la relation entre les cultures, c'est-à-dire leur « relative incompatibilité » : l'identité de chaque individu est remise en question lorsqu'il est confronté à la différence culturelle, puisque cette différence interroge ses propres représentations (Byram & Zarate, 1996 : 14). L'enseignant devra alors prendre en compte ces présupposés fondés sur d'éventuels antagonismes dans les représentations dans les activités proposées en classe de langue, partir de l'hypothèse de l'amitié entre les peuples occulterait de nombreux phénomènes conflictuels nécessairement en jeu lors de la rencontre avec l'autre. C'est donc par la prise en compte de l'individu, de ses craintes, de ses représentations, de la construction de son identité, des conflits entre les cultures, que le travail interculturel peut se développer.

1.5.3 Une approche subjective : l'individu au centre des approches culturelles

Dans la démarche de la pédagogie interculturelle, l'individu est placé au centre des analyses : le vécu de chaque apprenant est considéré, ainsi que ses perceptions, ses représentations, les images et les valeurs collectives qui ont contribué à construire son identité : ainsi, dans *Miroirs et Fenêtres, manuel de communication interculturelle*, les auteurs proposent des activités où les apprenants sont invités à questionner leur propre culture par rapport à une situation donnée (par exemple, le rapport au temps⁹) (Hubert-Kriegel, Lazar, Strange, 2005). C'est au sujet et à son identité que s'intéresse la pédagogie interculturelle, d'où la nécessité de prendre en compte les mécanismes d'appartenance aux cultures ainsi que les représentations, notion abordée en détail dans la suite de ce travail. La

9 http://archive.ecml.at/documents/pub123aF2005_HuberKriegler.pdf

culture s'exprime par l'intermédiaire des individus, et Martine Abdallah-Pretceille rappelle que « [...] ce ne sont pas les cultures qui entrent en contact mais les hommes » (Abdallah-Pretceille, 1996 : 25). Notre méthodologie d'enquête fera donc la part belle aux ressentis des participants à la suite des deux ateliers, à travers des questionnaires, des entretiens, des enregistrements, et présentera en détail les productions de quelques apprenants.

2. Les identités plurielles et la rencontre des cultures

La notion d'interculturel comporte des enjeux identitaires importants, il est donc essentiel de s'interroger sur les problématiques liées à l'identité dans ce travail. La question de l'identité est une question multidimensionnelle, qui fait appel à de nombreuses disciplines comme la psychanalyse, la psychologie sociale, l'ethnologie, l'anthropologie, la sociologie, mais aussi l'histoire ou la sociolinguistique. Il s'agit d'autre part d'une notion dynamique, en constante évolution. Nous ne chercherons donc pas dans ce travail à donner une définition exhaustive de l'identité mais à poser quelques jalons pour notre réflexion sur l'interculturel comme les concepts d'acculturation, d'identités plurielles et d'altérité. Cyril Trimaille propose ainsi cette définition de l'identité :

« Sans prétendre à l'exhaustivité et à une parfaite fonctionnalité [...] l'identité pourra se définir comme : une structure polymorphe, dynamique, dont les éléments constitutifs sont les aspects psychologiques et sociaux en rapport à la situation relationnelle à un moment donné, d'un agent social (individu ou groupe) comme acteur social. » (Kastersztein, 1990 : 28, cité par Trimaille, 2015 : 57).

2.1 Identités personnelles et sociales et « éthique de l'altérité »

Cyril Trimaille relève les paradoxes de la notion d'identité : du latin *idem* (le même), l'identité désigne à la fois ce qui est unique et singulier, et ce qui est semblable aux autres, elle se place « [...] au carrefour du même et de l'autre » (Trimaille, 2013 : 46). Par ailleurs, cette notion s'appuie également sur des critères objectifs, c'est-à-dire des composantes identitaires non choisies (nationalité, sexe, nom, famille...), et des critères subjectifs, que nous pouvons reconstruire. Les sujets construisent et reconstruisent continuellement leur identité. C'est également au niveau des contacts entre les groupes qu'il faut comprendre la notion d'identité : selon Tajfel, chercheur en psychologie sociale, la notion d'identité sociale se construit sur une différence, un contraste, et est fondée sur un sentiment d'appartenance à un groupe (Tajfel, 1978 : 63, cité par Trimaille, 2013 : 49). Cette dimension identitaire s'accompagne d'un processus de catégorisation sociale qui différencie la catégorie « nous » à « eux », les individus chercheront à se comparer aux membres

d'autres groupes. Ce processus s'avère nécessaire pour organiser et donner du sens à la réalité, mais est souvent accompagné de stéréotypes qui résultent de l'exagération des différences entre les catégories. Pour faciliter son intégration dans le groupe, le sujet doit donc s'approprier ses valeurs et régler son comportement sur celui des membres du groupe pour obtenir leur approbation : la langue, par exemple, peut fonctionner comme un « marqueur d'identité », comme l'explique J. Billiez (citée par Trimaille, 2013 : 51). Par ailleurs, l'identité est une construction dynamique, toujours en mouvement et jamais figée, dans un mouvement entre identité personnelle et identité sociale. C'est au contraire la stabilisation outrancière et la volonté d'une fixation définitive de l'identité qui provoquent les replis sur soi et la montée des tensions. Nous chercherons dans ce travail à analyser dans quelle mesure les ateliers théâtre et poésie peuvent prendre en compte les « dynamiques identitaires » (Develotte, 2015 : 50) des apprenants.

De même que la culture, l'identité se construit dans l'échange et dans l'action, « [...] l'individu n'est plus seulement le produit de ses appartenances, il en est aussi l'auteur, le producteur, l'acteur. » (Abdallah-Pretceille, 1999 :17). On reconnaît davantage à l'individu sa caractéristique de sujet singulier, autonome et indépendant. Par conséquent, le sujet est appréhendé selon la complexité de son identité et ne peut être réduit à une seule dimension identitaire. L'enseignant de FLE pourra donc prendre conscience non seulement des multiples aspects de l'identité de ses apprenants qui ne se réduit pas à leur seule nationalité par exemple, mais également de la dialectique entre « mêmété et altérité » (Trimaille, 2013 : 46), composante essentielle de la construction identitaire. La question de l'identité est donc au centre des réflexions dans une recherche sur l'interculturel, elle l'est encore plus pour le public qui nous préoccupe puisque les étudiants en échange vont expérimenter pendant quelques mois un contexte socioculturel différent du leur, une langue différente, un système universitaire différent. Leur identité s'en trouvera nécessairement bouleversée, à des degrés différents. Il s'agira alors de prendre en compte ces processus dans le déroulement des ateliers proposés en questionnant les apprenants sur leurs représentations et leurs ressentis dans leur relation avec l'autre.

Ainsi, Martine Abdallah-Pretceille plaide pour une démarche philosophique de l'enseignant, qui prend en compte la relation avec l'autre dans la construction de son identité. La philosophie constitue donc également un champ disciplinaire essentiel pour la problématique de l'interculturel : si le regard est porté sur le sujet en tant qu'acteur et sur la construction de son identité, c'est également la rencontre avec l'autre et ses multiples modalités qui fondent l'interculturel. C'est donc une véritable « éthique de l'altérité » qui intervient dans l'analyse, Martine Abdallah-Pretceille cite

le philosophe Emmanuel Levinas qui considère l'éthique comme l'expérience de l'altérité (Abdallah-Pretceille, 1999 : 69). L'action est donc faite *avec* autrui, dans une relation symétrique, et non pas *sur* autrui, avec toute la « violence symbolique » qui en découle. Cette notion de violence symbolique, empruntée à Bourdieu, renvoie à l'intériorisation par les agents de la domination sociale découlant de leur milieu social. La philosophie reprend alors une place essentielle à l'école : l'enseignant est formé non pas à la description et à la catégorisation de l'autre mais à une analyse des situations, notamment liées aux processus de violence symbolique. Martine Abdallah-Pretceille parle donc d'une « anthropologie générative », « [...] c'est-à-dire la connaissance des processus, des phénomènes culturels (acculturation, assimilation, résistance culturelle, identité culturelle...) dans leur valeur générique [...] » (Abdallah-Pretceille, 1999 : 77). En tentant d'analyser la façon dont l'apprenant se met en scène dans sa relation à l'autre et non pas en privilégiant la connaissance culturelle, dans une démarche de type culturaliste, l'enseignant place la philosophie au cœur de son enseignement. Dans quelle mesure les deux ateliers ont-ils favorisé une démarche philosophique de ce type ainsi qu'une réflexion sur la construction de l'identité, prenant en compte les problématiques liées aux différentes modalités du rapport à l'autre ?

2.2 Branchements : les identités métissées

Amin Maalouf revient sur le désir d'enfermer l'autre dans une seule dimension de son identité : « l'identité ne se compartimente pas » rappelle l'auteur qui poursuit : « [...] je n'ai pas plusieurs identités, j'en ai une seule, faite de tous les éléments qui l'ont façonnée, selon un « dosage » particulier qui n'est jamais le même d'une personne à l'autre » (Maalouf, 1998 : 10). Cette tendance à la simplification de l'identité de l'autre est à ses yeux dangereuse, elle est source de revendications identitaires et de marginalisation de ceux qui s'écartent des catégories fixes du groupe. Comme lui-même en a fait l'expérience, ces personnes sont régulièrement « mises en demeure de choisir leur camp » alors que, selon l'auteur, elles devraient être des médiateurs entre les communautés. Ce type de réduction simpliste de l'identité à une seule appartenance provoque affrontement, haine de l'autre et discrimination. Il s'agira alors d'amener les apprenants à prendre conscience de la pluralité de leur identité et de l'identité de l'autre à travers les échanges interculturels qui sont impliqués dans les deux ateliers.

A l'instar de Maalouf, l'anthropologue Jean-Loup Amselle propose la métaphore électrique du « branchement » pour définir le contact des cultures. Se démarquant d'une approche des cultures considérées comme des « univers étanches », le chercheur met au centre de la réflexion l'idée de triangulation : c'est grâce au contact de l'autre que je construis mon identité (Amselle, 2001 : 7). Ce

métissage remet en cause la notion de la pureté originelle supposée des cultures, construction idéologique souvent instrumentalisée. Penser que toute culture évolue en vase clos sans aucune influence extérieure est une erreur et néglige les situations d'acculturation et d'inter-pénétration : « [...] il faut postuler au contraire que toute société est métisse et donc que le métissage est le produit d'entités déjà mêlées, renvoyant à l'infini l'idée d'une pureté originelle. » (Amselle, 2001 : 22). Comment la littérature et le travail sur le non-verbal dans les ateliers vont-ils permettre aux apprenants de prendre conscience de ces différents processus de métissage ? Ce sont ces modalités de rencontre entre les cultures qu'il convient à présent d'analyser.

2.3 Concept d'acculturation et de choc culturel

Le concept d'acculturation, originellement construit pour analyser les procédés d'adaptation des migrants à la culture du pays d'accueil, permet de comprendre les contacts entre les cultures et les changements qui ont lieu à la suite de ces contacts dans les cultures de l'un ou des deux groupes. Selon Martine Abdallah-Preteuille, il s'agit d'un processus normal d'évolution et d'adaptation dans un contexte de multiplication des contacts humains (1999 :14). Ce processus au cœur de la problématique de l'interculturel, est un phénomène culturel, mais aussi social et psychologique. Ainsi, Carmel Camilleri voit deux pôles dans les modalités de l'acculturation : une seule culture peut influencer l'autre, on est alors dans un processus de domination culturelle, ou bien les échanges sont plus ou moins réciproques, l'acculturation provoque donc forcément le changement de l'un ou des deux systèmes concernés. Au niveau individuel, l'auteur évoque deux attitudes par rapport à ce processus : la *séparation*, l'individu cherche à se distinguer du nouveau contexte, ou l'*assimilation*, l'individu ne se reconnaît plus dans son groupe d'appartenance. Enfin, une troisième attitude qui découle de la frontière entre les deux premières peut apparaître, il s'agit de *l'intégration* : « L'intégration résulte de l'une de ces formations, lorsque le sujet estime qu'elle lui permet d'éliminer, dans ses rapports avec l'environnement étranger, les tensions dues aux différences des groupes en présence, tout en restant ancré de façon variable dans ses anciennes références. » (Camilleri, 1989 : 30).

La construction de l'identité se fait donc à partir des références implicites du groupe auquel le sujet appartient : chacun adhère à une représentation spécifique du monde qui repose sur un consensus commun (Zarate, 1986 :16). Ainsi, l'autre est toujours vu selon le filtre de cette construction, toute perception se fait à travers une construction arbitraire du monde, une représentation. Cette représentation du monde correspond à la vision de la classe sociale à laquelle appartient l'individu, à des usages sociaux représentatifs de cette classe, ce que Bourdieu appelle

« habitus ». Lorsque des locuteurs de cultures différentes se rencontrent, un décalage très fort des perceptions de la réalité peut apparaître dans les échanges. Le « choc culturel » qu'ils ressentent alors vient de ces références construites par le groupe. Les auteurs de *L'Interculturel en classe* décrivent les trois étapes de l'appréhension de l'altérité : une étape idyllique où tout paraît beau à celui qui découvre une culture différente, une étape de « survie » où les locuteurs, conscients des différences culturelles, ont des difficultés à se comprendre (le processus de choc culturel intervient), enfin, l'étape d'adaptation permet au locuteur de se sentir plus à l'aise à travers une démarche de décentration et d'ouverture à l'autre, on retrouve le concept d'intégration de Camilleri (Chaves, Favier, Pélissier, 2012 : 46).

L'école et en particulier la classe de langue peut dans ce contexte devenir le lieu où la construction arbitraire du monde est remise en cause et éventuellement dépassée dans d'autres modes de relation à l'autre (Zarate, 1986 : 27). Il s'agit donc d'amener l'apprenant à prendre conscience de ces différentes modalités de contacts entre les cultures : « [...] c'est en travaillant sur des procédés de mise en relation d'une culture avec une autre que peut s'établir en classe de langue une réflexion sur l'identité et non pas des mesures de protectionnisme social. » (Zarate, 1986 : 9).

2.4 Les trois états du « capital culturel »

Pour Pierre Bourdieu, la réussite scolaire des enfants à l'école ne peut s'expliquer par les aptitudes naturelles ou les théories liées au capital humain. Le sociologue défend l'idée du « capital culturel » qui selon lui peut exister sous trois formes : l'état incorporé (sous la forme de dispositions durables de l'organisme), objectivé (sous la forme de biens culturels) et enfin institutionnalisé. L'état incorporé implique un travail du sujet pour que la culture devienne partie intégrante de la personne, un « habitus¹⁰ ». Ce capital se transmet de manière dissimulée, à l'inverse, le capital objectivé « est transmissible dans sa matérialité » (Bourdieu, 1979). L'état institutionnel concède au capital culturel d'un individu une reconnaissance institutionnelle. Le capital culturel constitue pour Bourdieu une forme de pouvoir, qui peut être une condition de la reproduction sociale.

Il est donc clair qu'un individu, même s'il s'agit d'un étranger, n'est pas vierge de tout savoir et de tout capital culturel à son arrivée à l'école : façonné par ce capital qu'il a engrangé souvent de façon inconsciente, l'individu confronte ses propres acquis aux enseignements de l'école, processus d'autant plus problématique que les apprenants de FLE sont étrangers et qu'ils ont une culture

10 L'habitus peut être défini comme un système de dispositions durables acquises par un individu au cours d'un processus de socialisation. Ces dispositions sont à la fois structurées par le contexte et structurent la réalité, c'est-à-dire qu'elles développent des catégories de perceptions et agissent comme une grammaire génératrice des pratiques (Bourdieu et Passeron, 1970).

éducative qui peut parfois être très différente de la culture proposée dans le pays de résidence. Il faudra alors prendre en compte ces ressources culturelles que l'individu porte en lui et essayer de les faire dialoguer avec celles des autres apprenants dans le cours de langue étrangère. Comme l'explique Mathilde Anquetil, il s'agira de proposer un « parcours d'acquisition » de ces dispositions culturelles, qui pourront alors être accessibles à tous (Anquetil, 2006 : 69).

3. Le contact avec l'autre : une construction sociale

3.1 Les représentations sociales

Puisque la pédagogie interculturelle invite à s'intéresser à l'individu et à ses relations avec le groupe ou la société, les représentations sociales constituent un objet de recherche essentiel en classe de langue. Geneviève Zarate (1986) s'était déjà intéressée à l'importance pour l'enseignant de langue de repérer les représentations des apprenants sur les langues étrangères, en particulier les représentations des apprenants débutants : « Il importe de reconnaître que les débutants ont, avant même que l'apprentissage de la langue ait débuté, des savoirs sur la culture étrangère. » (Zarate, 1986 : 136). Ces savoirs, ajoute-t-elle, sont souvent réduits à des stéréotypes, et c'est à partir d'un travail sur les stéréotypes et les préjugés que l'on peut favoriser un échange réflexif sur sa propre culture et sur la culture de l'autre. Les représentations constituent alors de son point de vue de véritables instruments pédagogiques dépassant une vision descriptive de la réalité et permettant une confrontation des différents points de vue sur une culture : « Comprendre une réalité étrangère, c'est expliciter les classements propres à chaque groupe et identifier les principes distinctifs d'un groupe par rapport à un autre. » (Zarate, 1993 : 37).

Les études sur les représentations ont débuté à partir des travaux du sociologue Émile Durkheim¹¹, dont les théories ont été reprises par le psycho-sociologue Serge Moscovici et par la sociologue Denise Jodelet dans les années soixante. La notion de représentations sociales sera ensuite investie par différents champs disciplinaires comme la sociologie ou l'anthropologie, puis intéressera la didactique des langues : comment un travail sur les représentations peut-il être exploité en classe de langue et dans le cadre d'une recherche sur l'interculturel ? Pour Agnès Millet, le terme implique deux définitions : il s'agit d'abord d'une « construction mentale », mais cette construction est définie « [...] essentiellement comme sociale, c'est-à-dire au sein d'un groupe socialement situé. » (Millet, 2009 : 34). L'auteur conclut en rappelant que nos discours sont conditionnés par nos représentations et qu'ils portent précisément la trace de ces représentations qui

11 Émile Durkheim différencie deux types de représentations : les représentations collectives, qui se caractérisent par la stabilité de leur transmission et de leur reproduction, et les représentations individuelles, qui, au contraire, se définissent par leur variabilité, leur caractère éphémère. (Develotte, 2015 : 24).

constituent alors une forme de savoir (Millet, 2009 : 35). Si ces représentations peuvent véhiculer un sens dans une culture, elles peuvent en revanche apparaître décalées dans une autre (Develotte, 2015 : 25). On comprend alors tout l'intérêt pour un enseignant de langue/culture étrangère de chercher à faire émerger et d'analyser ces processus, qui peuvent constituer autant d'obstacles à l'échange interculturel et aux relations inter-individuelles ou inter-groupes. Martine Abdallah-Pretceille les envisage même comme des « [...] médiateurs entre les individus et/ou les groupes » (Abdallah-Pretceille, 1996 : 32), permettant d'analyser les relations entre les individus et/ou les groupes. Les représentations des notions de théâtre et de poésie des étudiants seront donc prises en compte dans notre travail, elles seront autant d'indicateurs des difficultés qui pourraient émerger des activités proposées et des stéréotypes qui peuvent les accompagner. Il s'agira au préalable de comprendre les attitudes et comportements des apprenants face à une situation nouvelle, de les amener d'autre part à prendre conscience de leurs propres codes culturels et de l'image qu'ils ont des genres littéraires abordés, enfin d'entraîner une décentration par rapport à ces images en prenant en considération leur caractère relatif. La tendance à simplifier et à ramener ce qui est différent de soi à ce qui est connu peut apparaître également dans les représentations, il s'agira alors de mettre au jour cette tendance en complexifiant la représentation de la culture étrangère : dans quelles mesures les deux ateliers proposés cette année peuvent-ils prendre en charge un tel objectif ? Il s'agit à présent de détailler les deux concepts de stéréotypes et de préjugés, qui découlent de la notion de représentations.

3.2 Les stéréotypes et préjugés

Le contexte actuel de recrudescence des comportements xénophobes et de la méfiance de l'étranger (Abdallah-Pretceille, 1999 : 112) autorise un retour sur l'analyse des stéréotypes et des préjugés. Du grec *stereos* qui désigne ce qui est solide et opiniâtre et *typos* signifiant une marque imprimée, puis le caractère d'imprimerie, le stéréotype évoque une représentation rigide, collective et simplifiée d'un groupe. On peut distinguer deux types de stéréotypes : l'*autostéréotype* qui désigne la représentation partagée d'un groupe sur lui-même, et l'*hétérostéréotype*, ou l'image que le groupe construit des autres groupes. Le stéréotype est donc une « forme dégradée de l'identité » puisqu'il opère une réduction de la réalité à des traits saillants, des caricatures (Develotte, 2015 : 33). Le préjugé est une attitude de jugement a priori, en bien ou en mal, du groupe auquel l'individu n'appartient pas. Très souvent, les préjugés s'appuient sur les stéréotypes. Définis généralement comme simplification et catégorisations excessives, les stéréotypes et préjugés agissent au cœur des relations intergroupales et interindividuelles. Selon Martine Abdallah-Pretceille, les préjugés « [...]

remplissent des fonctions de sécurisation, de réduction de l'angoisse, de compensation » (Abdallah-Pretceille, 1999 : 114). Il faudra donc pour l'enseignant de langue tenter de repérer les représentations de cette nature dans les échanges et dans ses propres jugements, puisque les préjugés « [...] opèrent comme des filtres et obscurcissent les perceptions et l'analyse » (Abdallah-Pretceille, 1999 : 114). Il ne s'agit pas dans cette perspective de chercher la disparition complète des stéréotypes qui, comme nous l'avons vu, font partie de la construction de l'identité individuelle, y compris de l'identité de l'enseignant qui est soumis aux mêmes mécanismes de pensée, mais plutôt de les analyser, de remettre en question les résultats de la généralisation excessive et « [...] de démonter le processus mental pour rectifier les conclusions à partir d'observations objectives » (Hubert-Kriegel, Lazar, Strange, 2005 : 51). C'est également à un processus d'objectivation, de rationalisation, d'abandon des rapports fondés sur l'affectivité comme le sont les stéréotypes, qu'appelle Martine Abdallah-Pretceille (1999 : 117) : l'interculturel, comme la démarche scientifique, demande une distanciation, une remise en question de ses propres valeurs (celles de l'enseignant comme de l'apprenant), une complexification de la réalité, essentielles dans l'école d'aujourd'hui. Cependant, il ne s'agit pas dans cette démarche de rompre avec le sujet, au contraire, puisque l'approche interculturelle s'intéresse à la production de la culture par le sujet lui-même. C'est plutôt dans la recherche d'analyse de cette production et dans la décentration que se situe cette approche (Abdallah-Pretceille, 2011). Ainsi, apprendre à éviter les pièges du réductionnisme et de la simplification constitue un des objectifs de la classe de langue étrangère (Zarate, 1986 : 111). Par ailleurs, Jean-Claude Beacco souligne de son côté qu'un travail sur les représentations des autres cultures et les stéréotypes permet de constituer un objectif indépendant de l'enseignement d'une langue, dans lequel l'aspect culturel est trop souvent dilué (Beacco, 2000 : 116). La compétence culturelle n'est donc plus une accumulation de savoirs concernant une culture mais une capacité à en repérer les mécanismes implicites et à maîtriser les processus d'interprétation.

Diverses activités peuvent être proposées afin de tenter de prendre conscience de ses représentations sur soi-même et sur autrui : les questionnaires¹² que les étudiants ont remplis à la suite de leur expérience dans les deux ateliers faisaient état des images qu'ils avaient construites du théâtre et de la poésie mais leur demandaient également de s'interroger sur l'évolution du regard qu'ils portaient sur eux-mêmes et sur les autres au cours de ces deux ateliers. De même, les entretiens menés sur les rapports à la lecture et à l'écriture revenaient sur les impressions de deux étudiantes à la suite de l'atelier poésie. Nous verrons dans la troisième partie de ce travail dans quelles mesures les ateliers peuvent constituer un travail sur les stéréotypes et les préjugés. Une

12 Cf annexes 1 et 3.

autre attitude peut également intervenir dans notre relation à l'autre que la classe de FLE peut amener à dépasser : il s'agit de l'ethnocentrisme.

3.3 Sortir du piège de l'ethnocentrisme par la décentration

Dans le processus de la rencontre interviennent trois types de « centrismes » : l'égo-centrisme, tout d'abord, désigne l'attitude de l'enfant qui consiste à être centré sur lui-même. Certains adultes ne dépassent pas ce stade naturel de l'enfant et restent polarisés sur eux-mêmes et leur manière d'interpréter la réalité. Le « sociocentrisme » ensuite désigne une attitude de l'adulte qui reste focalisé sur sa société, considérée comme la meilleure et supérieure aux autres. Enfin, l'ethnocentrisme, est une attitude collective « [...] consistant à répudier les formes culturelles : morales, religieuses, sociales, esthétiques, qui sont les plus éloignées de celles propres à une société donnée¹³. » (W.G. Summer, cité par Hubert-Kriegel, Lazar, Strange, 2005 : 48). L'ethnocentrisme est une attitude qui accorde à son propre groupe une place centrale par rapport aux autres groupes, et qui se représente la réalité en fonction de ses propres valeurs. Cette attitude peut prendre des formes d'intolérance culturelle, religieuse ou politique, mais, selon Pierre-Jean Simon, l'ethnocentrisme est un phénomène sociologique normal, dans la mesure où il s'agit d'un mécanisme de défense, à l'instar des stéréotypes et des préjugés, et qui est « [...] nécessaire à la survie de toute communauté ethnique » (cité par Develotte, 2015 : 75). Dans l'histoire, la colonisation est une période marquée par l'ethnocentrisme, la culture de la société colonisatrice étant perçue comme supérieure et comme l'idéal à atteindre pour les peuples colonisés.

Un des objectifs de l'école et en particulier du cours de langue étrangère doit être l'apprentissage de la décentration et le dépassement de l'ethnocentrisme. La pratique de la décentration est définie par Carmel Camilleri comme « [...] la prise de conscience et la « déconstruction » des attitudes et autres éléments de la personnalité qui empêchent de prendre en compte l'autre dans sa différence » (1989 : 393). L'auteur poursuit en appelant les enseignants à ne pas s'en tenir au niveau d'un interculturel « de politesse » où l'élève, par crainte du jugement, n'extériorise pas les difficultés ou les résistances qu'il perçoit dans une expérience de type interculturel (1989 : 394). L'enseignant se trouve alors dans une situation complexe et

13 L'attitude contraire à celle qui se fonde sur une démarche ethnocentrique est appelée *exotisme* : cette attitude consiste à systématiquement préférer les valeurs de l'autre pays aux valeurs de son propre pays, en renvoyant une image idéalisée de l'étranger qui est simultanément mis à distance. Tzvetan Todorov illustre ce concept par un nom : celui de Pierre Loti au XIXe siècle « les livres de Loti ne sont pas trompeurs, car ils ne prétendent pas dire la vérité du pays en question ; tout ce qu'ils se proposent de faire est de décrire avec sincérité l'*effet* produit par le pays sur l'âme du narrateur ». (Todorov, 1989 : 412). Mais si l'exotisme, contrairement au nationalisme, reconnaît des qualités à l'autre, il est fondé sur l'ignorance de ce qu'il est vraiment : « l'exotisme n'est rien d'autre que ce mélange de séduction et d'ignorance, ce renouvellement de la sensation grâce à l'étrangeté » (Todorov, 1989 : 416).

contradictoire : s'il désire que la rencontre avec l'autre ne serve pas à façonner des stéréotypes et à consolider des interprétations ethnocentriques, il doit être en mesure d'amener les apprenants à prendre de la distance avec leurs propres cadres culturels et « [...] les conduire à prendre du recul et à relativiser la représentation qu'ils se font d'eux-mêmes en tant que membres d'une société particulière. » (Byram & Zarate, 1996 : 12). C'est pourtant le contraire qui est habituellement attendu de l'enseignant dans une démarche qui n'est pas fondée sur l'interculturel, c'est-à-dire « [...] renforcer l'identité des jeunes en tant que membres de leur propre société » (Byram & Zarate, 1996 : 12). Dans une perspective interculturelle, les apprenants sont désormais invités à questionner et à relativiser ces valeurs et croyances propres à leur société. Cette capacité à la décentration entraîne deux attitudes complémentaires : ne plus ressentir la culture étrangère comme une menace identitaire, mais au contraire comme une source d'enrichissement, et adopter une réflexion sur ses propres référents culturels. Dans quelles mesures les ateliers théâtre et poésie, à travers l'expérience de la confrontation à l'autre et à ses propres représentations, peuvent-ils amener l'apprenant à prendre conscience des mécanismes d'ethnocentrisme et à les dépasser?

Il nous faut à présent analyser la place de l'approche interculturelle dans les objectifs du Conseil de l'Europe : quelles sont les compétences visées et à travers quelles démarches ?

4. L'interculturel : un des objectifs phare du Conseil de l'Europe

4.1 Les prérogatives du Conseil de l'Europe

Le Conseil de l'Europe a intégré depuis une dizaine d'années la notion d'interculturalité dans le CECRL : apprendre une langue, c'est également s'ouvrir sur la culture véhiculée par cette langue. Dans une Europe plurilingue et pluriculturelle, le Conseil de l'Europe associe l'interculturel au plurilinguisme : cette politique pose comme principe le bi-plurilinguisme et l'interculturel, et introduit la « compétence plurilingue et pluriculturelle » (Coste, Moore, Zarate, 2009), refusant la domination d'une langue/culture hégémonique. En 2001, les contours de cette politique sont rappelés dans le CECRL, la compétence plurilingue et pluriculturelle est définie comme : « [...] une compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures » (CECRL, 2001 : 129) , encore plus récemment, le *Portfolio européen des langues*¹⁴(2011) consiste à promouvoir les expériences langagières et interculturelles de l'apprenant, acquises dans le cadre de l'institution scolaire ou non. Nous reviendrons sur cette démarche à travers la notion de biographie langagière, proposée par Diana-Lee Simon. Par ailleurs, l'éducation à l'interculturel intervient

14 http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/default_fr.asp

également dans une campagne plus vaste de promotion des langues et de la citoyenneté européenne contre le racisme, la xénophobie, l'antisémitisme et l'intolérance (Byram & Zarate, 1996 : 5). Ainsi, le Conseil de l'Europe a édité dans cet objectif une brochure intitulée *Les jeunes confrontés à la différence* avec de nombreuses propositions d'activités ciblant l'échange interculturel (Byram & Zarate, 1996) dont nous reparlerons.

Le CECRL définit ainsi la compétence interculturelle: « [...] dans une approche interculturelle, un objectif essentiel de l'enseignement des langues est de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture » (CECRL, 2001 : 9). Le CECRL parle également de « prise de conscience interculturelle », définie comme une relation réciproque de connaissance et de compréhension des relations entre « le monde d'où l'on vient » et « le monde de la communauté-cible » (CECRL, 2001 : 83). On voit ici apparaître le processus de l'intégration dont parlait Carmel Camilleri : un mouvement entre la reconnaissance de sa culture propre et l'ouverture aux autres cultures. Cette prise de conscience s'accompagne d'une construction d'aptitudes, savoir-faire et capacités divers qui sont décrits dans la suite du texte :

« Les aptitudes et les savoir-faire interculturels comprennent :

- la capacité d'établir une relation entre la culture d'origine et la culture étrangère ;
- 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 ;
- la capacité à jouer le rôle d'intermédiaire culturel entre sa propre culture et la culture étrangère pour gérer efficacement des situations de malentendus et de conflits culturels ;
- la capacité à aller au-delà des relations superficielles stéréotypées. » (Conseil de l'Europe, 2001: 84)

Dans le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, les auteurs approfondissent cette question et définissent ainsi la compétence interculturelle¹⁵ :

« Ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être et d'attitudes permettant à des degrés divers, de reconnaître, de comprendre, d'interpréter ou d'accepter d'autres modes de vie

15 Cette compétence ne peut être séparée de la compétence plurilingue définie comme : « la capacité d'acquérir successivement et d'utiliser diverses compétences en plusieurs langues, à des degrés de maîtrise divers et pour des fonctions différentes. » (Beacco & Byram, 2007 : 126).

et de pensée que ceux de sa culture d'origine. Elle est le fondement d'une compréhension entre les humains qui ne se réduit pas au langage. » (Beacco & Byram, 2007 : 125)

Les auteurs de *Développer et évaluer la compétence en communication interculturelle* définissent cette compétence de manière générale, en s'appuyant sur de nombreuses théories de chercheurs : il s'agit de la « [...] capacité à communiquer efficacement dans des situations interculturelles et à établir des relations appropriées dans des contextes culturels divers. » (Lazar et al., 2007 : 10).

Cette définition se place donc plutôt dans le cadre de compétences de communication. Compte tenu de la pluralité des objectifs ciblés, nous parlerons pour la suite de ce travail de compétences interculturelles au pluriel. Une interrogation est alors soulevée : comment évaluer des compétences si diverses, et qui, de plus, sont, pour certaines, de l'ordre de l'attitude et des savoir-être ? Dans le cadre d'un module intitulé « Mobilité et communication interculturelle » qui cherchait une reconnaissance des compétences culturelles des étudiants par l'octroi de crédits ECTS, Mathilde Anquetil (2006) propose un référentiel pour la reconnaissance des compétences interculturelles qu'elle regroupe en trois catégories :

- les savoirs, l'objectif étant « [...] d'acquérir un système de références culturelles de base, permettant l'interprétation des faits culturels et de la communication interculturelle, sur une base consciente et objectivée »,

- les savoir-faire, qui comprennent trois opérations majeures : l'interprétation, l'interaction et la médiation,

- les compétences méthodologiques pour la démarche interculturelle, qui comprennent une méthodologie d'apprentissage (auto-analyse, expérimentation de stratégies etc.), un ensemble de compétences relationnelles et méta-communicatives (apprendre à pratiquer la négociation de sens dans la communication), enfin une catégorie de compétences méta-culturelles (par exemple : passer de l'évidence partagée à l'intérieur de la communauté à une démarche active de sens par confrontation aux autres), (Anquetil, 2006 : 103-106).

Ce référentiel se présente comme une « boîte à outils » où puiser pour adapter sa démarche pédagogique en fonction des compétences visées, qui sont très larges. Il nous donne des pistes afin de fixer des objectifs aux deux ateliers en terme de compétences interculturelles.

4.2 Quelles démarches appliquer ?

Sous quelle forme la classe de langue peut-elle prendre en charge les directives du CECRL en ce qui concerne l'interculturel ? Quelles démarches appliquer afin de développer ce type de compétences chez l'apprenant ? Nous verrons comment dépasser la comparaison des cultures et l'accumulation des savoirs, démarches souvent à l'honneur lorsqu'il s'agit d'évoquer les cultures en cours de langue étrangère.

4.2.1 Une démarche ethnologique

La reconnaissance de l'interculturel comme objet d'étude scientifique s'appuie sur le point de vue de Tzvetan Todorov qui décrit la démarche ethnologique de Claude Lévi-Strauss. Todorov emploie à ce propos la notion d' « universalisme de parcours » : si je veux comprendre l'autre et sa culture, je dois postuler un horizon commun à la communication, sans quoi celle-ci reste vaine (Todorov, 1989 : 111). Par ailleurs, la démarche ethnologique postule également un détachement de soi nécessaire à la connaissance non seulement de l'autre mais également de soi : « [...] le but de la description ethnologique est de trouver l'universellement humain, jusque chez les représentants de l'humanité les plus éloignés de nous, mais [...] on ne peut accéder à ce but qu'en subissant un détachement par rapport à sa propre culture. » (Todorov, 1989 : 122). L'auteur termine en rappelant que l'ethnologie est une discipline commune aux sciences humaines, et fonctionne selon les modalités de la comparaison, nécessaire pour connaître l'autre :

« La connaissance de cultures autres que la nôtre apparaît alors, à côté de la recherche historique, comme l'une des deux grandes modalités de la comparaison, laquelle à son tour n'est pas une méthode parmi d'autres, mais la seule voie conduisant au nécessaire détachement de soi et à la juste connaissance des faits sociaux, quelle qu'en soit la nature. » (Todorov, 1989 : 129).

Cependant, si la comparaison est considérée comme « [...] un élément de base du processus cognitif et affectif qui génère notre connaissance » (Develotte, 2015 : 77), elle peut rapidement déboucher sur des jugements de valeur et la formation de stéréotypes. Il s'agira donc de développer la communication et la négociation entre partenaires de cultures différentes pour parvenir à comprendre les écarts entre les différentes représentations du monde (Develotte, 2015 : 77). La comparaison doit donc être utilisée avec précaution dans l'approche interculturelle, et doit permettre un dialogue toujours ouvert entre interlocuteurs de différentes cultures, en cherchant à dépasser l'aspect figé qu'elle peut parfois construire. Comme l'indique Martine Abdallah-Pretceille, la

comparaison n'a de valeur que comme « mise en perspective », et constitue en fait « [...] un cheminement permanent entre eux et nous, entre là-bas et ici, entre le proche et le lointain » (Abdallah-Pretceille, 2003 : 97, cité par Develotte, 2015 : 77). Il nous faudra donc amener les étudiants à formuler des critiques et des réserves lorsqu'ils chercheront à comparer leur culture à celle des autres : attitude de questionnement que souhaite Martine Abdallah-Pretceille dans la démarche réflexive qu'il convient de définir.

4.2.2 Démarche descriptive/ démarche réflexive

La pédagogie interculturelle comporte le risque de vouloir décrire les systèmes culturels dans une démarche de rigidification et de fixation stérile des cultures, avec toutes les dérives déterministes et de rejet de l'autre qui peuvent en découler. Martine Abdallah-Pretceille propose au contraire une démarche fondée sur un questionnement, une reconnaissance de la diversité et de la pluralité des cultures. L'importance est donnée à la réflexion et à la compréhension plutôt qu'à la connaissance et aux savoirs accumulés : « [...] d'une démarche descriptive, nous tentons de passer à une démarche réflexive dont l'objectif serait de percevoir à travers des hommes, des mœurs, des comportements, des habitudes...l'expression d'une culture. » (Abdallah-Pretceille, 1996 : 173). Ainsi, l'auteur compare ce type de démarche à la démarche scientifique :

« Appréhender une ou des cultures, c'est dépasser une vision parcellaire et réduite à une énumération de faits culturels, une collection de rites, de mythes, de pratique, pour rechercher les relations entre les différents éléments, et appréhender une structure. Il faut, comme pour l'esprit scientifique, dépasser la connaissance mosaïque. » (Abdallah-Pretceille, 1996 : 203).

Cette démarche s'accompagne d'une objectivation et d'un relativisme culturel définis comme la conséquence d'une pratique de la décentration. Ainsi, l'anthropologie constitue une véritable herméneutique dans le sens où elle ne cherche pas la description stérile des faits mais au contraire une interprétation (Abdallah-Pretceille, Louis Porcher, 1996 : 131). L'apprenant doit donc être capable de développer « une compétence pragmatique » qui cherche à comprendre la manière dont l'autre utilise sa culture. Ces procédés ne relèvent pas uniquement d'une option personnelle mais doivent s'appuyer sur des cadres scientifiques : « [...] le rôle de l'école est d'apprendre à maîtriser les expériences premières, à développer un esprit scientifique, c'est-à-dire substituer le construit au donné pour dépasser le niveau du détail, de l'intuition et de la subjectivité. » (Abdallah-Pretceille, 1999 : 116). Il nous faudra interroger les deux ateliers dans ce sens, afin de comprendre comment les pratiques créatives de la scène et de la littérature en cours de FLE peuvent permettre de

comprendre son propre rapport à l'autre et à sa culture en dépassant l'affectivité et en construisant un regard objectif. Comment alors s'appuyer sur des cadres scientifiques pour inviter l'apprenant à dépasser ses premières impressions et construire un esprit d'analyse ?

4.2.3 La notion de biographie langagière et d'approches plurielles

Le public très hétérogène du CLV composé d'étudiants venant du monde entier nous a poussée à réfléchir à la valorisation des langues et des cultures d'origine de chacun : comment prendre en compte la pluralité de ces langues/cultures dans nos ateliers et quel est l'intérêt de ce type de démarche ? La prise de conscience de l'institution de la nécessité d'intégrer la culture éducative de l'élève dans les dispositifs d'accueil et de scolarisation apparaît depuis quelques années dans les textes : ainsi, l'objectif d'intégration de l'école passe par l'apprentissage de la langue mais également par « la prise en compte par l'école des compétences acquises dans les autres domaines d'enseignement dans le système scolaire français ou celui d'autres pays, en français ou dans d'autres langues » (circulaire du ministère de l'éducation nationale N°2012-141). Diana-Lee Simon note néanmoins la difficulté qu'a l'école de s'ouvrir à la pluralité des langues des élèves et de leur culture (2015 : 12). Pourtant, prendre en compte la pluralité de ces langues permet d'aider ces jeunes à se construire une identité complexe et à faciliter leur intégration dans un système qui leur est étranger, même lorsqu'ils ne restent que quelques mois en France, comme les étudiants Erasmus. Ainsi, l'auteur évoque-t-elle les notions de « biographie langagière » et d'approche plurielle, notions au cœur des apprentissages langagiers et de la construction identitaire (Simon, 2015 : 14). Ces approches, qui sont également celles du *Portfolio européen des langues*¹⁶ cherchent à prendre en considération la pluralité des langues et des cultures de l'apprenant :

« Par définition, on appellera 'approche plurielle' toute approche mettant en œuvre des activités impliquant à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles. En tant que telle, une approche plurielle se distingue d'une 'approche singulière', dans laquelle le seul objet d'attention est une langue ou une culture particulière, prise isolément. » (Candelier, 2008, cité par Simon, 2015 : 20).

Ce type de démarche engage une attitude positive de l'apprenant à l'égard de l'apprentissage des langues et des cultures puisqu'il est invité à s'appuyer sur ses propres ressources et compétences acquises dans l'école et en-dehors de l'école. Les activités de l'atelier théâtre et de l'atelier poésie ont été construites de façon à promouvoir ce type d'approche : les dialogues plurilingues pour le théâtre et les exercices de lecture de textes et de traduction pour la poésie ont permis la reconnaissance et la

16 http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/default_fr.asp

valorisation des cultures et des langues d'origine des apprenants. Nous analyserons dans les propos des étudiants leurs ressentis par rapport à ce type d'approche et ses apports pédagogiques.

4.2.4 Conceptions constructivistes et interactionnistes

Permettre aux apprenants de construire leur connaissance de manière autonome est également un des objectifs de la pédagogie interculturelle : ce modèle constructiviste de l'apprentissage, fondé sur l'activité de l'élève sera pris en compte dans le déroulement des ateliers et leur évaluation. C'est également en prenant en considération le processus social de construction des savoirs que nous nous appuyerons dans la suite de ce travail. En effet, les travaux de J. Piaget et de L.S Vygostki ont montré que le savoir individuel est fortement déterminé par un contexte humain, social et culturel. Cette conception interactionniste du savoir interroge les phénomènes d'intégration des données extérieures à l'individu, ainsi, le sujet s'adapte à l'environnement extérieur selon un double processus d'assimilation et d'accommodation¹⁷ : c'est par la relation entre ces deux fonctions que se construit la pensée.

Martine Abdallah-Preteille privilégie une méthode interactionniste afin d'acquérir une familiarité avec le milieu sur lequel se porte la recherche et afin de cerner les représentations des acteurs. C'est à partir d'un contexte relationnel que l'on peut interpréter des données, en prenant en compte le contexte de leur émergence. L'interaction permet de mettre à jour les discours d'un individu sur un sujet dans un processus de questionnement en miroir de la culture de l'autre comme de la sienne propre (Abdallah-Preteille, 1999 : 65). Cette perspective a été retenue dans notre travail de recherche de plusieurs points de vue : les deux ateliers se sont déroulés dans une démarche interactionniste, en effet, comme nous le verrons plus en détail dans la deuxième partie de ce mémoire, les étudiants ont dû se confronter à l'autre dans un échange corporel ou vocal au cours de l'atelier théâtre, puis dans le cadre de l'atelier mené par Samira Négrouche, dans un débat sur la littérature, la traduction et les langues. Les enjeux culturels et interculturels qui ont été observés et débattus lors de ces deux ateliers ont donc émergé à partir d'un contexte relationnel et dans une relation forte à un milieu donné. Ces processus d'interaction avec l'environnement extérieur seront pris en considération dans nos analyses.

4.2.5 La démarche communicative et la perspective actionnelle : un dépassement ?

Dans les années 1970-1980 a émergé en didactique des langues l'approche communicative, c'est-à-dire l'idée que la langue est d'abord et avant tout une pratique sociale. L'objectif est

¹⁷ « D'une part, l'assimilation qui tend à soumettre le monde extérieur à la structure cognitive actuelle du sujet [...], d'autre part, l'accommodation, qui plie l'organisme aux contraintes successives du milieu, le conduit à s'y adapter. » (Develotte, 2015 : 9).

d'apprendre à utiliser son répertoire verbal dans des situations de communication précises. Robert Galisson aborde cette approche avec la distinction qu'il opère entre culture savante et culture comportementale, comme nous l'avons présenté au début de ce travail. La culture comportementale imprègne les mots qui se chargent alors de valeur culturelle (Charges Culturelles Partagées : CCP) qu'il est important de prendre en compte en cours de langue¹⁸ (Galisson, 1991). Le mot « vache » par exemple désigne la femelle du taureau en France comme en Inde mais sa CCP est différente dans les deux pays : en Inde elle est un animal sacré alors qu'en France elle est considérée comme nourricière. Le mot et ses différents sens selon les cultures doit donc être abordé comme porteur de valeurs culturelles différentes: nous verrons que cette approche pourra être déployée à travers l'atelier poésie et notamment à travers les problèmes de traduction qu'ont rencontrés les étudiants. Ainsi, comment un travail sur la traduction poétique peut-il amener les apprenants à comprendre la pluralité des valeurs culturelles des mots dans une perspective communicative ?

Par ailleurs le CECRL se situe depuis quelques années dans une perspective actionnelle, c'est-à-dire valorisant les tâches à accomplir pour l'apprenant qui devient alors acteur de sa formation :

« La perspective privilégiée ici est de type actionnelle en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. » (CECRL : 15).

Dans son article sur les enjeux et perspectives de recherche en didactique comparée des langues/cultures étrangères, Christian Puren revient sur un des paramètres contextuels des méthodologies interculturelles : « l'objectif social de référence », qu'il définit comme « [...] l'ensemble des actions sociales dont on se propose de donner aux apprenants la capacité de réalisation » (Puren, 2006 : 27). L'auteur expose ensuite l'évolution de cette notion depuis les quarante dernières années jusqu'aux années 2000, où le nouvel objectif social lié à l'intégration européenne opère des changements importants : il s'agit en effet dorénavant de préparer les

18 Jean-Claude Beacco indique cependant qu'on ne peut aborder le travail de la culture exclusivement par le vocabulaire : si les mots peuvent comporter des accès à la culture, des traces de faits de société, l'auteur met en garde contre un tel type d'approche, qui tendrait à reconnaître aux mots un statut de porteurs de visions du monde : « il suffirait de rendre compte de ceux-ci pour en être quitte avec les préoccupations culturelles » (Beacco, 2000 : 98).

apprenants à travailler avec des natifs de différentes langues/cultures étrangères et non plus uniquement de communiquer :

« Il ne s'agit plus seulement de communiquer avec l'Autre (de s'informer et d'informer) mais d'agir avec l'Autre en langue étrangère ; ce qui implique non plus seulement d'avoir une bonne image de lui (des représentations positives), comme dans l'approche interculturelle liée à l'approche communicative, mais de partager avec lui les mêmes conceptions de l'action commune, c'est-à-dire les mêmes objectifs, principes, normes, méthodes et modes d'évaluation de l'action, ainsi que les valeurs qui les fondent. »
(Puren, 2006 : 33-34).

L'auteur définit donc une nouvelle démarche qu'il nomme « perspective co-actionnelle », une redécouverte de la pédagogie du projet. La cohésion sociale se construit alors dans la classe par des actions communes qui tissent le projet du « faire-ensemble ». Cette perspective nous semble d'autant plus intéressante qu'elle peut être appliquée à un public d'étudiants internationaux qui vont bientôt entrer sur le marché du travail (en France ou dans leur pays d'origine ou dans d'autres pays), et seront amenés à travailler pour certains d'entre eux avec des locuteurs de langues/cultures diverses. Ainsi, comment favoriser en cours de FLE des situations d'actions communes dont l'objectif s'intègre dans un parcours à la fois individuel et collectif ? L'exemple du théâtre et de la poésie nous semble riche en possibilités pédagogiques et en expérimentations innovantes pour notre problématique de l'interculturel. Il nous faut à présent présenter les différentes problématiques autour de l'étudiant international : quelles sont les compétences acquises au cours du séjour à l'étranger ? Comment favoriser son adaptation au système universitaire français ? Enfin, comment promouvoir une approche interculturelle du séjour d'études à l'étranger ?

5. Problématiques de l'étudiant international et enjeux interculturels

Dans le deuxième numéro de la revue *Terres de FLE* intitulé *L'ouverture des filières universitaires francophones aux étudiants étrangers : enjeux politiques, implications didactiques, culturelles et institutionnelles*, Serge Borg et Evelyne Bérard évoquent la multiplication des programmes d'échanges et le dynamisme de la mobilité étudiante, notamment grâce aux accords de Bologne du 19 juin 1999, dont l'objectif était d'harmoniser les systèmes d'enseignement supérieur européens. S'interroger sur les différents enjeux et les implications didactiques, culturelles et institutionnelles de cette mobilité prend alors tout son sens (Borg & Bérard, 2009 : 13).

5.1 Sociologie de l'étranger : entre « sans-abri culturel » et « vagabond potentiel »

Dans son article *Mobilité internationale et adaptation interculturelle: les étudiants voyageurs européens*, Elizabeth Murphy-Lejeune s'interroge sur les compétences acquises lors d'un séjour d'études à l'étranger qu'elle appelle « leçon de vie » (2000 : 11), ainsi que les apprentissages spécifiques qui découlent de ce « lieu de formation inédit » (2000 : 11). L'auteur a analysé les témoignages d'une cinquantaine d'étudiants ayant participé à un séjour d'études dans un pays différent du leur, ainsi que les témoignages de recruteurs. Si les étudiants rapportent que l'expérience acquise est transférable dans de nombreux autres contextes, les employeurs interrogés eux « préfèrent recruter un jeune ayant une expérience de l'étranger en raison des compétences sociales acquises dans ce contexte, en particulier la flexibilité, la capacité à prendre des initiatives et la confiance en soi. » (2000 : 12). Elizabeth Murphy-Lejeune poursuit en rappelant les enjeux professionnels d'un séjour étudiant à l'étranger : « Les effets généraux valorisés par les employeurs concernent les compétences langagières, la capacité à la mobilité internationale, la sensibilisation interculturelle, l'ouverture et l'aptitude à adopter une approche différente¹⁹. » (2000 : 12).

De même, ce premier pas hors de chez soi implique deux effets : l'individu peut s'affranchir des coutumes et du passé, et l'avenir s'ouvre pour lui sur un monde de « potentialités inattendues » et une plus grande liberté de mouvement. Le séjour à l'étranger est également perçu comme un rite de passage (passage à l'âge adulte, à la situation d'autonomie, à la culture universitaire) et comme un « apprentissage de la précarité » (2000 : 17-18). Comme d'autres chercheurs l'ont déjà indiqué dans leurs travaux, notamment Martine Abdallah-Preteille, il ne suffit pas d'un simple contact avec l'étranger pour produire un tissu social et un échange fécond. L'accueil ou le rejet de l'étranger, le logement, le climat, les activités, participent de la qualité du séjour, c'est à travers les rapports sociaux que se construit son bon ou mauvais déroulement : « [...] ainsi, la quantité et la qualité des rapports sociaux que l'étranger parvient à établir détermineraient à la fois les apprentissages et la satisfaction au terme du séjour. » (2000 : 19).

Par ailleurs, la perte de statut social qui caractérise dans un premier temps l'étranger fait de lui un « sans-abri culturel ». La formation de nouvelles relations sociales et les efforts d'adaptation dépendent de sa volonté propre : l'auteur parle ainsi de « séduction sociale » (2000 : 20), et s'interroge par la suite sur les phénomènes d'adaptation et de transformation liés au séjour à

19 Aline Gohard-Radenkovic parle du marché de l'emploi européen et international en quête de « profils plurilingues et polyvalents, préparés à une grande adaptabilité socioculturelle et socioprofessionnelles. » (Gohard-Radenkovi, 2000). Dans les deux cas, force est de constater que les compétences liées à la sensibilité interculturelle de retour sur soi et d'ouverture à l'autre sont privilégiées.

l'étranger. En effet, ces transformations, dans le cas de l'étudiant, sont comprises entre « un degré minimum d'adaptation fonctionnelle et un degré plus poussé d'intégration sociale et culturelle » (2000 : 22). Cependant, comment évaluer cet enrichissement et les compétences acquises lors d'un séjour à l'étranger ? Il s'avère que les étudiants interrogés évaluent leur séjour comme une leçon de vie, pendant lequel ils ont appris davantage sur eux-mêmes que sur le pays. Selon les enquêtés, les qualités valorisées par leur séjour sont nombreuses, ils citent notamment l'ouverture d'esprit, la tolérance considérée comme l'acceptation de l'autre, la flexibilité ou la capacité d'accepter le changement, enfin, la confiance en soi. L'adaptation des étudiants est donc un processus multiple, conclut l'auteur, d'ordre à la fois territorial, mental, linguistique, relationnel, socioculturel et personnel. En trouvant des stratégies pour s'adapter à son nouvel univers, l'étudiant voyageur « assouplit sa personnalité, [...] agrandit la gamme d'appartenances possibles et acquiert la liberté du « vagabond potentiel » (2000 : 24), grâce à l'expérience de la décentration et de la fragmentation : « [...] l'acteur moderne peut, s'il le souhaite, répondre au pari de la mobilité, être à la fois indigène enraciné dans un territoire local et également étranger, voyageur et mobile. » (2000 : 25). Les compétences que relèvent les étudiants sont pour la plupart de l'ordre de l'interculturel et semblent être acquises au gré des rencontres dans le pays de l'échange, or, nous pensons que ce type de compétences pourrait faire l'objet d'un dispositif formel, proposé par les universités, afin que l'expérience de la décentration puisse être accompagnée et institutionnalisée. Il nous faut alors présenter les dispositifs actuellement proposés par les universités à l'attention des étudiants internationaux et notamment la démarche FOU.

5.2 De la démarche FOS à la démarche FOU

Dans leur ouvrage *Le Français sur Objectif Universitaire*, Chantal Parpette et Jean-Marc Mangiante proposent de recourir à une méthode dérivée de la méthode du français sur objectif spécifique mais en prenant en compte le discours et les méthodologies universitaires français. Les auteurs indiquent que si 11 % des étudiants en France viennent de l'étranger et des différents programmes d'échange, le taux de réussite des étudiants internationaux est de 40 % inférieur à celui des Français (Mangiante & Parpette , 2011 : 17). Après enquêtes et analyse des besoins, les chercheurs relèvent trois grandes catégories de difficultés auxquelles sont confrontés les étudiants internationaux : contextuelles et culturelles (relations avec les autres étudiants, les enseignants et l'administration), linguistiques (langue de spécialité et discours universitaire) et enfin méthodologiques (2011 : 17). Des activités pour travailler les procédés et le vocabulaire propres au cours magistral en France ou bien pour travailler les écrits universitaires tels que les synthèses, la

dissertation ou les commentaires de texte sont donc proposées dans cet ouvrage. L'objectif central de l'enseignement de la langue est alors dirigé vers l'accueil et l'intégration des étudiants internationaux dans l'enseignement supérieur français, objectif qui n'est pas nouveau mais qui est renforcé par l'évolution récente de la mobilité internationale des étudiants (2011 : 235). Les auteurs plaident également pour une collaboration entre les différents services qui s'occupent de l'arrivée des étudiants internationaux, autant au niveau des services de relations internationales en France qu'en amont, dans les universités d'origine des étudiants. Ainsi, mieux préparés et accompagnés, les étudiants internationaux pourront aborder leurs études en France avec davantage d'outils en main, et la démarche FOU ouvre à la didactique du FLE un nouveau champ de réflexion en ingénierie de formation (2011 : 229, 236). Dans quelles mesures le dispositif d'ateliers culturels que nous avons proposé cette année peut-il être intégré à ce type de démarches à l'attention des étudiants internationaux ? Un projet interculturel a-t-il sa place dans un dispositif centré sur la méthodologie universitaire et le lexique spécifique à l'enseignement supérieur français ? Les études que nous présentons à présent montrent que le séjour d'études à l'étranger comporte des enjeux culturels importants, notamment en ce qui concerne la formation à l'interculturel. Ces enjeux ne sont toutefois pas toujours pris en charge par les universités dans le cadre d'une formation spécifique, d'où notre question de départ : comment favoriser une formation à l'interculturel pour les étudiants en échange ?

5.3 La formation à l'interculturel en question

Une des motivations d'un séjour d'études à l'étranger, outre l'aspect linguistique, repose sur la dimension culturelle de ce voyage. Dans les questionnaires de Ridha Ennafaa et Saeed Paivandi, créés pour leur étude pour L'Observatoire national de la vie étudiante *Les étudiants étrangers en France*, un étudiant sur deux en moyenne mentionne cette motivation. Le processus d'acculturation auquel le jeune est confronté et où il joue un rôle actif, est la condition d'une adaptation réussie, comme nous l'avons déjà vu dans l'étude d'Elizabeth Murphy-Lejeune. Les auteurs déplorent par ailleurs la rareté ou l'absence des pratiques culturelles dans l'enseignement supérieur, les étudiants doivent alors se tourner vers des alternatives comme les amis français ou compatriotes pour jouer ce rôle de manière informelle (Ennaafa & Paivandi : 2008 : 214). Mathilde Anquetil affirme de son côté que l'université délègue l'apprentissage culturel et interculturel aux relations informelles, en dehors de ses cadres, selon l'auteur, de nombreux stéréotypes peuvent alors émerger (Anquetil, 2006 : 146).

Aline Gohard-Radenkovic dans son article *L'étudiant étranger et ses « compétences culturelles »*, la formation à l'interculturel en question, propose des pistes de travail pour développer les compétences interculturelles des étudiants à l'université. L'auteur brosse ainsi le portrait de l'étudiant « mobile » : grâce à la nouvelle légitimité acquise par les langues sur le marché du travail actuel, on assiste à une forte demande dans ce domaine et les étudiants, conscients de cette nouvelle donne, s'impliquent dans des filières bilingues ou dans des séjours linguistiques. Ils cherchent également à réinvestir leurs compétences en langue rapidement, et les étudiants en échange sont confrontés à l'obligation de s'adapter très rapidement à un nouveau contexte socioculturel dans les programmes Erasmus qui durent de six à neuf mois. L'auteur se demande alors comment construire avec les étudiants des savoirs et savoir-faire culturels dans ce contexte en cours de langue, et une méthodologie partant de deux axes complémentaires est proposée :

- Une approche « in vitro » développant des savoirs sur la culture cible à travers des démarches intra- et interculturelles,
- Une approche « in vivo » développant des savoirs et savoir-faire personnels à travers des interactions avec la société d'accueil.

Ces parcours visent « [...] la transformation du regard porté sur sa société et celle des autres par une approche plurielle » (Gohard-Radenkovic, 2000). Il ressort des approches proposées que les étudiants ont pris des risques et ont développé « [...] des stratégies d'explicitation ou de compensation devant les difficultés- et donc de dédramatisation- face à leurs propres incompréhensions ou à celles de leurs interlocuteurs francophones [...] », et sont passés peu à peu d'une conception instrumentale de la langue (qui leur permet par exemple de réussir leurs examens) à une conception intégrative : « [...] c'est-à-dire comme moyen de partager des valeurs, d'échanger leurs points de vue, de confronter leurs expériences, d'avoir recours à l'autre pour contourner les difficultés, de découvrir et comprendre leur environnement, d'entrer peu à peu dans cette culture implicite partagée par les autochtones, etc. » (Gohard-Radenkovic, 2000). Ainsi, l'auteur plaide pour l'élaboration d'une compétence interculturelle en s'appuyant sur l'anthropologie culturelle qui « [...] a investi non seulement notre rapport au quotidien et au social mais qui a , aussi, profondément transformé notre perception de l'altérité, tout en ne cessant de l'interroger. » (Gohard-Radenkovic, 2000). Si les deux ateliers proposés cette année à l'UPMF envisagent également un questionnement sur la formation à l'interculturel des étudiants internationaux, la méthode choisie dans les ateliers prendra moins en compte la société d'accueil que les rapports entre les diverses cultures en présence et leurs modalités, afin d'amener l'étudiant à développer des compétences interculturelles et un

nouveau rapport aux langues/cultures en général. Peut-on dire alors que ces ateliers ont favorisé l'intégration des étudiants internationaux au système culturel et universitaire français ?

L'approche interculturelle en classe de langue étrangère semble donc aujourd'hui essentielle dans les nouveaux contextes mondiaux où les échanges se multiplient et où l'apprenant se retrouve confronté dans son quotidien à la pluralité des langues et des cultures. Cette approche entraîne des problématiques autour des phénomènes de contacts des cultures et de construction identitaire qu'il s'agira de prendre en considération au cours des activités proposées en cours de langue : comment amener l'apprenant à réfléchir à ces phénomènes et à travers quelle démarche ? Par ailleurs, la situation particulière de l'étudiant étranger en séjour d'études, conçu comme un « sans-abri culturel », permet de repenser cette approche dans le contexte universitaire : quels supports utiliser pour déclencher chez l'étudiant en séjour d'études une prise de distance de ses propres valeurs culturelles et une ouverture sur la culture de l'autre, dépassant les stéréotypes et dans la mesure du possible les chocs culturels? Comment construire un corpus pour rendre compte du développement des compétences interculturelles des apprenants ? Quelle méthodologie mettre en place dans le cadre d'une démarche qui cherche l'objectivité ? La deuxième partie de notre travail tentera de répondre à ces questions.

II. MÉTHODOLOGIE ET CONSTRUCTION DU CORPUS

La deuxième partie de ce travail portera sur la présentation du public concerné par le dispositif, ainsi que la présentation du contexte et la description précise des ateliers, enfin, nous développerons les modalités de recueil des données ainsi que les outils méthodologiques employés dans notre recherche. Nous réfléchirons alors aux questions suivantes : sur quels types de données pouvons-nous nous appuyer pour rendre compte de ces deux ateliers, dont les déroulés, les méthodes, les exercices et les productions sont différents ? Comment élaborer des outils d'analyse pour évaluer les compétences interculturelles des étudiants à la suite de ces deux ateliers, sachant que ce type de compétences ne s'évalue pas aussi facilement que des compétences langagières par exemple, puisqu'elles s'appuient, comme nous l'avons vu, en grande partie sur des attitudes et des comportements ?

1. Contexte de la recherche

1.1 Les étudiants internationaux de l'UPMF

Les étudiants qui ont participé aux deux ateliers que nous avons proposés cette année sont des étudiants internationaux de l'UPMF. Pour la plupart en échange Erasmus ou Erasmus +, ils restent un ou deux semestres en France²⁰. Ces étudiants viennent de tous les horizons (Brésil, Allemagne, Chine, États-Unis, Royaume-Uni, Suède, Italie, Australie, etc.) , parlent de très nombreuses langues, et sont inscrits dans des domaines variés des sciences humaines et sociales (droit, psychologie, sociologie, histoire, histoire de l'art, philosophie, etc.). Certains d'entre eux suivent leur cursus universitaire à l'IEP de Grenoble, à l'IUG (Institut d'Urbanisme de Grenoble) ou encore à l'IAE (Institut d'Administration des Entreprises), composantes de l'UPMF. L'avancée de leur cursus universitaire est très diverse, la plupart d'entre eux sont inscrits en licence (1, 2 ou 3), quelques-uns en master (1 et 2) et à de très rares exceptions en doctorat. Ce public est donc hétérogène du point de vue de l'origine, de la ou les langues(s) parlée(s), de la discipline et du niveau d'études, et de l'établissement de formation en France (école ou université). Même si la perspective interculturelle n'est pas construite à partir d'un public et qu'elle constitue davantage un regard particulier sur des faits qu'un objet d'étude, la rencontre et l'échange interculturel trouvent néanmoins dans cette pluralité et cette interdisciplinarité un terrain fécond, que les ateliers chercheront à explorer.

20 Pour en savoir plus sur la politique internationale de l'UPMF, cf : http://www.upmf-grenoble.fr/international/grenoble-vous-accueille/notre-politique-internationale/notre-politique-internationale-182195.htm?RH=UPMFFR_GREAC

1.2 Les cours de FLE au CLV

Le Centre de Langues Vivantes²¹ de l'UPMF développe une politique résolument tournée vers l'international en multipliant l'offre de cours à l'attention du public des étudiants en échange. Ainsi, au premier semestre, une offre de quatre cours niveau B1/B2 et deux cours A2/B1 du CECRL a permis à une centaine d'étudiants de bénéficier, en supplément des cours des composantes, de deux heures de Français Langue Étrangère par semaine. Un test d'évaluation de niveau devait être passé avant l'inscription, à l'issue duquel les étudiants étaient dirigés dans les groupes. Au second semestre, les cours B1/B2 ont été réduits à deux groupes puisque le nombre d'étudiants en échange diminue à cette période de l'année. Les cours de FLE sont organisés à partir de thématiques actuelles, étayées par des supports variés (articles de journaux, reportages radio et vidéo, activités variées de langue et de communication etc.). La démarche FOU est également une démarche que nous utilisons dans nos cours en proposant aux étudiants des cours de méthodologie universitaire. Cependant, nous ne sommes pas en mesure d'appliquer une démarche de type français sur objectif spécifique puisque les étudiants sont inscrits dans des composantes des sciences humaines et sociales très différentes. L'aspect culturel est abordé à partir des documents utilisés en cours, mais les deux heures hebdomadaires octroyées par groupe sont très réduites pour travailler l'ensemble des objectifs du cours de FLE/FOU et pour consacrer des cours complets à cet aspect. Les ateliers ont donc constitué un moment privilégié pendant l'année pour permettre de développer un travail dans le cadre d'une démarche interculturelle, et d'évaluer les compétences interculturelles des étudiants grâce aux collaborations avec nos deux partenaires locaux.

1.3 La convention MC2 et le partenariat avec la Maison de la Poésie de Grenoble : mise en place des ateliers et déplacement des objectifs

La Maison de la Culture de Grenoble propose des tarifs avantageux pour les groupes dans le cadre d'une convention²² qui permet également la mise en place d'actions culturelles et des temps de sensibilisation au spectacle vivant. Cette convention facilite le développement des projets avec les établissements scolaires, c'est dans ce cadre que nous avons souhaité travailler pour notre recherche. L'an dernier, dans notre mémoire de master 1, nous avons analysé l'apport du théâtre et du jeu de rôle en classe de FLE, notamment du point de vue de l'interculturel, cette année, nous avons cherché à élargir cette recherche en prenant comme support la convention MC2. L'objectif de recherche à l'origine de notre travail était d'analyser les attitudes et les perceptions des étudiants lors de la représentation de différents spectacles. Cependant, il s'est avéré rapidement que ce type de projet

21 <http://clv.upmf-grenoble.fr/>

22 Cf annexe 12.

était trop complexe à mener puisqu'il aurait fallu disposer de cours supplémentaires pour échanger sur les spectacles et d'un groupe d'étudiants stable pour l'analyse de leurs représentations . En effet, il était impossible que les classes entières soient présentes aux spectacles puisqu'ils avaient lieu le soir et qu'ils étaient payants (le tarif de 9 ou 12€ qui était proposé par la convention n'était pas adapté à tous les étudiants). Par ailleurs, la plupart des étudiants ne restait qu'un semestre en France, il était donc très difficile d'instaurer un projet sur la durée, or, il aurait fallu présenter au moins deux spectacles pour permettre une recherche approfondie. Un tel dispositif d'analyse des représentations, des comparaisons et des ressentis de spectacles peut, à notre sens, être mené dans des conditions très cadrées (horaires et groupes aménagés en vue du projet). Nous reviendrons sur cette perspective de recherche à la fin de notre mémoire. Nous avons donc décidé de concentrer notre travail sur l'analyse de l'atelier théâtre prévu dans le cadre de la convention MC2. Par la suite, en cours d'année, la Maison de la poésie de Grenoble²³ a proposé au CLV un atelier poésie dans le cadre du Printemps des Poètes dont le thème était cette année l'Insurrection Poétique. Il nous a semblé que cet atelier pouvait enrichir notre recherche et constituer un terrain d'enquête complémentaire dans notre démarche interculturelle. En effet, si l'atelier théâtre permettait d'aborder les compétences interculturelles à travers un travail sur le corps, la voix, l'espace, l'atelier poésie proposait de nouvelles pistes d'analyses à travers un travail sur la langue et les textes littéraires. Nous avons alors choisi d'élargir notre recherche en l'ouvrant à ces deux séances d'exercices de création poétique menées par la poète algérienne Samira Négrouche. Ces quatre séances d'atelier ont donc constitué un support d'analyse pour notre recherche sur le développement des compétences interculturelles des étudiants internationaux.

1.4 Une posture d'observatrice

Même si nous nous sommes impliquée en amont dans l'organisation de ces deux ateliers et dans leur déroulement, nous n'avons pas directement participé aux activités en tant qu'intervenante. Ce constat implique de s'interroger sur le rôle et les compétences de l'enseignant dans ce type d'atelier : doit-il rester à l'écart, et s'il s'implique directement, quel peut être son degré d'implication, sachant qu'il n'est pas lui-même spécialiste des supports utilisés ? Même si nous avons participé à des formations théâtre en FLE, nous avons préféré laisser la parole aux intervenants du premier atelier qui souhaitaient prendre en charge le groupe ; en ce qui concerne l'atelier poésie, nous souhaitions un échange entre les étudiants et Samira Négrouche, il nous fallait donc rester en retrait. Cette posture d'observatrice a été favorable à la prise de conscience de nombreux éléments,

23 <http://www.maisondelapoesierhonealpes.com/>

notamment une prise de recul et une réflexion par rapport à la manière de mener une activité avec des étudiants internationaux. Cette posture a également favorisé un regard nouveau sur la classe et les apprenants qui ont révélé des comportements que nous ignorions. Nous avons également pu tenir un journal d'observation²⁴ plus facilement qu'en conservant une posture d'enseignante, ainsi que procéder à des enregistrements. Il s'agit à présent de s'interroger sur l'état des lieux de la recherche en ce qui concerne l'aspect culturel du séjour d'études des étudiants internationaux et l'apport du théâtre et de la poésie dans une démarche interculturelle à l'université.

2. État des lieux de la recherche

La recherche sur l'accueil des étudiants internationaux s'intéresse à leur intégration en particulier du point de vue de la vie quotidienne (logement, transports, santé...) et des différences de culture universitaire (travail sur le système français des TD, cours magistraux, méthodologie, lexicque, etc.). Les manuels de FLE commencent également à se préoccuper de cet aspect, le manuel *Alter-Ego* par exemple ou *Ici 2* chez Clé International de D. Abry, C. Fert, C. Parpette et J. Stauber, proposent des dossiers thématiques pour l'aide à l'intégration universitaire. Par ailleurs, Julie Stauber présente dans *Terre de FLE*²⁵ un protocole mis en place à l'université Lyon 2 avec des étudiants internationaux de niveau B1²⁶. Un nouveau MOOC²⁷ vient également d'être lancé sur la plate-forme Mooc francophone : il concerne les étudiants internationaux et s'intitule « réussir ses études en France²⁸ ». Les concepteurs proposent un accompagnement pour les étapes de la vie universitaire : prendre contact avec les services, valider son inscription, mieux connaître l'université, etc. Néanmoins, ces recherches prennent peu en compte l'aspect culturel et interculturel dans la problématique de l'intégration des étudiants internationaux.

Les avantages du théâtre dans l'acquisition d'une langue étrangère ont fait l'objet de nombreuses recherches, notamment dans Byram M. et Fleming M. (eds), 1998, *Language learning in Intercultural Perspective : Approaches through Drama and Ethnography* ou encore dans l'ouvrage collectif *Didactique du Français Langue Etrangère par la pratique théâtrale* édité en 2013 par Dominique Lagorgette, Eve-Marie Rollinat-Levasseur, Christophe Alix (université de

24 Geneviève Zarate demandait à ses étudiants de réaliser des journaux d'observation afin de prendre conscience des modalités de la construction d'un savoir et leur attribuait une pertinence scientifique (Develotte, 2015 : 18).

25 *Le français dans le monde. Recherches et applications* 47, Paris, Clé International ; l'article de Julie Stauber dans *Terres de FLE : Un outil de découverte du milieu universitaire par les étudiants étrangers : présentation d'un protocole de mise en situations et analyse.*

26 L'auteur évoque également un site internet d'aide à l'intégration des étudiants étrangers : <http://etudier-en-france.org/cerise>, voir également les propositions d'Elie Cohen : (2001). Un plan d'action pour améliorer l'accueil des étudiants étrangers en France diagnostic et propositions. Rapport au Ministre de l'éducation.

27 Les MOOC (Massive Open Online Course) sont des cours proposés sur internet, pour plus d'information cf : <http://www.france-universite-numerique.fr/moocs.html>

28 <http://mooc-francophone.com/cours/mooc-reussir-etudes-francais/>

Savoie). Gisèle Pierra (2001, 2006), la spécialiste française de l'usage du théâtre en classe de FLE, analyse les différents apports du théâtre avec des apprenants étrangers, nous nous appuyerons sur les idées de cet auteur dans nos analyses de l'atelier théâtre. Le théâtre comme support dans l'enseignement universitaire du français a été analysé par Fabienne Bulloz dans son article Lire et représenter des scènes du théâtre contemporain des trente dernières années dans l'enseignement universitaire américain, publié dans l'ouvrage collectif *Didactique du FLE et de l'interculturel*. L'usage de la littérature en classe de FLE a été analysé entre autre par Jean-Paul Rogues et Stéphane Corbin, dans le même ouvrage collectif, cependant, leurs analyses ne sont pas centrées sur un public d'étudiants allophones et ne prennent pas pour appui le genre poétique en particulier, leurs réflexions sont tournées vers la littérature en général et son usage en classe de FLE dans une approche interculturelle. De même, l'ouvrage sous la direction d'Anne Godard (2015) présente l'histoire et les enjeux de la formation littéraire en cours de langue. Martine Abdallah-Pretceille, dans son article La littérature comme espace d'apprentissage de l'altérité et du divers, analyse également le support littéraire comme formation de la décentration. Ces différents ouvrages ne sont pas centrés sur le public spécifique des étudiants et ne prennent pas pour cadre l'université, sauf à de rares exceptions, nous les utiliserons néanmoins dans notre analyse des deux ateliers.

Les deux ateliers que nous proposons invitent donc à la réflexion sur l'usage du théâtre, considéré comme art scénique, et de la poésie avec un public d'étudiants allophones : quel est l'intérêt de la littérature et des pratiques théâtrales autour de la langue et du corps en cours de FLE à l'université ? Quelle méthodologie mettre en place pour cerner leurs apports ainsi que leurs limites ?

3. Un support didactique dans l'approche interculturelle : la littérature

Dans ce mémoire, nous distinguerons le théâtre, considéré comme un art scénique (puisque l'atelier proposait essentiellement un travail sur l'espace, le corps et la voix) et la littérature, comprise comme un travail sur le texte, les mots et le langage, travail centré sur le genre poétique. Néanmoins, un travail théâtral approfondi sur les textes dans le cadre d'un autre atelier s'avère tout à fait envisageable et permet de considérer les remarques qui vont suivre sur la littérature en cours de FLE valables également pour le théâtre en tant que genre littéraire.

Confier le soin de la découverte culturelle et de la construction d'une compétence interculturelle à la seule bonne volonté ne suffit pas. De même, selon Mathilde Anquetil, les résultats des programmes de mobilité étudiante tels que Erasmus sont décevants si l'on considère que le pluriculturel signifie davantage qu'une cohabitation respectueuse (Anquetil, 2006 : 1). Comment l'université peut-elle mettre en place des dispositifs qui permettent de contribuer à la

construction de ces compétences et à leur valorisation ? Par ailleurs, les théories de Bourdieu sur le capital culturel montrent que l'individu assimile au cours de sa vie des connaissances et des attitudes héritées de son milieu, : comment, alors, permettre un parcours d'acquisition de ces connaissances et attitudes, dans une tentative pour se décentrer des valeurs de notre héritage ? Quel rôle peut jouer la littérature dans l'acquisition de compétences interculturelles, notamment avec un public d'étudiants en sciences humaines et sociales ?

3.1 Les universels-singuliers

Ce concept forgé par Hegel au début du XIXe siècle et repris par Louis Porcher, exprime l'idée de la coprésence d'une singularité et de l'universalité au sein d'une même réalité. Pour Louis Porcher, ces universels-singuliers sont au cœur des problématiques de l'enseignement des cultures étrangères, puisqu'ils impliquent l'idée que tout être humain est à la fois différent de moi et identique à moi (Abdallah-Preteuille & Porcher, 1996 : 141). Louis Porcher rappelle que tous les élèves à l'école ne bénéficient pas du même capital culturel, la culture héritée dont parle Bourdieu, et que par conséquent, il est du devoir de l'institution scolaire de mettre en place un enseignement interculturel qui mette en valeur le capital culturel de tous dans un échange fécond. Les universels-singuliers pourraient constituer un outil dans le cadre de cette pédagogie, et la littérature apparaît comme un de ces universel-singulier, incarnant l'articulation entre universalité et singularité puisqu'elle parle des hommes et porte leurs visions du réel. Le texte littéraire est un des moyens d'accès au monde, et de par sa polyphonie, se prête à de nombreuses interprétations : « [...] la littérature permet de « rencontrer » des archétypes », des « idéaux », de faire l'expérience de l'altérité et de l'étrangeté et donc de vivre des images virtuelles de soi et des autres » (Abdallah-Preteuille & Porcher, 1996 : 141).

3.2 La littérature et la résistance au « fantasme de la fusion »

Aujourd'hui, la littérature a retrouvé ses lettres de noblesse en classe de FLE. La perspective actionnelle a ouvert de nouvelles pistes pour l'utilisation de la littérature : elle devient un outil d'analyse et de pratique créative de la langue. Le CECRL plaide pour une introduction de la littérature dès les premiers niveaux, comme au niveau A2, où l'utilisation de poèmes courts est préconisée. Selon Jean-Paul Rogues et Stéphane Corbin, la littérature est « logos », langage, « geste du corps culturel » (Collès, et al., 2007 : 35). Elle est à la fois culture et pensée sur l'altérité. Elle réfléchit aux procédés de partage de l'humanité par des individus de cultures différentes, et rejoint dans cette interrogation les champs de l'ethnologie et de l'anthropologie : « La littérature est l'espace d'une liberté où se joue un échange symbolique, où la monnaie immatérielle qui circule d'un

individu à l'autre (récits, mythes, poèmes...) devient en même temps dialogue entre les nations, qui échappe à une logique de l'utilité. » (Rogues et Corbin, in Collès, et al., 2007 : 44).

Les auteurs mettent cependant en garde contre tout « fantasme de fusion » dont l'objectif serait d'abolir les frontières et de noyer les cultures dans l'uniformité, et qui serait à la base des totalitarismes. Ce type de fantasme est susceptible d'anéantir toute forme de critique, « d'un point de vue anthropologique, on peut affirmer qu'il ne peut y avoir de société sans altérité » (Rogues et Corbin, in Collès, et al., 2007 : 45). La littérature et les sciences humaines au contraire semblent constituer une résistance à ce processus de « réification qui nie l'épaisseur des cultures. » (Ibid, : 48). Jean-Claude Beacco, de son côté, voit dans l'art et la littérature des témoignages de la société à plusieurs niveaux : ces supports constituent en effet non seulement un regard sur la société actuelle mais ont également une fonction d'anticipation des comportements et des réalités sociales (Beacco, 2000 : 154). Si la littérature est « source de connaissance du monde », son emploi reste néanmoins complexe puisqu'elle suppose la connaissance de cadres interprétatifs (dont des informations socio-historiques) « [...] pour ne pas être considérée comme une analyse objectivée d'une société. » (Beacco, 2000 : 155). Quelle démarche construire alors, compte tenu du peu de temps laissé à notre disposition cette année et du public non spécialiste ? Quelle place peut occuper les deux genres littéraires du théâtre et de la poésie et pour quels objectifs didactiques ?

3.3 Expérimenter des situations nouvelles : le théâtre

3.3.1 Le théâtre dans le CECRL

Le terme apparaît à quatorze reprises dans le CECRL en tant que thème de communication, mais également comme support pour une « utilisation esthétique ou poétique de la langue » (CECRL : 47). En ce qui concerne les niveaux, le théâtre peut être utilisé à partir du B1 comme support d'écriture argumentative (écrire une critique d'une pièce de théâtre). Ce genre apparaît également comme support pour la compréhension écrite ou orale, ou dans l'enseignement des savoirs socioculturels. Le théâtre n'est pas proposé comme support pour travailler la communication non-verbale²⁹ et le rapport au corps et à l'espace, il nous semble pourtant qu'il peut être considéré comme un outil riche en possibilités pour ce type de travail. L'atelier théâtre l'envisage en particulier pour cet objectif mais de nombreuses possibilités de travail à partir des textes sont possibles.

²⁹ Par communication non-verbale, nous entendons un moyen de communication non langagier (mimique, gestuelle, timbre et intonation...).

3.3.2 Une pédagogie situationnelle

Dans ce cadre d'une pédagogie de la rupture que nous avons présentée au début de ce travail, et qui cherche à placer les apprenants dans des situations où pourrait surgir un questionnement sur leurs valeurs et leurs représentations du réel, l'expérience du théâtre et du contact entre les groupes et les individus paraît appropriée. Martine Abdallah-Pretceille parle de « techniques et situations expérientielles » (1996 : 199), « [...] il convient de développer des approches qui mettent en jeu, de manière plus directe et spontanée, l'expérience des individus : jeux de rôle, simulations, jeux divers de perception et de communication, discussions, échanges, scénarios imaginaires... » (1996 : 199). Comme nous le verrons dans la suite de ce travail, les deux ateliers proposés cette année ont permis aux étudiants de se confronter à des situations pour la plupart d'entre eux inédites : contraints de revoir leurs représentations de leur propre corps et de leur voix à travers le théâtre, de la langue, de la lecture et de l'écriture à travers l'atelier poésie, les apprenants ont été placés dans des situations de rupture au cours desquelles ils ont pu expérimenter une nouvelle forme de relation à eux-mêmes et aux autres. En ce qui concerne le théâtre, Martine Abdallah-Pretceille considère qu'il permet la communication et la rencontre interculturelle à travers des situations de rupture : « [...] le théâtre permet de vivre des expériences qui servent de miroir et nous permet de modifier notre rapport aux réalités quotidiennes » (1999 : 107).

3.3.3 Kinésie et proxémie

Nos gestes, nos mimiques, nos expressions, même s'ils paraissent profondément naturels sont en fait culturellement et socialement construits. Dans les années 1970, l'importance de la communication non-verbale a été reconnue au même titre que la communication verbale : l'acte de communiquer n'est alors plus restreint à un message linguistique. La communication non-verbale est associée à la *kinésie* (gestes, mimiques, postures, regards...) et à la *proxémie* (perception de la distance, de l'espace, du territoire...) et varie d'une culture à l'autre. Tout enseignement doit donc prendre en compte ces procédés. L'anthropologue Edward T.Hall a étudié les comportements humains liés à la proxémie en analysant notamment la notion de distance entre les individus dans des situations de communication. Il montre ainsi que chaque culture a sa propre organisation de l'espace : « l'espace parle » (cité par Hubert-Kriegel, Lazar, Strange, 2005 : 59). Il répertorie ainsi quatre types de distances interpersonnelles : la distance intime (perçue comme agréable ou non), la distance personnelle (marquant la limite de l'emprise physique sur autrui), la distance sociale (dans les relations professionnelles) et la distance publique (qui limite l'interaction entre les individus). Ces quatre distances sont des « [...] territoires différents culturellement variables. » (Hubert-Kriegel, Lazar, Strange, 2005 : 61). Dans un contexte d'enseignement, on peut donc amener l'apprenant à

prendre conscience de ces comportements non-verbaux par des activités qui invitent au déplacement et au contact avec autrui. L'atelier théâtre et les exercices non-verbaux proposés par les intervenants de la MC2 ont permis aux étudiants de se confronter aux problématiques de l'espace, de leur propre corps et du corps de l'autre. Nous verrons comment ils ont ressenti ce type d'exercice et quelles réflexions ont été déclenchées par cet atelier.

3.4 La poésie

3.4.1 La poésie dans le CECRL

La poésie dans le CECRL apparaît une seule fois dans le cadre des activités de médiation écrite, et en particulier pour la traduction littéraire, au même titre que les romans ou le théâtre. Le terme « poème » apparaît quant à lui à trois reprises : à l'instar du théâtre, comme support pour une utilisation esthétique et poétique de la langue, à partir du niveau A2 dans le cadre de l'écriture créative : « [...] peut écrire des biographies imaginaires et des poèmes courts et simples sur les gens » (CECRL : 52), enfin, comme support pour la récitation de textes appris par cœur. Dans le cadre de l'atelier proposé cette année, la poésie peut également servir d'outil essentiel, nous semble-t-il, pour travailler les compétences interculturelles de l'apprenant. Quels exercices proposer alors en classe de FLE ? Quelles démarches mettre en place autour du genre poétique ?

3.4.2 Un outil polysémique

La poésie, de par sa polysémie, sa polyphonie, et parfois son mystère, constitue à nos yeux un instrument intéressant pour aborder la question de l'interculturel et du contact avec la culture de l'autre. La littérature possède un double visage, elle est à la fois tournée vers une perspective internationale et « [...] enracinée dans une culture spécifique dont elle exprime les traits particuliers. » (Abdallah-Preteille & Porcher, 1996 : 162). Ce va-et-vient entre perspective internationale et ancrage dans un lieu, un temps et un espace, est un des traits essentiels de la poésie puisque sa polysémie permet de nombreuses interprétations, que l'on ne peut toutefois couper du contexte d'écriture. Il nous semble que cette perspective s'applique aux activités poétiques proposées par Samira Négrouche dans le cadre de l'atelier poésie que nous présenterons dans la suite de ce travail. Comme nous le verrons en détail dans l'analyse de l'atelier, nous avons voulu confronter les apprenants à un univers culturel très riche : la poésie de Samira Négrouche est en effet une poésie ancrée dans un lieu et une histoire (L'Algérie) avec des thèmes propres à l'auteur, une langue à la frontière de plusieurs univers linguistiques (le français, l'arabe, le berbère et l'anglais), et des références littéraires multiples.

4. Les deux ateliers proposés et les objectifs pédagogiques

Nous avons choisi de présenter deux ateliers dans ce travail afin d'analyser leurs apports respectifs dans le cadre de la pédagogie interculturelle. L'objectif de cette démarche fondée sur une pratique créative est d'amener les étudiants à expérimenter les modalités de contacts entre les cultures et à effectuer un retour réflexif sur leurs propres systèmes de pensée, notamment à travers les représentations et les stéréotypes qui peuvent les accompagner. Par conséquent, nous chercherons à travers ces deux ateliers à développer les compétences interculturelles des participants ainsi qu'à les évaluer. Le second objectif tient également dans la découverte du théâtre en tant qu'art de la scène, en particulier à travers un aspect corporel et spatial, et dans la découverte de l'œuvre poétique d'un auteur francophone. Nous avons également voulu savoir si ce genre de dispositif pouvait favoriser l'intégration des étudiants à leur nouveau contexte socioculturel.

Par ailleurs, ces ateliers nous semblent complémentaires à plus d'un titre, comme nous l'avons déjà vu : si les activités autour du théâtre ont privilégié le travail de la voix, du corps et de l'espace (donc davantage un travail sur le non-verbal), les exercices poétiques proposés par Samira Négrouche ont plutôt impliqué un travail sur la littérature et la langue. Néanmoins, les objectifs restent identiques puisqu'il s'agissait de faire surgir les représentations des étudiants, de les analyser et de développer leurs compétences interculturelles en prenant en compte les langues et cultures d'origine de chacun. Les publics des deux ateliers différaient par leur nombre (une douzaine de participants pour l'atelier théâtre, vingt-cinq pour l'atelier poésie) et leur niveau (A2/B1 en théâtre, de B1 à C1 pour la poésie), mais la durée des ateliers était la même (deux séances de deux heures). Nous présentons à présent en détails leur déroulement.

4.1 L'atelier théâtre : le travail du corps et de la voix

Dans le cadre de la convention avec la MC2 de Grenoble, nous avons proposé aux étudiants un atelier théâtre de deux fois deux heures au mois de mars, sur le temps du cours de FLE niveau A2/B1. Cet atelier a été mené par trois intervenants, eux-mêmes étudiants dans une école d'arts scéniques de Cannes³⁰. Ces étudiants étaient présents durant une semaine à la MC2 pour observer le fonctionnement de cette salle de spectacle. Habités à ce type d'intervention avec un public scolaire, ils n'avaient néanmoins jamais travaillé avec des étudiants internationaux, comme nous le verrons à travers la présentation de leurs propos dans les questionnaires. L'objectif de cet atelier était de proposer aux étudiants internationaux un travail sur le théâtre en l'abordant comme un art scénique, fondé sur la dialectique entre corps et espace, et de favoriser l'expérience des contacts avec l'autre

30 Cf leur présentation dans l'enregistrement 1.

dans le groupe. Les intervenants ont proposé aux étudiants un travail sur le corps et l'espace en particulier, puis à la fin de l'atelier, sur la voix. Ils n'ont pu travailler aucun texte de théâtre avec eux, puisqu'ils souhaitaient prendre plus de temps pour ce type d'exercice, et nous ne pouvions pas leur donner davantage d'heures de cours. Une deuxième difficulté pour cet atelier résidait dans les changements de groupes : les étudiants n'étaient pas toujours présents en cours d'une semaine à l'autre, les intervenants ont donc travaillé avec deux groupes plus ou moins différents.

4.1.1 Le travail du corps

Les intervenants ont proposé cinq exercices au cours des deux ateliers qui permettaient de travailler le corps et la relation à l'autre et à l'espace de plusieurs manières. Tout d'abord, le « Jeu du Samourai » consiste à se placer en cercle, un participant lève les bras avec les mains jointes en criant Hi, celui qui est à sa gauche et celui qui est à sa droite font le même geste mais en direction du ventre du premier participant en même temps en criant Ha, il envoie ensuite le tour à une autre personne en criant Ho et en désignant cette personne avec le même geste. On élimine ensuite ceux qui se trompent, ne vont pas assez vite ou bien ne crient pas assez fort. Cet exercice permet une mise en relation du groupe (il faut ici souligner que la plupart des étudiants internationaux dans les cours de FLE ne se connaissent pas), une prise de conscience de sa voix qu'il faut équilibrer et fortifier, et demande beaucoup de concentration et de coordination³¹. Un deuxième exercice que les intervenants ont appelé « Luky Luke » permettait également un travail du corps et de l'espace : un participant au centre du cercle dit un prénom, la personne nommée doit se baisser très vite et ceux qui sont à sa droite et à sa gauche se font face et font semblant de se tirer dessus en criant PAN ! Celui qui n'a pas été assez rapide vient au centre. De même, cet exercice exige rapidité et concentration, il permet également la formation du groupe en testant la connaissance des prénoms de chaque participant. L'aspect corporel de l'exercice est essentiel, il permet de commencer à prendre conscience de son propre corps et de celui des autres et à agir en conséquence. L'exercice suivant confrontait les participants à l'espace puisqu'il leur fallait marcher en occupant le plus possible l'espace de la salle, ils devaient se baisser et s'allonger complètement par terre sans bruit en comptant jusqu'à dix et ensuite se relever en comptant jusqu'à neuf et ainsi de suite selon une logique dégressive. Si un des participants fait du bruit, on revient dans la position antérieure. Ce type d'exercice entraîne une prise de conscience de son corps dans l'espace et cherche à travailler la gestuelle qui doit être très précise puisque le participant doit faire des mouvements le plus silencieusement possible et de plus en plus rapidement. Ensuite, les intervenants ont demandé aux étudiants de se regrouper en binôme : le premier participant doit s'installer dans une posture qu'il

31 Cf enregistrement 1 pour une description de l'exercice.

maintient et le second vient se positionner de manière à peser sur lui de tout son poids. Le premier participant doit sortir de la posture sans faire bouger son partenaire : le second doit donc « récupérer » son poids et le laisser partir. Ensuite, un groupe de cinq participants construit ce même type de frise, un seul sort et les autres doivent tenir leur posture et ainsi de suite jusqu'à ce que tous les participants sortent de la structure. Comme pour l'exercice précédent, « les frises » demandent une précision dans le geste et beaucoup de concentration. Le contact avec le corps est cependant nouveau, et si les étudiants se sont tous bien prêtés au jeu, quelques groupes ont cependant pris plus de temps à comprendre l'exercice et à installer une structure. Ce jeu a demandé une négociation, une recherche de sens à deux qui n'avait pas été possible dans les exercices précédents, et qui, par conséquent, a impliqué davantage d'interaction entre les participants. Enfin, les intervenants ont demandé aux étudiants de se regrouper par petits groupes, pour « Le coryphée » : celui qui est placé devant est le leader, « le coryphée », et les autres doivent reproduire ses gestes. Quand le coryphée se tourne, celui qui se trouve derrière lui devient leader à son tour. Cet exercice exige concentration et maîtrise des gestes et a également permis aux participants de prendre conscience de leur corps et de celui des autres. La prise en considération de son corps et de l'espace ainsi que du corps de l'autre permet d'aborder le travail de décentration nécessaire à toute démarche interculturelle : l'apprenant sera ainsi en mesure d'expérimenter son rapport à sa propre culture à travers son rapport au corps et à l'espace et, nous l'espérons, sera également en mesure de le questionner. Comme nous pouvons le remarquer, les exercices sur le corps et l'espace ont suivi une progression spécifique en terme tout d'abord de niveau de difficulté des exercices, de prise de conscience de son corps et de l'espace, enfin, de mise en relation entre les participants. Le travail de décentration suivra donc également une progression.

4.1.2 Le travail de la voix

Les intervenants ont ensuite travaillé la voix grâce à deux exercices : le premier, « Dialogue plurilingue ³²» mettait en relation deux participants qui devaient se parler chacun dans leur langue d'origine que l'autre ne connaissait pas. Ils devaient essayer de se comprendre par les mimiques, les intonations, les gestes, et composer une histoire avec une fin. Les étudiants ont particulièrement apprécié cet exercice, comme nous allons le voir dans l'analyse des questionnaires. Les scénarios inventés mettaient en jeu des amis qui souhaitaient se revoir, ou bien des personnages qui faisaient connaissance, ou encore, une dispute qui se terminait par un accord, etc. Ces situations ont été créées sans qu'aucun participant ne comprenne la langue de son interlocuteur, et sans que le public ne la comprenne la plupart du temps (à une exception près : lorsque les participants utilisaient

32 Cf enregistrement 2.

l'anglais). L'exercice suivant, bien plus complexe, confrontait l'étudiant à un enregistrement en français au moyen d'un casque (les enregistrements étaient très divers, l'étudiant pouvait entendre aussi bien un commentaire de match de football, qu'un texte d'Antonin Artaud³³ et ses intonations si particulières, des dialogues de films, etc.) qu'il devait reproduire en ne cherchant pas à imiter fidèlement le texte mais plutôt le son et les intonations du locuteurs. L'étudiant était placé devant le public qui n'entendait pas l'enregistrement. Cet exercice d'imitation d'une voix a été très éprouvant pour certains participants qui n'osaient pas franchir le pas d'une décentration du sens du texte : pour réussir cet exercice, il leur fallait lâcher prise avec l'aspect sémantique de la langue et se concentrer uniquement sur le non-verbal, c'est-à-dire le son et les émotions véhiculées par les intonations du ou des locuteurs. Cet exercice est, de notre point de vue, particulièrement intéressant à mener avec une classe de FLE dans le cadre d'une démarche interculturelle, puisqu'il oblige l'apprenant à sortir de l'attitude qui lui est ordinairement demandée en cours de langue étrangère : une attitude d'écoute avec pour objectif la compréhension fine d'un sens. Cette démarche nous semble correspondre à ce que Martine Abdallah-Preteuille nomme « pédagogie de la rupture », qui cherche à éviter le recours à des automatismes pour chercher à les dépasser. Les intervenants ont à la fin de la séance, demandé aux étudiants de lire le début de la pièce de Shakespeare *Le Songe d'une nuit d'été* en français, mais ils n'ont pas pu développer cet exercice faute de temps. Ils avaient également prévu de travailler sur des textes dans les langues d'origine des participants, mais ils n'en ont pas eu la possibilité. Cependant, ce travail pourrait être facilement effectué en cours de langue dans le cadre d'un travail sur les intonations et les émotions à partir desquelles le sens du texte pourrait être deviné par les autres participants qui seraient ainsi amenés à produire des hypothèses.

Dans quelles mesures les exercices proposés dans le cadre de l'atelier théâtre ont-ils permis aux apprenants de développer une démarche réflexive sur leur propre culture et sur celle des autres ? Comment les apprenants sont-ils amenés à développer une compétence interculturelle grâce à ce type d'exercices ? En quoi peut-il être considéré comme un lieu de rencontre interculturelle ? Nous répondrons à ces questions dans la troisième partie de ce travail.

4.2 L'atelier poésie : le travail de l'écrit

Au carrefour de plusieurs langues, univers poétiques et références littéraires, la poésie de Samira Négrouche confronte les apprenants à une nouvelle perception du monde, située entre monde francophone et Maghreb³⁴, cette confrontation était un des objectifs de l'atelier, avec

33 Il serait par ailleurs intéressant dans ce contexte de travailler les théories d'Antonin Artaud à propos du théâtre dans *Le théâtre et son double* puisque l'auteur voit dans le théâtre davantage une adresse aux sens du spectateur qu'à son esprit. Le travail se fait donc sur scène plus que sur le texte, ce qui correspond aux exercices de l'atelier.

34 Cf en annexe 9 une poésie de cet auteur.

l'expérimentation par le biais de l'écrit des contacts culturels. Nous avons prévu d'amener les étudiants à découvrir ce nouveau regard à travers la lecture d'un corpus de textes de Samira Négrouche avant l'atelier, prolongée par une discussion avec l'auteur qui a abordé des thèmes très divers au début de la première séance, dépassant la littérature. Cet échange entre la poète et les étudiants a été très riche comme nous allons le constater dans l'analyse des réponses aux questionnaires adressés aux étudiants. Nous avons enfin souhaité prolonger ces activités en demandant aux participants de se confronter de façon plus directe à cet univers en produisant eux-mêmes un texte poétique, en présentant un poème de leur pays avec une traduction personnelle. Ces différentes productions ont ensuite été publiées par leurs auteurs sur le blog de la classe³⁵ puis ont fait l'objet d'une exposition au CLV réunissant les productions du cours d'anglais, d'espagnol et de FLE. Nous espérons ainsi à la fois renforcer la capacité d'ouverture à l'altérité ainsi que développer une réflexion sur ses propres cadres de pensée. Nous présentons à présent plus en détail le déroulé de l'atelier poésie.

4.2.1 La première séance : échanges et discussions

La première séance a consisté essentiellement en un moment d'échange entre les étudiants et Samira Négrouche. Au préalable, nous avons demandé aux participants de lire la biographie distribuée de l'auteur et un corpus de textes constitué d'extraits de l'œuvre *Le Jazz des Oliviers* et d'extraits du poème en hommage à Rimbaud *A chacun sa révolution*³⁶. Nous avons choisi ces textes avec Samira Négrouche puisque le thème du Printemps des poètes cette année était « l'Insurrection Poétique » et les textes choisis correspondaient à cette idée d'insurrection, de révolution. Après la lecture de ce corpus chez eux, les apprenants devaient préparer cinq questions à poser à l'auteur lors de la première rencontre, ces questions ayant pour but de familiariser les étudiants avec la poésie de Samira Négrouche et de faciliter les premiers échanges. Samira s'est présentée au début de l'atelier, a présenté ses œuvres et en particulier *A chacun sa révolution* qui devait faire l'objet d'un atelier d'écriture pendant la séance, elle a également abordé son travail de traduction. Les questions sont rapidement intervenues : les étudiants ont demandé à Samira comment et pourquoi elle était devenue poète (elle est également médecin), comment lui venait le désir d'écrire, à quel âge elle avait commencé à écrire de la poésie etc. Ensuite, des questions plus larges sur la traduction de la poésie ont été posées (Samira Négrouche parle quatre langues et traduit de nombreux auteurs arabes et berbères en français et en anglais) : comment choisir les poèmes qu'on va traduire ? Le français est-il une langue particulièrement bien adaptée à la poésie ? Cette question a soulevé beaucoup de

35 <http://lafabriquedufrançais.over-blog.com/>

36 Cf annexe 9.

débats dans la classe, les étudiants suédois par exemple défendaient l'idée que le français était une langue musicale et « romantique », qui convenait bien à la poésie. Les étudiants ont beaucoup discuté de cette question du français que certains percevaient comme « la langue de l'amour », expression qui nous semble relever d'un double stéréotype, d'une part à propos d'une langue et d'une culture et d'autre part à propos de la poésie, considérée comme un genre spécifique pour l'expression des sentiments amoureux. La problématique des langues et du plurilinguisme a également été soulevée à de nombreuses reprises par les étudiants au cours de l'échange: Samira Négrouche leur a expliqué qu'elle parlait berbère chez elle mais français et arabe à l'école et que le français était pour elle la langue de l'écriture. Elle a également comparé ce qu'elle a appelé « ma langue maternelle » et « ma langue intellectuelle » ou « langue d'écriture », et a interrogé les étudiants sur leur propre rapport à leur(s) langue(s). Pendant l'échange, des problématiques plus générales sur la culture, la littérature et la création littéraire, l'Afrique et la colonisation, l'oralité, la tradition/la modernité, les langues, les normes culturelles et les idéologies qu'elles transmettent etc. sont intervenues dans le débat. Cette première séance avait comme but la découverte d'un auteur de langue française venant du Maghreb et son œuvre, elle s'est révélée beaucoup plus riche que nous ne l'avions imaginé et les étudiants ont été très attentifs et impliqués dans les débats.

Dans la deuxième partie de la séance, Samira Négrouche a proposé l'écriture d'un poème avec une contrainte : il s'agissait, sur le modèle de *A chacun sa révolution*, d'écrire au moins trois courtes strophes et de respecter l'anaphore « Rimbaud m'a dit » en remplaçant « Rimbaud » par un personnage, un objet, une plante de son choix. Les étudiants se sont mis au travail (pendant une vingtaine de minutes) et Samira Négrouche leur a demandé de lire leur production. Quelques étudiants ont lu aux autres ce qu'ils avaient écrit mais la plupart ne le souhaitaient pas pour plusieurs raisons, comme nous le verrons dans l'analyse des propos d'Esme dans la troisième partie de ce mémoire.

4.2.2 La seconde séance : traduction et production

Pour ce second atelier, Samira Négrouche avait donné des consignes très précises aux étudiants : il leur fallait au préalable trouver un court poème dans leur langue d'origine et en proposer une traduction en français. La traduction devait permettre d'expérimenter les difficultés liées aux différences culturelles et linguistiques et aux choix à faire pour restituer le sens du texte. Étant donné le temps imparti, nous n'avons pas souhaité demander aux étudiants de trouver un poème qui correspondait au thème (l'insurrection), mais on pourrait envisager cette contrainte supplémentaire dans le cadre d'un atelier plus long. Les étudiants devaient également noter tous

leurs problèmes de traduction et en faire part au groupe. Le jour de la séance, les étudiants hésitaient beaucoup à lire leur travail, en tant qu'observatrice, nous avons remarqué qu'ils n'avaient pas l'habitude de lire dans leur langue d'origine (peut-on lire ici une forme de tabou de la langue d'origine en cours de langue étrangère³⁷?), et surtout qu'ils craignaient d'avoir fait beaucoup d'erreurs de français dans leur traduction. Ils ont pourtant tous lu leur travail à la suite de quelques volontaires. Les poésies proposées étaient très variées et d'auteurs du monde entier comme l'ukrainienne Lina Kostenko, la canadienne Margaret Atwood, le poète tchèque J.H Krchovsky, ou irlandais Seamus Heaney, l'australienne Dorothee Mac Keller ou encore la poète suédoise Karin Boye³⁸. Après la lecture des poèmes en langue d'origine puis leur traduction, les étudiants ont évoqué les principales difficultés qu'ils avaient rencontrées, ce type de démarche s'approche ainsi de la méthode ethnologique en permettant un mouvement de va-et-vient entre sa culture et la culture cible :

- **le problème du rythme** : comment le retrouver en traduisant ? En général, en français, les phrases sont plus longues,

- **les articles en français** n'existent pas dans de nombreuses langues et allongent les phrases,

- **le problème des genres** qui sont marqués de manière différente selon les langues,

- **les difficultés liées au vocabulaire**, par exemple en anglais, comment traduire « you » : vous ou tu ? Ou bien « wave » : vague ? Onde ? En suédois, par exemple, il existe de nombreux termes pour parler de la neige, ce qui n'est pas le cas en français (nous pouvons retrouver ici les CCP dont parlait Robert Galisson),

- **le problème des rimes** : comment les conserver dans la traduction?

- **les déclinaisons** dans une langue comme le tchèque influent sur le sens du poème, comment retrouver ce sens en français, langue dépourvue de déclinaisons ?

- **la perte de la densité** : une étudiante qui traduisait un poème de Rosa Ausländer trouvait que le poème était plus enfantin en français, qu'il perdait de sa force.

Les difficultés liées aux particularités du français (articles, genres, structure plus longue etc.) ont été relevées par tous les étudiants, puis ils ont été amenés à s'interroger sur les difficultés particulières à certaines langues (déclinaisons, vocabulaire etc.) et à donner leur avis pour améliorer les traductions. Ce type d'exercice contraint à faire des choix et à expliciter ces choix. Samira

37 De nombreux chercheurs recommandent pourtant l'utilisation ponctuelle de la langue d'origine en cours de FLE (Beacco, 2000 : 135).

38 Cf annexe 10.

Négrouche a proposé ensuite aux étudiants de chercher à élaborer une première version de leur texte mot à mot sans la structure exacte et de se demander ensuite comment reproduire la structure et le sens dans une langue et une culture différente. Il aurait fallu disposer d'une séance supplémentaire pour projeter les traductions des étudiants et les commenter.

Tous ces travaux (production, poésies en langue d'origine et traduction) ont été publiés sur le blog du cours de FLE, comme nous l'avons déjà dit. Dans le cadre d'une pédagogie actionnelle, ce type de publication permet un aboutissement du projet qui rassemble le groupe dans la réalisation d'une action commune. La publication sur un blog permet par ailleurs d'avoir accès facilement à toutes les productions, permet leur valorisation, et constitue un outil très riche pour travailler la littérature. Comme l'explique Jean-Michel Lebaut dans *La littérature dans les bourrasques des pratiques numériques*³⁹ :

« Le blog pédagogique est entré dans les mœurs enseignantes, notamment des professeurs de français, tant il est utile pour exposer et partager les travaux des élèves, tant il démontre aussi au quotidien sa capacité à susciter chez eux le désir d'écrire et d'améliorer leur pratique de la langue, le bonheur même de lire, de découvrir et de s'approprier les œuvres littéraires. » (Lebaut : 2011).

L'auteur plaide pour une adaptation des pratiques des enseignants aux codes, aux mentalités, aux valeurs des « digital natives » dont font partie les étudiants des cours de FLE. Plus de quarante productions poétiques ont donc été publiées sur ce blog, accompagnées d'illustrations. Nous présentons une sélection de ces productions en annexe 10 que nous utiliserons comme un des supports de notre corpus d'étude. Christine Develotte insiste également sur l'importance des nouvelles technologies dans l'enseignement : ne pas les utiliser reviendrait à « [...] laisser aux seuls environnements familiaux le soin d'initier les jeunes [...] ce qui veut dire en clair, aller dans le sens d'un accroissement des inégalités en terme de savoirs entre les apprenants » (Develotte, 2015 : 12).

5. Constitution du corpus d'étude

5.1 Proposition de méthodologie d'évaluation et analyse des besoins

Il n'est à présent plus possible d'évaluer les compétences de l'apprenant selon la norme des compétences culturelles du natif, que ce soit des compétences linguistiques ou culturelles. Comme nous l'avons vu, la notion de « compétences culturelles » recoupe de nombreux aspects, dont certains appartiennent à la catégories des attitudes et des comportements : comment alors évaluer

39 <http://www.cahiers-pedagogiques.com/La-litterature-dans-les-bourrasques-des-pratiques-numeriques>

une compétence, d'une part si vaste, et d'autre part qui repose entre autre sur des aspects qui sont liés à la construction identitaire de l'apprenant ? Les auteurs du guide pour *Développer et évaluer la compétence en communication interculturelle* invitent à réfléchir sur l'évaluation de ces compétences dans le cadre d'ateliers réalisés à partir d'une approche interculturelle. Les auteurs s'appuient au préalable sur une définition des trois dimensions de la CCI (Compétence de Communication Interculturelle) : les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être, et proposent une méthodologie d'évaluation pour chacune de ces dimensions. L'évaluation des savoirs reposait jusqu'à présent sur des tests de type questionnaire à choix multiple grâce auxquels il s'agissait de mesurer l'acquisition des faits culturels. La démarche interculturelle entraîne en revanche la prise en compte de trois dimensions nouvelles : les connaissances liées à la mémoire collective, à la diversité des modes de vie et aux contextes socioculturels des sociétés cibles. Les savoir-faire étaient quant à eux évalués à partir des aspects linguistiques de la compétence de communication ; dans une démarche interculturelle, il convient de prendre également en compte « [...] la manière dont [les apprenants] s'ajustent aux environnements sociaux et culturels » (Lazar et al., 2007 : 29), « [...] le tout n'est pas seulement de savoir fonctionner dans une langue, mais de savoir interagir, s'adapter, intégrer, interpréter et négocier dans divers contextes culturels » (Lazar et al., 2007 : 29). Les savoir-être étaient peu pris en considération dans l'évaluation d'une compétence interculturelle; l'apprenant doit à présent chercher à passer de la prise de « conscience culturelle » à la « conscientisation critique » des autres cultures, reconstruisant sa propre identité et ses valeurs pour devenir un intermédiaire interculturel (Lazar et al., 2007 : 30).

Les auteurs conseillent ainsi pour l'évaluation de cette compétence plurielle de limiter le recours aux tests et de s'appuyer plutôt sur des sources de données diverses tels que des journaux de bord, des enquêtes, des rapports d'auto-évaluation, des productions écrites, etc. L'objectif n'étant pas de dresser un bilan final et de certifier par une note le niveau de performance acquis par l'apprenant, mais, dans le domaine interculturel, l'évaluation relève davantage d'appréciations, d'instruments d'auto-évaluation, d'observation des progrès et de la participation de chacun, etc. (Lazar et al., 2007 : 38).

Pendant toute la durée des ateliers, un journal d'observation a donc été tenu dans lequel étaient notés le déroulement de chacun des ateliers, les commentaires des participants et des intervenants, les thématiques interculturelles qui ont émergé ainsi que les réactions et les ressentis des groupes. Ce journal constitue donc une des sources de recueil de données pour ce travail, ainsi que des enregistrements, des questionnaires, deux entretiens, enfin, les productions des étudiants sous forme

de « portfolio » rassemblant une sélection de tâches (Lazar et al., 2007 : 32), ont constitué nos données de recherche. Ce corpus, pluriel mais non disparate, permettra, comme l'indiquent les auteurs du guide d'évaluation, de convoquer plusieurs types de données afin de mieux saisir les apports des deux ateliers et la progression des étudiants en matière de communication interculturelle. L'objectif est donc commun, et des critères qui seront décrits ci-dessous ont été définis pour choisir au mieux ces sources (notamment en ce qui concerne les productions des apprenants) et renforcer l'objectivité de notre méthode. Par ailleurs, ce corpus nous semble correspondre à ce que Martine Abdallah-Preteuille (2011) appelle « le baroque culturel », c'est-à-dire une juxtaposition d'éléments divers et variés, une « [...] invitation à sortir du piège identitaire » grâce aux diverses sources convoquées.

Nous n'avons pas pu procéder à une analyse des besoins des étudiants concernant le domaine culturel et interculturel, puisqu'il aurait fallu prendre du temps sur les heures de cours en plus des deux séances d'ateliers et de l'heure supplémentaire que les étudiants ont passé à remplir les questionnaires. Mathilde Anquetil, dans son travail sur la communication interculturelle des étudiants en mobilité, évoque les compétences et les besoins de ces étudiants qui sont au nombre de cinq : linguistiques, académiques, personnels et socioculturels, culturels et interculturels. Elle indique que faute de médiation, les approches culturelles restent de l'ordre du domaine touristique. Le passage de l'implicite qui reste obscur aux yeux de l'étranger à une démarche de questionnement n'est pas organisé systématiquement à l'université, selon l'auteur (2006 : 80). Dans le cas de contacts interculturels, même si certains étudiants témoignent de progrès dans leurs compétences interculturelles à la fin de leur séjour d'études à l'étranger (savoirs et savoir-faire dans le rapport à l'altérité, complexification réflexive du processus identitaire), la prise en compte des conflits et la mise en œuvre d'opérations de médiation restent peu explorées (2006 : 81) : « [...] il y a ici *un besoin manifeste d'aller et retour entre expérience et lieu d'élaboration du vécu* afin de fournir à l'étudiant des instruments conceptuels pour intégrer l'altérité dans le rapport aux autres. » (2006 : 81-82).

Comment nos deux ateliers permettent-ils d'élaborer un procédé d'accompagnement, « d'aller et retour » réflexif dans l'expérience interculturelle des étudiants en mobilité, et dans quelle mesure les données recueillies à travers la diversité des sources présentées favorisent-elles une évaluation des compétences interculturelles de ces étudiants ? Nous présentons ici en détails notre méthodologie du recueil des données.

5.2 Les questionnaires

5.2.1 Les questionnaires sur l'atelier théâtre

Nous n'avons pas toujours été en mesure de demander aux étudiants qui avaient participé aux deux ateliers de remplir le questionnaire sur l'atelier théâtre, puisqu'ils ont été peu nombreux à participer aux deux séances d'une part et puisque certains étaient absents aux séances suivantes d'autre part, pour cause d'examens. Nous avons néanmoins réussi à réunir dix questionnaires sur cet atelier théâtre dont nous présentons les résultats dans la troisième partie de ce travail. Ces questionnaires, dont la majeure partie est d'ordre qualitatif à part quelques questions d'ordre quantitatif, doivent permettre de cerner les représentations des étudiants à propos du théâtre, et d'évaluer les apports des deux séances d'atelier dans le cadre d'une approche interculturelle. Les questions fermées (OUI/NON) qui pourraient apporter une vision manichéenne de la réalité sont toujours accompagnées de la recherche des causes afin de personnaliser les réponses et de nuancer l'aspect rigide de ce type de question. Nous avons également cherché à évaluer sur une échelle de 1 à 6 les apports de chaque activité proposée lors de l'atelier, toujours en invitant les étudiants à expliquer leurs réponses : ce type de questions permet de déterminer les apports précis des exercices et de les modifier éventuellement pour un atelier ultérieur, l'échelle de 1 à 6 a été choisie pour permettre aux étudiants d'évaluer précisément leurs ressentis, une échelle de 1 à 10 nous paraissait trop large et moins pertinente. Les autres questions cherchent à déterminer les modalités des échanges interculturels ainsi que le procédé de relativisation et de construction identitaire. Par ailleurs, nous nous sommes également appuyée sur un questionnaire de type qualitatif qu'ont rempli les trois intervenants de l'atelier théâtre à la fin des deux séances. Ce questionnaire cherchait à cerner leurs impressions en tant que membre de l'équipe éducative et à leur demander quelles perspectives de travail ils envisageaient pour de futurs ateliers.

5.2.2 Les questionnaires sur l'atelier poésie

Suite aux deux séances de l'atelier poésie, nous avons réuni vingt-cinq questionnaires remplis par les participants de niveau B1/B2/C1. Ces questionnaires, d'ordre quantitatif et qualitatif, ont interrogé les représentations des étudiants et leurs pratiques culturelles à propos de la poésie (à la fois dans l'acte de lire et d'écrire). A l'instar des questionnaires de l'atelier théâtre, nous avons demandé aux participants d'évaluer les trois activités des séances qui ont donné lieu à des productions (l'écriture, la lecture et la traduction de poèmes) dans une démarche de type quantitatif et qualitatif puisqu'ils devaient à chaque fois expliquer leur évaluation⁴⁰. Nous avons préféré qu'ils

40 Les remarques sur les questions fermées de l'atelier théâtre sont valables pour l'atelier poésie.

parlent de la rencontre avec Samira Négrouche sans l'évaluer, puisque les échanges ont été menés de manière très informelle, puis, dans une approche interculturelle, nous les avons questionnés sur les apports de cet atelier en terme de contacts entre les cultures.

Par ailleurs, nous avons également voulu connaître les impressions de l'intervenante à la suite de cet atelier et nous lui avons posé quelques questions par mail, puisqu'elle était repartie en Algérie quelques jours après la dernière séance⁴¹. Comme pour les participants, nous lui avons demandé ce qu'elle pensait de ce type d'atelier pour une approche interculturelle, nous l'avons enfin questionnée sur les perspectives qu'elle envisageait aux deux séances.

5.3 Les entretiens

Les entretiens semi-directifs permettent d'accéder aux représentations des sujets, il vise à provoquer une « parole sociale », c'est-à-dire « [...] inscrite dans un espace socialisé » (Millet, 2009 : 32). Ce type de méthodologie privilégie l'approche qualitative à l'approche quantitative des représentations sociales. Notre travail s'appuie sur deux entretiens⁴², menés dans le cadre d'une recherche sur le rapport à l'écrit de deux étudiantes : Esmé et Hedvika. Cette recherche s'intéressait à présenter le rapport personnel aux deux activités de la lecture et de l'écriture de ces étudiantes, dans une approche centrée sur le sujet. Ce rapport personnel à l'écrit peut être constitué d'un attachement et d'un fort investissement dans ces deux activités ou au contraire d'un moyen ou faible investissement, voire d'un rejet. Le rapport à l'écriture prend également en compte les valeurs attribuées à l'écriture et à la lecture, et les conceptions et les représentations du sujet à leur propos (Guernier & Barré-De Miniac, 2015 : 11). Les entretiens pourront ainsi livrer l'ensemble des relations qu'entretiennent les deux étudiantes à ces deux activités et en particulier leurs ressentis après l'atelier poésie auquel elles ont participé. Ils permettront à leur tour d'évaluer ce type de support pour notre travail sur les compétences interculturelles en apportant un point de vue tourné davantage vers le sujet et sa parole, alors que les questionnaires sont anonymes et tournés vers une représentation du groupe. Ainsi, comme l'indique Agnès Millet (2009), le principal avantage des entretiens est d'obtenir des réponses longues et nuancées sur le sujet de recherche, ainsi qu'une construction dynamique de l'objet de recherche : l'enquêté et le chercheur construisent ensemble le discours à travers l'interaction permise par l'entretien (2009, 11). Nous avons choisi ces deux étudiantes en fonction de leurs études (histoire de l'art et littérature pour Esmé, interprétariat dans le cas d'Hedvika) et de leur rapport à l'écrit (passionnel chez l'une, divertissante pour l'autre).

41 Cf annexe 7.

42 Cf annexe 8.

5.4 Les enregistrements de l'atelier théâtre

Les analyses sur l'atelier théâtre se fondent également sur des enregistrements qui ont été réalisés au cours des deux séances de l'atelier théâtre. Ces enregistrements ont pour but d'évaluer les phénomènes vocaux et communicationnels qui ont eu lieu pendant ces séances. Nous avons choisi de sélectionner ceux qui nous semblaient de meilleure qualité, tenant compte du fait que nous n'avons pas d'équipements très performants pour la prise de son, et nous avons procédé à des coupes qui permettent de mettre en valeur les phénomènes indiqués :

- un enregistrement de l'exercice « Le Samourai » (enregistrement 1)
- un enregistrement du dialogue plurilingue (enregistrement 2)
- un enregistrement de ce même exercice sur la voix d'Antonin Artaud (enregistrement 3)

5.5 Productions des apprenants

5.5.1 Choix des poèmes

Le choix des poèmes publiés sur le blog comme supports d'étude a été difficile : en effet, il nous était impossible d'utiliser pour notre corpus toutes les productions des étudiants qui s'élèvent à une quarantaine environ. Nous avons donc sélectionné quelques-uns de ces travaux que nous avons présentés en annexe 10. Quels critères ont été choisis pour la sélection de ces poèmes ?

- **Le niveau et la discipline** : il s'agit de donner un échantillon le plus représentatif des niveaux et des disciplines des étudiants, nous avons donc choisi des étudiants de niveau B2 et C1, inscrits dans des disciplines très diverses.

- **L'implication des étudiants et leurs difficultés liées à la langue/culture ou bien liées à un blocage personnel** : l'échantillon rassemble les productions d'étudiants qui ont montré beaucoup de facilité et d'implication au cours de l'atelier, ainsi que les travaux de participants qui ont eu plus de difficultés.

- **Les productions d'Esme et d'Hedvika** : il nous a semblé important de présenter les productions des deux étudiantes interrogées dans le cadre de l'enquête sur le rapport à l'écrit.

Le croisement de ces critères a permis la sélection de dix poèmes.

5.5.2 Le travail sur la pièce *Oncle Vania*

Nous avons également souhaité utiliser le travail de deux groupes d'étudiants à la suite de la représentation de la pièce *Oncle Vania* de Tchekhov par Eric Lacascade datant de novembre 2014.

Les deux tâches à réaliser que nous décrivons dans la suite de ce travail nous semblaient participer à nos recherches sur l'apport du théâtre en FLE dans une approche interculturelle, dans le sens où elles invitent les étudiants à confronter leurs représentations personnelles de la pièce à la mise en scène d'Eric Lacascade. Cependant, nous n'avons pas souhaité utiliser ces travaux pour l'analyse de l'atelier théâtre puisque premièrement, il ne s'agissait pas des mêmes étudiants, que ces travaux avaient comme support une représentation d'un spectacle, ce qui n'était pas le cas de l'atelier, puisque, enfin, il s'agissait de tâches écrites alors que l'atelier proposait une mise en situation des corps, des voix et du langage. Nous utiliserons donc ces données à la fin de ce mémoire, dans la partie où nous proposons des perspectives de travail et de recherche.

Après avoir présenté dans cette partie les supports utilisés, le corpus proposé ainsi que les outils méthodologiques sur lesquels nous nous appuyons, nous allons dans une troisième partie analyser les apports des deux ateliers proposés cette année dans le cadre d'une approche interculturelle à l'université : comment ont-ils contribué au développement des compétences interculturelles des étudiants et comment peuvent-ils s'insérer dans un curriculum en français langue étrangère ? Peut-on envisager d'inclure des dispositifs de ce type en français sur objectif universitaire ? Quelles sont les limites de ce type d'atelier pour le public qui nous intéresse ? Quelles sont les perspectives de travail offertes par ces pratiques créatives ?

III. ANALYSE ET PERSPECTIVES DE RECHERCHE

Cette troisième et dernière partie présente les analyses des deux ateliers proposés cette année dans les cours de FLE de l'UPMF. Quels bénéfices peut-on tirer de ces expériences dans le traitement de la culture en cours de langue, mais aussi quelles limites peut-on constater ? Comment évaluer les savoirs, savoir-faire et aptitudes des étudiants par rapport à leurs compétences interculturelles à la suite de ces deux expériences ? Nous présenterons tout d'abord nos analyses de l'atelier théâtre en nous appuyant sur les questionnaires des participants et des intervenants, puis nous aborderons les analyses de l'atelier poésie en nous appuyant sur les questionnaires, les enregistrements, les entretiens et les productions des étudiants, enfin des perspectives de travail et de recherche seront proposées, notamment les modalités d'insertion de ce genre d'atelier dans un curriculum de FLE et les possibilités de dépassement des limites constatées après le déroulement des ateliers.

1. Analyses de l'atelier théâtre⁴³

1.1 Les représentations du théâtre et les habitudes culturelles des étudiants

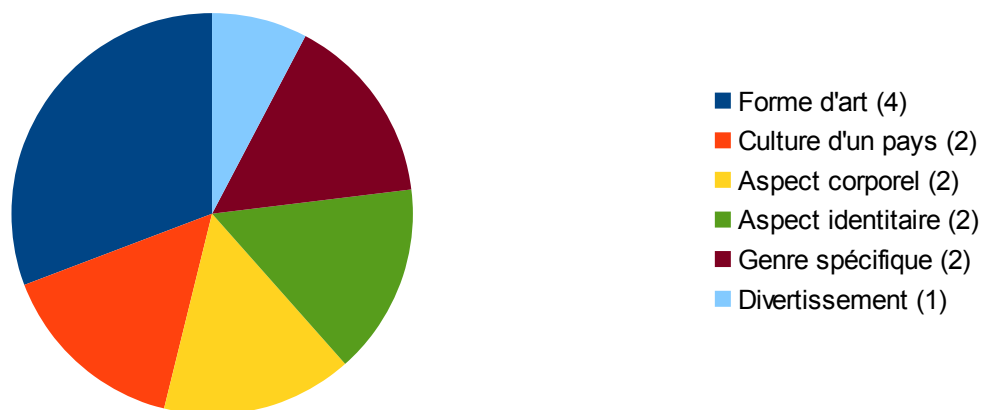


Illustration 1: Représentations des étudiants

Nous avons choisi de présenter les réponses à cette question sous forme de diagramme puisque les réponses des étudiants pouvaient être regroupées en six aspects et puisque seuls dix d'entre eux ont participé à l'enquête. D'emblée apparaît l'idée que le théâtre est une forme d'art (ce terme apparaît quatre fois dans les réponses), un étudiant ajoute que cet art est très ancien : « *le théâtre est une forme d'art très vieille avec une longue tradition*⁴⁴ », ensuite, les étudiants évoquent « *une*

43 Cf les questionnaires en annexe 1 et 2.

44 Nous avons choisi de présenter les propos des étudiants sans les corriger ni les modifier, les fautes de langues apparaissent donc sans correction. Nous avons également choisi de présenter leurs propos en italique afin qu'ils soient mis en valeur dans le corps du texte.

partie de la culture d'un pays » ou « *un moyen pour explorer la culture d'un pays* ». Le genre spécifique du théâtre intervient également dans les réponses : « *voir un pièce sur scène* », « *théâtre pour moi c'est beaucoup des dialogues et des actes* ». Deux enquêtés envisagent le théâtre dans son aspect corporel : « *jeu avec le corp+ la voix* », « *les gestes/ exercices extrêmes en même temps au début un peu bizarre (différent que la quotidien)* ». Cette idée d'un exercice corporel différent du quotidien semble à la fois très naturelle puisque l'enquêté relève le caractère fictif du théâtre, et à la fois un peu paradoxale puisque le théâtre propose justement un miroir de la réalité. La réponse de cet étudiant a peut-être été influencée par les exercices proposés puisque ses propos dans le questionnaire évoquent à plusieurs reprises leur caractère étrange. Un étudiant compare le théâtre à un divertissement, enfin, à deux reprises, apparaît une idée plus personnelle de connaissance de soi ou d'activité qui contribue à la construction d'une identité : « *explore soi-même* », « *le théâtre est un très important partie de ma vie* ». Les représentations des étudiants sont donc plurielles et envisagent des aspects aussi différents que l'art et la culture, le genre littéraire, le travail du corps et de la voix et l'aspect identitaire. Néanmoins, leurs réponses montrent qu'ils ne considèrent pas le théâtre comme un genre élitiste, « [...] comme d'un espace où l'on montre un certain monde, qui parle une certaine langue, dans des lieux bien déterminés » (Bullot, in Collès et al., 2007 : 128), leur représentation du théâtre est plus générale et renvoie plutôt à l'idée d'un art spécifique qui participe au patrimoine culturel d'un pays.

La deuxième question de l'enquête s'intéressait à la correspondance entre les représentations préalables et les exercices proposés pendant l'atelier, 90 % des enquêtés ont répondu OUI à cette question, 10 % NON. Lorsqu'on leur demande d'explicitier leur réponse, les enquêtés répondent : « *oui, surtout quand il fallait s'allonger par terre* », donc une représentation liée au corps, « *les exercices extrêmes, au début un peu bizarre* », donc l'aspect déroutant, peu habituel du théâtre est mis en avant. Deux étudiants insistent sur le caractère inédit, sur l'expérience nouvelle qu'ont constituée pour eux les ateliers : « *j'ai appris beaucoup d'exercices* », « *j'ai jamais fait qc comme ça* ». Les deux aspects corporel et inhabituel du théâtre apparaissent à plusieurs reprises dans les réponses, accompagnés de l'idée de découverte de soi, déjà formulée dans la première question par cet enquêté : « *un travail très différent. J'aime l'aspect physique. Il faut des autres capacités on utilise pas normalement. « Self-discovery⁴⁵»* ». On peut donc constater que les exercices de l'atelier ont infléchi les réponses des étudiants vers une image du théâtre comme lieu d'exercice corporel déroutant et a conforté l'image de découverte de soi : les représentations n'ont donc pas été radicalement modifiées par l'atelier, il aurait néanmoins fallu interroger les étudiants sur leurs

45 Nous soulignons, en français, nous pourrions traduire par « découverte de soi ».

représentations avant l'atelier car les exercices proposés ont pu influencer leurs réponses , comme semble l'indiquer la réponse d'un des étudiants présentée plus haut.

Par la suite, l'enquête évoquait les habitudes culturelles des étudiants par rapport aux ateliers théâtre : il s'avère que la très grande majorité d'entre eux n'avaient jamais pratiqué ce genre d'exercices dans leur pays d'origine (80 % ont répondu NON, contre 20 % OUI). Seule une étudiante sur les deux qui ont répondu oui explique que les exercices qu'elle a déjà pratiqués dans son pays étaient dans le cadre d'un cours de théâtre à l'école qui était noté. Pour mieux connaître leurs pratiques culturelles générales autour du théâtre, il aurait fallu également demander aux étudiants s'ils fréquentaient ou non les salles de spectacle dans leur pays. Cependant, notre recherche s'intéressait en particulier aux ateliers.

Nous constatons donc que les étudiants ont des représentations à la fois diverses et parfois très précises du théâtre envisagé à la fois comme un art pluriel, mais aussi comme un genre littéraire spécifique et comme une expérience nouvelle. En revanche, leurs pratiques d'ateliers de ce genre restent limitées. Il faut ici rappeler que les intérêts de ces étudiants sont plutôt tournés vers les sciences humaines et moins vers la littérature ou le spectacle, même si ces domaines ne sont évidemment pas incompatibles. Leurs réponses indiquent également que les exercices de théâtre de ce genre sont peu proposés à l'école puisque ces étudiants venant de tous les horizons ont été très peu confrontés à ce type d'expérience.

1.2 Les ressentis des participants après l'atelier

Nous présentons sous forme de diagramme la réponse à la question 5, de type à la fois quantitatif à travers l'échelle d'évaluation et également qualitatif, puisque les enquêtés étaient amenés à expliquer leur notation. Cette question cherchait à évaluer dans le détail tous les exercices proposés au cours de l'atelier.

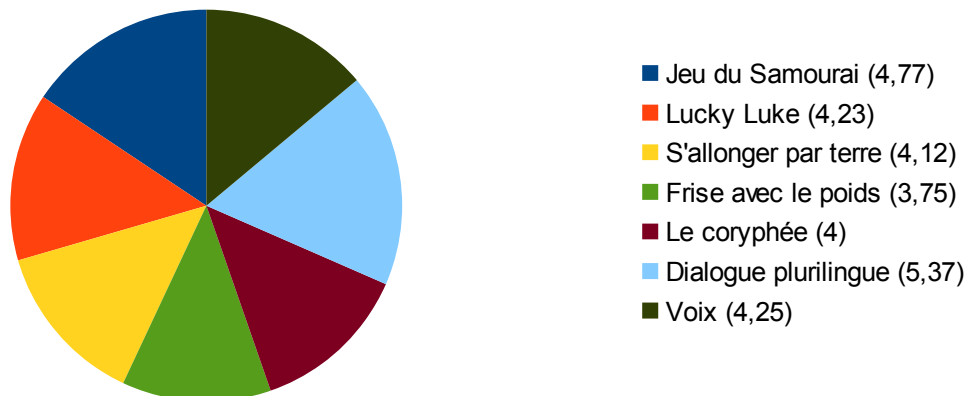


Illustration 2: Question 5 du questionnaire sur l'atelier théâtre « quel exercice avez-vous apprécié ? »

Comme nous pouvons le remarquer dans le diagramme ci-dessus, les différences de notation entre les exercices sont minimales : les étudiants ont apprécié les exercices en règle générale, qu'ils ont trouvés intéressants et innovants, seul l'exercice sur les voix a été moins plébiscité car plus difficile à expliquer, et dont les objectifs n'étaient pas clairs pour les étudiants. Par ailleurs, cet exercice nécessitait le courage de se lancer seul devant les autres, comme le dit une des enquêtés : « très difficile- n'aime pas être devant la classe toute seule ». D'ailleurs, peu d'étudiants ont été volontaires alors qu'ils avaient été très impliqués dans les exercices précédents. Il aurait sans doute fallu davantage leur expliquer en quoi consistait exactement l'exercice, leur faire écouter un extrait d'enregistrement au préalable par exemple, leurs craintes venant, comme nous avons pu le constater en tant qu'observatrice, de l'ignorance totale de ce qu'ils allaient écouter et de la peur de ne pas comprendre le texte (et d'être finalement incapables de le reproduire). Les intervenants ont fait une petite démonstration aux participants, mais elle n'a pas suffi pour les encourager à dépasser leur appréhension. Cependant, un des étudiants qui a participé à cet exercice note : « difficile mais super intéressant »: une fois le premier pas franchi, il s'avère que cette utilisation de leur voix dans un nouveau contexte a intéressé les participants en leur ouvrant une perspective nouvelle. Sur une douzaine de participants, cinq étudiantes ont été volontaires, l'une d'elle n'est pas allée jusqu'à la fin de l'exercice et a rejeté le casque assez vite, les quatre autres, dont une étudiante chinoise d'ordinaire très effacée, ont participé à l'exercice en entier, et nous avons tous constaté (les étudiants faisaient des remarques pendant le déroulement) qu'un phénomène étrange avait lieu pendant l'exercice: les voix des participantes se modifiaient au fur et à mesure de l'enregistrement⁴⁶. Il faut également préciser que la plupart des voix enregistrées étaient des voix masculines, tandis que les

46 Voir l'enregistrement 3 d'Antonin Artaud.



volontaires étaient toutes des femmes, ce qui impliquait nécessairement une modification dans l'intonation. Seul le public pouvait se rendre compte de ces changements puisque l'étudiante ne pouvait pas s'entendre. Par ailleurs, au fil de l'exercice, les participantes devenaient très concentrées, comprenaient mieux le texte et se détendaient. Le corps et la voix deviennent alors des « relais », ou des « hauts-parleurs » du texte, tandis qu'on peut observer un relâchement, une détente, qui permettent plus d'aisance dans cet exercice. Ainsi, les étudiants éprouvent, expérimentent à travers leur voix le texte en langue étrangère, l'enregistrement permet de moduler ses intonations et de rechercher des effets qui auraient été difficiles à trouver sans l'appui de la voix entendue et sans le relâchement des automatismes de pensée auquel on peut difficilement parvenir seul. Cet exercice permet également de découvrir des textes très différents en français (textes théâtraux mais pas seulement, des poésies également comme *Le Pont Mirabeau*, des dialogues de films, etc.), d'expérimenter des intonations nouvelles dans cette langue, et surtout de comprendre que le sens d'un texte ne vient pas que des mots (que les étudiants ne comprenaient pas toujours) mais aussi des sons. Pour que cet exercice soit efficace, il faut choisir des enregistrements très spécifiques du point de vue de l'intonation, que l'apprenant cherchera à reproduire, or, si le ton est trop neutre, l'apprenant s'attachera au sens ce qui n'est pas le but de ce type d'exercice. La langue devient alors non plus un vecteur de sens mais bien un outil qui se rapproche de l'instrument de musique et qui nécessite un rapport nouveau à la voix. Pour un approfondissement de cette expérience, il aurait fallu distribuer ensuite les textes et faire entendre l'enregistrement à toute la classe.

L'exercice qui a semblé le plus intéressant aux étudiants (en moyenne : 5,37/6) est celui qui leur a permis de travailler les langues au cours d'un dialogue plurilingue (Cf enregistrement 2): « amusante + intéressante d'entendre les différences sans comprendre le langage », « *c'était très intéressant parce que les avaient eu presque une « conversation »* », « *drôle et intéressant (normalement on n'écoute pas parler les gens dans leurs propre langue)* ». Cette nouvelle façon d'aborder les langues et l'interaction avec l'autre leur a permis de comprendre l'importance de tout ce qui a rapport au non-verbal dans l'acte de communication. Au cours de l'exercice, les apprenants ont été amenés à se rendre compte de l'importance de leurs gestes, de leurs mimiques, de leurs intonations puisqu'ils n'étaient pas en mesure de saisir le sens des paroles de leur interlocuteur. Les enregistrements effectués⁴⁷ montrent que les premiers contacts sont faciles à établir, puis une sorte de scénario se met en place, il faut ensuite entrer dans une phase de négociation pour parvenir à conclure, il s'est avéré que cette phase était la plus complexe pour les participants. Cet exercice de communication plurilingue a permis aux étudiants de découvrir les langues des autres participants

47 Cf enregistrement 2.

tout en valorisant leur propre langue, et de travailler sur la négociation de sens, non pas à travers les mots mais à travers les gestes qui sont souvent liés à la culture de l'interlocuteur : il faut donc en deviner le sens à travers son intonation, ses mimiques, ses attitudes. C'est donc un travail de type kinésique qui a été déclenché à travers ces conversations plurilingues, le théâtre permet donc ici d'aborder kinésie et proxémie de manière innovante. « Le jeu du Samourai » et « Luky Luke » ont reçu de bonnes évaluations, ces exercices très dynamiques et nécessitant concentration et rapidité ont été appréciés par les étudiants : « *très amusant, facile, mais en même temps on a eu besoin de concentration* », « *il faut réagir très vite* », « *très bien pour réveiller, il faut de la concentration* ». Ce type d'exercice présente également l'intérêt de participer à la construction du groupe puisqu'il nécessite de prendre garde aux gestes des autres et pour le second exercice, de retenir les prénoms de tous les participants.

Les trois derniers exercices qui ont reçu le moins de suffrage de la part des étudiants demandaient tous un contrôle des mouvements et une concentration dont ils n'ont pas l'habitude, ainsi notent-ils à propos de l'exercice où il leur fallait s'allonger par terre selon un compte précis : « *il faut se bouger très attentif* », « *il faut bouger très léger* », « *très bien pour développer un meilleur sens par le corps* ». Loin du dynamisme et de l'aspect ludique des exercices précédents, ces trois propositions de travail s'articulaient autour de la prise en compte de son propre corps et de celui d'autrui. Ces exercices ont paru « bizarres » aux étudiants et parfois peu compréhensibles. Ils leur ont permis néanmoins de comprendre l'importance de la prise en considération de l'autre dans la réalisation d'une tâche commune, comme pour les frises : « *on a besoin de travailler ensemble avec les autres mais au début je n'ai pas compris bien.* » Comme l'indiquent les intervenants, il aurait fallu par la suite leur expliquer l'intérêt de ce type d'exercices qui nécessitent un accompagnement plus approfondi.

Nous présentons sous forme de tableau⁴⁸ les réponses à la question 6 qui demandait aux étudiants un retour général sur les exercices. Leurs réponses ont cependant été trop orientées par la question : « qu'est-ce qui vous paraît positif dans cet atelier ? » qui a enfermé les étudiants dans une représentation positive. Il aurait fallu poser la question de manière plus distanciée, en ces termes : « qu'avez-vous pensé de cet atelier en général ? ». Néanmoins, les participants ont eu l'opportunité dans d'autres questions de discuter des aspects qui leur ont semblé moins positifs. Nous avons classé les réponses des enquêtés par thématiques. Ce tableau indique que les bénéfices que les étudiants relèvent sont de plusieurs types :

48 Cf annexe 5.

- 1). un aspect d'ouverture sur la nouveauté
- 2). un aspect lié aux relations aux autres, que ce soit les autres participants ou les intervenants
- 3). un aspect lié au théâtre en tant que genre littéraire et patrimoine culturel

Cependant, un des étudiants note que si ce genre d'atelier lui paraît pertinent pour « *l'exercice interculturel* », en revanche, « *n'était pas intéressante pour l'apprentissage de la langue française* ». Il aurait fallu bénéficier d'une troisième séance pour pouvoir travailler la langue de manière approfondie, néanmoins, même si les deux séances n'étaient pas centrées sur un aspect linguistique, les étudiants ont dû :

- comprendre des consignes qui n'étaient pas toujours faciles (d'ailleurs, quelques participants le notent dans leurs réponses à la question 5 ou 7 du questionnaire : « la langue. Parfois je n'ai pas compris les exercices »)

- négocier en français avec un partenaire dans l'exercice sur les frises notamment.

La question sept proposait aux étudiants de réfléchir à ce qui leur avait semblé difficile dans la réalisation de ces exercices. Nous avons également souhaité présenter les résultats sous forme de tableau⁴⁹, construit sur les thématiques observées. A la lecture de ce tableau, nous pouvons constater que ce type d'atelier, même s'il ne propose pas d'exercices à proprement parler sur la langue française, demande une compréhension des consignes qui n'est pas toujours aisée. La langue peut donc constituer un obstacle important, qu'il faut prendre en compte, en facilitant l'explication des consignes par exemple, et en ménageant des temps de retours et de questionnements après les exercices. Les intervenants ont déploré le manque de temps qui aurait permis aux participants de réfléchir aux exercices, ils auraient souhaité apporter aux étudiants des pistes théoriques pour comprendre ce qu'on leur demandait. La relation avec les autres a également été source de difficultés pour certains participant et en particulier lorsqu'il s'agissait d'être seul devant un public. Enfin, il faut noter que les exercices qui exigeaient un contrôle au niveau du corps ont semblé difficiles aux étudiants, moins ludiques que les deux précédents, ils demandaient une autre concentration centrée davantage sur soi que sur la relation aux autres.

Ensuite, les participants étaient invités à s'interroger sur eux-mêmes et à effectuer un retour sur leurs acquis personnels durant cet atelier. Nous avons utilisé la même présentation que pour les questions précédentes⁵⁰. Les étudiants relèvent deux axes majeurs de réflexion : la possibilité de travailler en collaboration avec des personnes de nationalités et de langues différentes, et

49 Cf annexe 5.

50 Cf annexe 5.

l'opportunité d'expérimenter un nouveau rapport à soi-même, notamment à travers le corps. Une des compétences requises dans la pédagogie interculturelle à savoir la mise en place de stratégies qui permettent de créer un contact avec l'autre semble ici en cours de développement.

La question 9 sur la découverte des cultures a reçu 100 % de réponses favorables. Les étudiants évoquent la découverte de l'autre en général (sa nationalité, sa langue) mais surtout la prise de conscience de l'influence de notre culture sur nos comportements (un autre aspect des compétences interculturelles) : « *on peut voir que tous les gens ont fait les exercices un peu différents* », « *oui on peu observer des différents réactions à des situations particuliers* », « *oui j'ai pu voir le comportement de chaque personne de différent nationalité et j'ai écouté différentes langues* ». Un étudiant parle de sa découverte de « *la culture du théâtre* » et des différents moyens d'utiliser sa voix (dont il ne parle pas dans la question précédente, signe que pour lui l'utilisation de la voix est d'abord affaire culturelle).

La dernière question était centrée sur les apports de l'atelier concernant la culture française : 90 % des participants ont répondu positivement, un seul a coché NON en expliquant : « *c'était plutôt des jeux pour nous* ». Voici sous forme de tableau⁵¹ les résultats de leurs réponses. Les réflexions des étudiants montrent que ce type d'atelier permet une connaissance de la culture française à travers le contact avec des Français, la découverte d'expressions nouvelles et d'une culture théâtrale spécifique à la France. Il aurait fallu interroger les étudiants à l'oral pour qu'ils détaillent les comparaisons entre la culture théâtrale française (en quoi les exercices proposés sont-ils spécifiques à la culture française ?) et leur propre culture théâtrale (il aurait également fallu les interroger sur leurs pratiques personnelles du théâtre et lier pratiques et représentations). Ce que les étudiants se représentent comme une culture théâtrale française vient peut-être du fait qu'ils n'ont pas, pour la plupart, expérimenté ce type d'exercices dans leur pays. Peut-on dire alors ici qu'on se rapproche du domaine des stéréotypes ? Il faudrait revenir sur ces diverses perceptions afin que le but affiché de l'atelier (travailler sur les représentations et les constructions sociales dans une approche interculturelle) ne provoque pas l'inverse de ce qu'il est censé apporter en déclenchant la construction de nouveaux stéréotypes.

1.3 Les réponses des intervenants

La première question de l'enquête auprès des intervenants leur demandait de décrire leurs impressions générales suite aux deux séances d'atelier :

51 Cf annexe 5

- « c'était très court mais très intéressant de travailler la langue avec des étrangers ; Pas assez de temps pour nouer des liens⁵² »

- « bonne écoute des participants. Nous sommes contents du partage »

- « bon groupe, très attentif et volontaire. Malgré le fait qu'ils ne se connaissent pas, ils n'ont pas peur d'aller au contact. »

Les intervenants partagent tous un sentiment positif sur l'atelier, dû à l'implication des participants et à la rencontre : l'idée de partager avec les participants, de « nouer des liens » revient à plusieurs reprises dans leurs propos, et c'est dans ce sens que nous envisageons également la définition de « lieux de rencontre interculturelle » que nous proposons pour les ateliers. Ainsi, D.Müller, cité par Martine Abdallah-Preteuille, considère que l'objectif de la rencontre interculturelle n'est pas de transmettre des contenus d'apprentissage mais d'« [...] aménager des espaces de rencontre » (Abdallah-Preteuille, 1999 : 107). Nous verrons en quoi l'atelier poésie peut également être défini comme un espace de rencontre interculturelle.

Les trois intervenants n'avaient jamais travaillé avec des étudiants internationaux auparavant, ce public entraîne une nécessité d'adapter son langage⁵³ et également un changement dans la réflexion sur les exercices : si les intervenants relèvent qu'il est plus facile d'expliquer les consignes puisqu'ils doivent les simplifier et les écourter, ils indiquent en revanche qu'il est « plus compliqué d'aller en profondeur ». C'est ce paradoxe entre la facilité des premiers contacts mais la difficulté de théoriser ensuite qui revient dans la question suivante qui les interroge sur ce qui leur a paru facile et difficile : « facile à faire comprendre, difficile à faire maîtriser », « le contact et la mise en travail est très facile. Essayer par un langage simple de leur faire comprendre l'intérêt et la profondeur des exercices. ». L'échange interculturel leur a également semblé positif, à la question de savoir si ce type d'exercice leur paraît pertinent pour travailler l'interculturel, ils répondent : « c'est même essentiel. Sentir et respecter l'autre même si on parle pas la même langue ». Enfin, deux intervenants proposent une perspective de travail pour ce genre d'atelier, la première centrée sur la danse, qui permet de dépasser les obstacles liés à la langue : « la danse ou autre type de travail corporel permet de très vite dépasser la barrière de la langue » et la seconde proposant une approche interculturelle liée à la réception des spectacles : « les différentes perceptions des

52 Comme pour les étudiants étrangers, nous avons préféré conserver les propos des intervenants français, sans correction...

53 On peut constater qu'il n'est pas toujours facile d'adapter son langage avec un public qu'on ne connaît pas : un des intervenants dans l'enregistrement 1 essaie d'expliquer l'exercice en utilisant des synonymes de plus en plus simples du terme « aux abois », difficilement compréhensible pour les étudiants.

spectacles, par rapport aux traditions de chacun ». Ces projets nous semblent très riches en possibilités et seront pris en compte à la fin de ce travail dans la partie sur les perspectives de recherche proposées.

2. Bilan de l'atelier théâtre

2.1 Le théâtre comme « self-discovery »

Les différents exercices proposés par les intervenants de l'atelier théâtre ont engendré une réflexion et un retour sur soi de la part des participants. Comme nous le montrent leurs réponses, les étudiants ont pris conscience de leur rapport au corps et à l'espace, de leur rapport à leur propre voix, et de leur relation aux autres. Comme l'explique Gisèle Pierra (2006), le théâtre permet la valorisation de la subjectivité à travers le corps et la voix, son hypothèse défendue est que le théâtre permet le développement du « désir de parole en langue étrangère » et « l'émergence du sujet » (Pierra, 2006 : 15). Ces deux phénomènes s'intègrent dans un processus de recherche identitaire déclenché par une réflexion sur soi-même lorsque le sujet est placé dans une situation nouvelle. Les participants ont donc découvert de nouveaux aspects de leur personnalité : « *j'ai appris que je suis très timide* », « *je devrai avoir plus de confiance* ». Par ailleurs, des étudiants habituellement très effacés en classe ont pris beaucoup d'assurance et se sont montrés plus volontaires que d'autres dans le déroulement d'exercices tels que les voix ou le dialogue plurilingue, comme nous avons pu le constater en tant qu'observatrice. Une étudiante, avec qui nous avons discuté pendant les cours précédents et qui avouait avoir le mal du pays et ne plus avoir envie de venir en cours, s'est beaucoup investie dans l'atelier théâtre et était toujours très volontaire pour tous les exercices, qu'elle réussissait avec brio, notamment l'exercice tant redouté des voix enregistrées. Cette démarche identitaire corrobore une des représentations du théâtre d'un apprenant qui répond à la première question : « *explore soi-même* », et qui poursuit en notant en anglais que le théâtre permet un procédé de « *self-discovery* ». Ainsi, Gisèle Pierra parle de la priorité de redonner confiance aux apprenants dans leur apprentissage de la langue étrangère, par le travail de leur image « dans l'entre-deux des langues et des cultures » (Pierra, 2006 : 201). Ce processus a lieu à travers le rapport au corps et à l'espace, ainsi qu'à la voix et au langage.

2.1.1 La (re)construction du rapport au corps et à l'espace

L'apprenant est souvent placé dans une situation de malaise lorsqu'il débute dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Le théâtre, à travers les fluctuations d'identités qu'il permet, engage l'apprenant à s'exprimer à travers plusieurs formes de subjectivités qui le valorisent :

« Le théâtre apparaît comme une possibilité de redonner un sens de travail et de plaisir à l'expression corporelle du sujet qui en début d'apprentissage d'une langue étrangère est souvent en situation de malaise de l'identification : le théâtre lui permettra de se voir reconnu dans son corps et dans son identité mouvante. » (Pierra, 2006 : 19)

Même si, dans le cadre de notre atelier, nous n'avons pas pu présenter des exercices d'appropriation de personnages divers, c'est bien ce nouveau rapport au corps et à l'identité corporelle qu'évoquent les étudiants à plusieurs reprises dans leurs réponses au questionnaire. Si les exercices proposés ne demandaient pas aux étudiants d'incarner une émotion ou un personnage (à l'exclusion de l'exercice sur les voix), il s'avère qu'ils ont entraîné une réflexion sur leur rapport à leur propre corps et au corps des autres⁵⁴. Ces exercices leur ont permis de devenir créateurs, en particulier les exercices comme « Les frises » et « Le coryphée » où ils devaient créer des formes ou inventer des gestes. Cette valorisation à travers l'expression corporelle créative s'accompagne d'un travail positif sur l'image de soi, ainsi, un des enquêtés répond-il à la question 8 « qu'avez-vous appris sur vous » : « de me sentir plus à l'aise dans mon corps ». La déconstruction de l'identité qu'exige le théâtre à travers la confrontation de situations nouvelles est alors suivie d'une reconstruction : « Par la (re)conquête de son image du corps et de la voix, le sujet vivrait, grâce au regard des autres le cas échéant, l'acculturation moins négativement dans cette situation spécifique. » (Pierra, 2006 : 203).

Cependant, il s'est avéré au cours de l'atelier qu'une étudiante a vécu négativement ce regard des autres sur elle, ce qui l'a amenée à cesser l'exercice sur les voix. Cette déconstruction identitaire qu'entraîne le théâtre peut également mener à des échecs et des situations de malaise qu'il s'agira alors d'accompagner. Nous pouvons également constater que les enquêtés ne font pas référence au rapport à l'espace, qui pourtant était questionné dans la plupart des exercices. En introduisant une autre représentation de l'espace de la classe, où les chaises et les tables sont repoussées pour laisser place à un espace vide⁵⁵, neutre, les intervenants ont cherché à casser le rapport habituel de l'élève à l'espace classe. Il aurait été intéressant d'interroger les enquêtés sur leurs ressentis à cet égard, en formulant une question spécifique sur le rapport à l'espace. En tant qu'observatrice, nous avons pu constater cependant que l'exercice de contrôle du corps, qui a été répété deux fois, a permis aux participants de mieux gérer l'espace et la place de leur corps dans la salle : si au début de l'exercice, certains étudiants n'osaient pas disposer de tout l'espace disponible dans la salle et se

54 Cf le 1^{er} enregistrement où les intervenants demandent aux apprenants d'être à l'écoute de leur corps.

55 Pour cette construction d'un nouvel espace du cours, cf enregistrement 1 où l'on entend les intervenants et les participants mettre en place la salle.

recroquevillaiement sur eux-mêmes, la répétition leur a permis de prendre toute la mesure des lieux et d'oser franchir des frontières inconnues. Un travail sur une véritable scène apporte encore davantage de situations nouvelles en ce qui concerne le rapport au corps et à l'espace, notamment si l'on peut utiliser des décors et des costumes (ce que nous avons analysé dans notre mémoire de master 1 à travers la mise en scène de *l'Atelier* de Grumberg).

2.1.2 Un nouveau rapport à la voix et au langage

Si les exercices de l'atelier théâtre étaient essentiellement axés sur le travail du corps comme nous venons de le constater, un rapport nouveau à la voix et au langage a également pu être construit durant ces deux séances. En effet, comme nous l'avons vu, nous avons pu assister à une modification de la voix des apprenants durant l'exercice avec les enregistrements. Par ailleurs, le premier exercice « Le Samourai » devait permettre aux étudiants de prendre conscience de leur propre voix et de son intensité, les intervenants ont ainsi été amenés à montrer à plusieurs reprises aux participants comment utiliser leur voix pour qu'elle porte mieux et que tout le monde l'entende avec un seul son très simple : l'enregistrement 1 montre comment cet exercice permet aux apprenants de s'affirmer à travers leur voix, et de construire une dynamique de groupe. En une dizaine de minutes, les voix des étudiants gagnent en intensité, comme on peut le constater dans l'enregistrement, le groupe se forme, une dynamique se met en place. Cet exercice n'a pas été facile pour tous les participants et nombre d'entre eux ont été éliminés rapidement parce qu'on ne les entendait pas. Ce simple exercice permet une « émergence du sujet » évoquée par Gisèle Pierra grâce à la voix, et c'est cette convergence entre conscientisation de sa voix, de son corps dans l'espace, et des autres, qui entraîne un processus d'exploration de soi et de construction identitaire. Il aurait fallu prendre le temps après les ateliers d'échanger à l'oral avec les étudiants pour questionner ce nouveau rapport à la voix qui a émergé lors des exercices.

Par ailleurs, les apprenants ont été également confrontés à d'autres langues que la leur ou que le français dans une démarche de pédagogie plurilingue et d'approches plurielles: « *normalement, on n'écoute pas parler les gens dans leurs propre langue* ». Les étudiants se sont rendu compte qu'il était possible de communiquer sans comprendre le sens des mots, mais en se concentrant sur les aspects liés à la kinésie et à la proxémie. Cette découverte d'un autre rapport à la voix et au langage est également liée à un nouveau rapport à l'altérité que nous analyserons dans la suite de ce travail.

2.2 Déconstruction des habitudes et décentration

2.2.1 A travers un travail personnel du corps et de la voix

Les exercices qu'ont proposés les intervenants au cours de l'atelier théâtre ont parfois déconcerté les étudiants, qui parlent de « *travail très différent* », « *c'était quelque chose complètement différent* », certains parlent de l'étrangeté pour eux des exercices comme « Les frises », à deux reprises on peut relever l'adjectif « bizarre » dans les questionnaires. A de nombreuses reprises également apparaît l'adjectif « difficile » pour rendre compte des ressentis au cours des exercices : c'est justement cette confrontation à des situations problématiques qui engendre une déconstruction des habitudes et une recherche de nouveaux sens dans une démarche de décentration, liée à la pédagogie interculturelle. Par ailleurs, quelques exercices corporels au cours de l'atelier comme « Les frises » ou « Le coryphée » s'apparentent plus à de la danse, ce qui a sûrement déconcerté les participants. Les modifications de voix dans l'exercice à partir des enregistrements ont également incité les participants à déconstruire leurs habitudes, notamment dans leur apprentissage de la langue. Gisèle Pierra évoque les multiples possibilités de décentration que permet le théâtre, grâce aux rapports nouveaux qu'il induit à la langue, au corps et à la culture : l'apprenant est amené à « [...] se décentrer de ses habits, par son corps devenant actif et réactif dans l'autre langue, au contact des différences culturelles. » (Pierra, 2006 : 114). Le théâtre est ainsi un exercice de « déconditionnement culturel » (Pierra, 2006 : 122), grâce à un nouveau travail sur sa culture propre et grâce à l'ouverture sur l'altérité : les habitudes gestuelles sont interrogées et les automatismes déjoués, ce que semble indiquer un étudiant lorsqu'il évoque l'exercice qui demande aux participants de s'allonger par terre : « *très bien pour développer un meilleur sens par le corps.* » C'est presque un nouveau sens qui se développe à travers ces exercices.

« Il s'agira de 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. » (Pierra, 2006 : 189).

C'est donc de nouvelles sensations corporelles qui sont développées à travers cet atelier et un engagement à un comportement autonome, qui se construit dans une mise à distance du verbal comme seul outil de communication et de connaissance. Ainsi, à travers ce type d'exercice, l'enseignant peut amener les apprenants à prendre conscience des normes culturelles que portent les gestes et le travail du corps « [...] car elles témoignent de l'identité des sujets qui devront s'en écarter pour apprendre à en jouer. » (Pierra, 2006 : 189). Le corps devient alors un outil interculturel

«[...] d'assouplissement des crispations identitaires ». Les acquisitions culturelles et langagières s'en trouvent ainsi facilitées :

« C'est l'originalité du rapport geste/parole revisité au travers des textes qui place le sujet, grâce aux déconditionnements posturaux obtenus, dans une décentration qui l'ouvre aux acquisitions langagières et culturelles nouvelles depuis sa propre subjectivité. » (Pierra, 2006 : 192).

Le travail de décentration au sens de Jean Piaget, c'est-à-dire le fait de prendre comme référence un autre que soi ou un autre point de vue que celui qui est pris habituellement s'est donc réalisé en particulier au niveau du corps et de la voix au cours de cet atelier à travers la confrontation à des situations inédites, mais ce travail est également favorisé par les contacts entre les participants.

2.2.2 A travers les relations avec l'autre : le théâtre un exercice de dialogue et de rencontre interculturels

Dans quelles mesures les exercices proposés ont-ils constitué un terrain propice à l'expérimentation interculturelle à travers les contacts avec l'autre? Comment cet atelier a-t-il permis une mise en relation dynamique des groupes et des individus en présence, comme nous l'avons vu dans la première partie de ce travail lorsque nous cherchions une définition de l'interculturel ? Si l'on reprend les théories de Martine Abdallah-Preteille, l'interculturel, vu comme un mode d'interrogation, implique un travail d'analyse des interactions entre les groupes : il s'agira alors de comprendre comment l'individu « se met en scène » dans des situations qui favorisent l'émergence de traits culturels et interagit avec l'autre. Il nous semble que l'atelier théâtre répond à cet objectif en permettant d'une part à l'individu de se mettre en scène face à l'autre (ce qui n'a pas toujours été facile pour les participants), et d'autre part de lui faire expérimenter des situations inédites comme nous l'avons vu, dans sa relation à lui-même et aux autres, situations qui appellent alors une démarche de questionnement. Le groupe se construit également au cours des exercices qui permettent de connaître les autres participants à travers une action commune et une concentration sur la dynamique de la classe⁵⁶. L'atelier a également incité l'apprenant à valoriser sa propre culture (à travers l'exercice du dialogue plurilingue par exemple) tout en découvrant la culture de l'autre dans une démarche d'ouverture au plurilinguisme d'une part, et en questionnant les habitudes de chacun d'autre part, ainsi, comme le dit un des participants : « *on peut observer des différents réactions à des situations particuliers* ». Cette approche plurielle, telle que la décrit Diana-Lee

56 Cf enregistrement 1.

Simon, favorise alors une attitude de décentration, une prise de conscience de ses propres normes confrontées à celles des autres, dans un dialogue entre les cultures. Comme l'indique Gisèle Pierra :

« Il ne s'agit pas d'apprendre tous les signes de la culture étrangère mais de questionner les habitudes communicationnelles de chacun pour que soit acceptée la décentration nécessaire à tout apprentissage et constamment repérée comme possible accès du sujet à sa propre subjectivité, à la fois du point de vue culturel, langagier et esthétique. »
(Pierra, 2006 : 163)

Le théâtre est ainsi vu comme un des « universel-singuliers » dont parle Louis Porcher, c'est-à-dire, des phénomènes présents dans toutes les cultures mais qui sont interprétés de façon différente dans chacune, un des participants note ainsi: « *c'est intéressante comment on peut travailler ensembles bien que on est de les pays différentes parce que le théâtre est le même chose dans le monde* ». Cette reconnaissance du théâtre comme universel-singulier aide à prendre conscience de la possibilité de travail en commun en dépassant les obstacles liés à la langue. Cette capacité à établir le contact avec des personnes d'une autre culture en trouvant des stratégies adéquates dans certaines situations (stratégies qui ne sont pas forcément du l'ordre du langagier) constitue un des objectifs du CECRL⁵⁷. Par ailleurs, l'atelier a permis à l'apprenant de relativiser son point de vue, et a amené les participants à « [...] prendre leurs distances par rapport aux attitudes conventionnelles relatives aux différences culturelles » (Conseil de l'Europe, 2001 : 84) grâce à une approche centrée sur la décentration et le dialogue entre les cultures.

2.3 Pistes de réflexions pédagogiques et confrontation avec les hypothèses de recherche

Nos hypothèses de recherche à savoir : le théâtre comme art scénique peut constituer un support didactique intéressant dans le développement des compétences interculturelles des apprenants dans un contexte universitaire, et leur confrontation aux données recueillies, nous permettent de conclure que l'atelier a essentiellement contribué à permettre aux étudiants de réfléchir à leurs repères culturels en se confrontant aux repères des autres, et à développer une démarche réflexive sur soi. Par conséquent, nous pouvons constater qu'il s'agit d'un support efficace en ce qui concerne le développement de ces savoir-faire et savoir-être interculturels. En revanche, sa durée était trop limitée pour un travail sur les stéréotypes, ou pour un travail sur la médiation

57 « 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 » (CECRL, 2001 : 84).

culturelle des étudiants. Par ailleurs, les savoirs liés au théâtre en tant que genre littéraire et patrimoine national n'ont pu être travaillés.

L'atelier a également contribué à l'élaboration d'une attitude d'ouverture envers de nouvelles expériences pédagogiques en confrontant les apprenants à une nouvelle situation d'apprentissage mêlant intervenants extérieurs, espace différent, situation de rupture par rapport à ce qu'ils connaissaient, et contacts inédits avec l'autre. Comme l'indique un des étudiants : « *c'est plus dynamique que le cours normal* », ou encore « *j'ai connu nouvelle façon de mener le cours* ». Selon Gisèle Pierra, le théâtre permet une « [...] pédagogie du risque et de la pratique de l'erreur » (Pierra, 2006 : 154), ce qui est évoqué par un des participants de l'atelier qui s'exclame : « *c'est pas grave de faire des erreurs !* ». Un des participants note également que ce type d'activité rejoint plutôt pour lui le domaine de l'intuitif et non de l'intellectuel : « *c'est pas une activité intellectuel, plutôt intuitive. Très intéressant d'explorer ces aspects.* » L'atelier n'est alors pas conçu comme un cours ordinaire où on procède à une activité de réflexion sur des connaissances, mais plutôt comme une expérience, qui se vit au niveau des sensations. Il n'est cependant pas toujours facile d'aborder le travail du corps en contexte éducatif, un tel travail nécessite du temps, de l'espace et la formation des enseignants.

Par ailleurs, la démarche de la pédagogie actionnelle, impliquant les apprenants dans l'élaboration d'une tâche commune, devrait être plus approfondie. Les participants ont certes pu se confronter à des situations de négociation de sens et de projet commun autour d'exercices comme les « frises » par exemple ou le dialogue plurilingue. Cependant, il nous semble que la perspective co-actionnelle dont parle Puren serait facilitée par la création d'un but commun à l'ensemble du groupe, par exemple, la mise en scène de saynettes voire d'une pièce complète. Ce but n'est envisageable que dans le cadre d'un club qui permet une rencontre régulière et un calendrier plus souple. La pièce de Grumberg, *L'Atelier*, que nous avons travaillée et mise en scène l'an dernier dans le cadre du club théâtre du lycée Saint-Joseph d'Istanbul et qui a constitué le sujet de notre mémoire de master 1, a révélé un très grand éventail de possibilités de travail dans une démarche interculturelle⁵⁸. Fabienne Bulot, dans le cadre de son club universitaire « Ça parle drôlement ! » et d'un travail sur des pièces d'auteurs contemporains, indique également que les textes ont constitué des lieux privilégiés pour travailler l'interculturel, laissant place à de multiples interprétations. Ce

58 La prise en compte du public bilingue et biculturel par exemple obligeait à des modifications dans le texte (chansons, expressions, termes culinaires, gestuelle, etc.), afin de permettre une meilleure adaptation au contexte culturel de la représentation.

type d'atelier permet d'impliquer davantage les apprenants, et de travailler différemment la langue, ainsi que les savoirs liés à l'interculturel.

Par ailleurs, la question de l'évaluation de cet atelier s'est posée et a été difficile à résoudre puisque les participants n'étaient pas toujours présents aux deux séances et puisque, contrairement à l'atelier poésie, aucune tâche finale n'avait été prévue, en dehors des objectifs de chaque exercice. Nous avons donc opté pour une démarche d'auto-évaluation à travers les questionnaires et proposons une grille d'évaluation pour des projets ultérieurs sur le modèle de la grille présentée par Eve-Marie Rollinat-Levasseur (dans Godard, 2015 : 256) qui prendrait en compte : le respect des consignes, l'écoute et la concentration, l'implication dans le groupe et dans le projet, l'expression corporelle, l'intonation et la prononciation, l'interaction en français avec les intervenants. Si des exercices permettant un travail sur les textes sont proposés, on peut ajouter le critère : comprendre et apprendre son texte au fur et à mesure.

3. Analyse de l'atelier poésie

3.1 Analyse des questionnaires⁵⁹

3.1.1 Les représentations de la poésie et les habitudes culturelles des étudiants

La carte heuristique que nous présentons en annexe 5⁶⁰ donne plusieurs informations sur les représentations des étudiants à propos de la poésie : ces représentations sont majoritairement positives (en vert sur la carte), souvent très détaillées, et l'aspect négatif (signalé en rouge) le plus évoqué est l'idée de complexité de la poésie. En effet, selon les enquêtés, ce genre demande de décrypter un sens mystérieux, souvent soumis par ailleurs à des interprétations divergentes : « *tout le monde l'interprète différemment, ce qui pour certains, est la vertu de la poésie, quant à moi, ça me dérange un peu.* » Dans le même ordre d'idée, d'autres étudiants évoquent un genre élitiste, qui exige un niveau intellectuel élevé, ou bien encore une « distance » liée au fait qu'ils n'ont pas beaucoup de contacts avec la poésie⁶¹. Nous pensons que ce type de représentations (complexité, élitisme) s'approche du stéréotype : les deux séances de l'atelier sauront-elles confronter les étudiants à une autre image de la poésie ? Il faudra également s'appuyer sur les habitudes culturelles des étudiants concernant ce genre littéraire pour répondre à cette question. Dans les questionnaires,

59 Cf annexe 3.

60 Nous avons préféré présenter les résultats à travers une mindmap (ou carte heuristique) puisque les réponses à cette question étaient très détaillées et très diverses, et puisque, enfin, les étudiants ont été nombreux à répondre aux questionnaires : ce support rend la lecture des résultats plus aisée et plus claire. Par ailleurs, la mindmap permet de signaler les aspects négatifs ou positifs rencontrés dans les réponses des enquêtés, ce que permet moins facilement un diagramme.

61 Nous pouvons constater que ce type d'image d'un genre élitiste n'apparaît pas dans les représentations du théâtre.

les enquêtés évoquent également à plusieurs reprises une « *forme d'art* », de manière neutre, sans que transparaissent de jugement. Les représentations positives de la poésie sont liées aux potentialités du genre poétique pour exprimer des opinions ou des sentiments ou encore pour représenter le monde (un des enquêtés parle d'ailleurs de « *poésie de la vie* ») : « *c'est une forme trop personnel de communication qui permet au lecteur de connaître le cœur de l'auteur* », « *la poésie est un miroir où nous pouvons voir notre intimité* », « *pour moi la poésie est l'expression de la vie, des sentiments. C'est une façon de montrer et de décrire sans images la réalité* ». L'ouverture d'esprit et la nouveauté dans la démarche de compréhension du monde sont également évoquées par les étudiants, ainsi que la création à partir des mots : « *après un cours de poésie en Cégep⁶², j'apprécie beaucoup mieux l'art qu'on peut trouver dans les poèmes et comment il faut tellement bien maîtriser la langue pour créer des poèmes intéressants qui jouent avec la subtilité et l'ambiguïté des mots* ». Peu d'étudiants parlent des formes traditionnelles de la poésie, un seul évoque les métaphores, un autre explique que la forme poétique ne convient pas en prose. La poésie en prose n'a pas pu être abordée lors de l'atelier.

Une des représentations qui nous intéresse particulièrement dans le cadre des théories sur le rapport à la lecture et à l'écriture est l'image liée aux pratiques scolaires des apprenants. En effet, l'institution scolaire joue un rôle très important dans les relations et les représentations du sujet par rapport à l'écrit : elle constitue un des médiateurs (avec la famille) des attitudes envers les textes. Il convient donc de prendre en compte le rôle de l'école dans la construction de ce rapport (Guernier & Barré-De Miniac, 2015 : 7). A la lecture des enquêtes, nous remarquons donc que, parfois, les représentations de la poésie sont conditionnées par les activités réalisées à l'école par les étudiants, ces représentations peuvent être négatives : « *avant de cette exercice je n'avais pas aimé. La dernière fois que j'avais fait la poésie c'était à l'école alors c'était bien de le réviser et d'avoir eu l'opportunité d'apprendre des nouvelles choses* », mais positives également, avec un changement de point de vue grâce aux pratiques scolaires (cf propos sur le Cégep ci-dessus). L'école joue donc un rôle essentiel dans la construction des représentations des apprenants, nous faisons ici l'hypothèse qu'elle joue également un rôle dans leur déconstruction/reconstruction. L'atelier poésie prend alors tout son sens, et c'est dans le dialogue entre représentations des étudiants et évaluation de l'atelier que nous pourrions envisager ses apports ainsi que ses limites.

Les habitudes culturelles des étudiants à propos de la poésie sont variées, ainsi, 60 % des enquêtés indiquent qu'ils n'ont pas l'habitude de lire de la poésie, alors que 40 % décrivent des habitudes de lecture liées aux études ou à un cadre privé. Les types de poèmes qu'ils évoquent alors

62 Au Canada, classes après la terminale.

sont très nombreux : « *j'aime les imagistes et les poèmes free verse contemporains, surtout canadien et américain, mais j'adore aussi les poésie romantiques (Baudelaire surtout!)* », « *j'aime la poésie plus classique, mais aussi les thèmes de liberté, égalité* », « *les poésies d'amour* », « *la poésie qui est un peu mélancolique, tristesse. La poésie où l'écrivain décrit le monde et les problèmes de ce monde* », « *poésie des amis qui écrivent, poésies courtes et plutôt nostalgiques, abstraites/absurdes* ». Peu d'enquêtés mentionnent d'auteurs, seules Akiko Yosano, Maya Angelou et Ellen Hopkins sont évoquées, avec Baudelaire. Les étudiants qui lisent de la poésie ont donc des pratiques très diverses et qui ne se recoupent pas. En ce qui concerne les habitudes d'écriture, les réponses sont plutôt affirmatives : 65 % des étudiants disent avoir déjà écrit de la poésie avant l'atelier, trois étudiants évoquent des pratiques scolaires. Il aurait été intéressant de connaître le cadre plus spécifique de l'écriture de poésie afin de saisir de manière approfondie les habitudes culturelles des étudiants. De manière générale, nous pouvons conclure que les étudiants ont en général déjà eu un contact avec la poésie (nous pouvons alors faire l'hypothèse que ces pratiques sont sans doute liées aux milieux cultivés auxquels appartiennent probablement les étudiants) que ce soit dans l'acte de lire ou d'écrire : ils n'aborderont donc pas l'atelier sans un contexte social, scolaire, personnel autour de la poésie⁶³. Nous pouvons aussi constater que ces contacts n'ont pas empêché l'apparition de stéréotypes, voire les ont peut-être renforcés : quel dispositif mettre alors en place pour tenter de renouveler l'approche de ce genre à l'école et de développer un regard réflexif sur ses propres représentations ?

3.1.2 Les ressentis des étudiants après l'atelier poésie

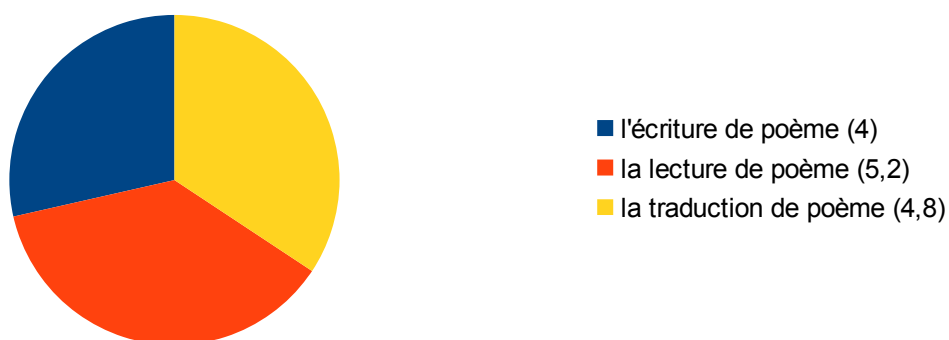


Illustration 3: Question 5 de l'atelier poésie : « quelle(s) activité(e)s avez-vous appréciée(s) »

⁶³ Les étudiants semblent avoir eu beaucoup moins de contact avec le théâtre qu'avec la poésie à l'école, ce qui interroge les pratiques pédagogiques en classe de langue.

Ce diagramme indique peu de différence dans l'évaluation des trois activités proposées pendant l'atelier, l'écriture de poème a cependant recueilli un peu moins de suffrages que la lecture. Si les enquêtés se montrent plutôt satisfaits de cette activité, l'écriture de poème a été cependant perçue comme un exercice difficile pour l'ensemble des étudiants, mais pour différentes raisons :

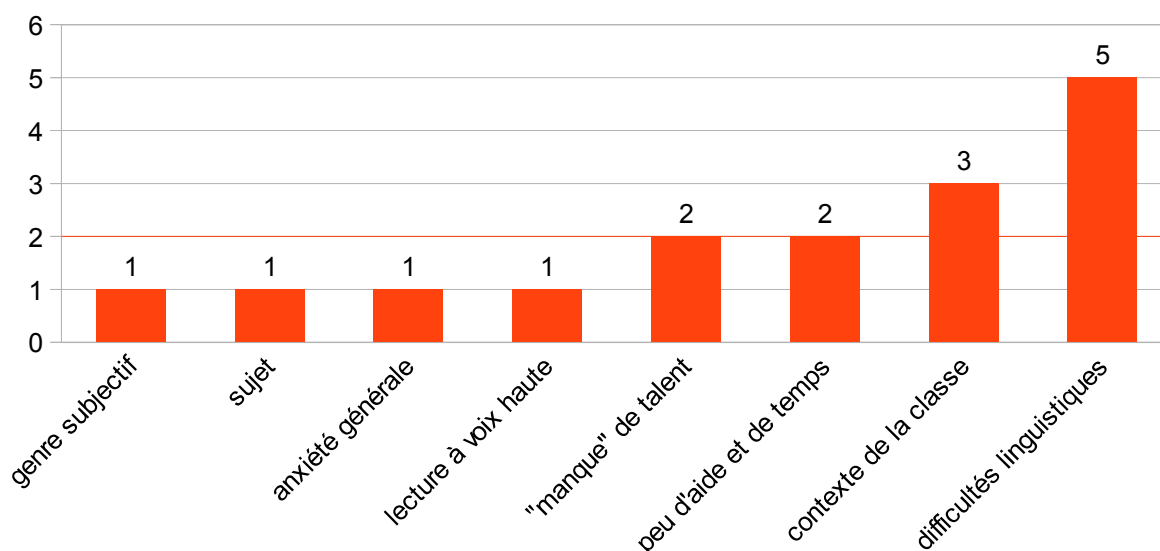


Illustration 4: Difficultés des participants lors de l'écriture d'une poésie

Comme le montre le diagramme ci-dessus, les difficultés des participants sont liées à différents aspects de l'atelier comme le sujet proposé ou le manque de temps, difficultés qui ont cependant diminué pour certains au cours de la séance : « *avant j'avais peur mais quand je l'ai fait c'était plus facile que j'avais penser* ». Les étudiants font également référence à un inconfort lié à un « talent » supposé pour écrire des poésies: « *je pense qu'écrire c'est un art c'est pas pour tous !* », « *moi, je n'ai pas la capacité intellectuelle d'écrire des beaux poèmes* ». Ces constats (douloureux) rappellent les représentations stéréotypées autour de l'élitisme de la poésie que l'on a évoquées plus haut. Un autre enquêté confronte ce genre d'exercice trop subjectif à son goût aux disciplines plus scientifiques: « *je trouve plus facile de faire qqc plus précis p.g mathématiques etc.* ». La forme plutôt libre de l'atelier d'écriture a donc pu être source de difficultés pour certains étudiants, il faudrait comparer cette forme avec une contrainte plus « objective » : un nombre de vers spécifique, un type de vers obligatoire, ce qui oblige à compter les syllabes, et une banque de rimes à utiliser (un sonnet à écrire par exemple). Ce type de contrainte, beaucoup plus formelle et structurée, aiderait peut-être les étudiants à dépasser cet aspect « trop subjectif » de la poésie qui peut

constituer une gêne, et leur donnerait une image peut-être moins énigmatique de ce genre littéraire. La difficulté la plus importante reste néanmoins liée à la langue : *« il est dure de trouver des mots justes en autre langue que la notre. Ca influence la forme du poème pas mal, on ne peut pas s'exprimer comment on le veut/voudrait »*.

Un étudiant note cependant qu'il a beaucoup apprécié l'exercice pour sa nouveauté et pour la découverte linguistique qu'il représente : *« c'est une possibilité d'exprimer soi-même et d'essayer quelque chose de nouveau ce qu'on ne fait pas chaque jour. Aussi, on peut essayer comment c'est d'écrire notre poésie dans une langue qui n'est pas notre langue maternelle. »*. Un autre enquêté compare cet exercice à un défi : *« le paramètre de la répétition « ...m'a dit » a été un défi et quelque chose de stimulant en même temps »*. Trois étudiants remarquent l'intérêt de l'exercice au niveau de l'expression des sentiments à travers les mots, ainsi que le rapport différent à la langue qui intervient, ainsi, s'exprimer dans une autre langue à travers la poésie demande une recherche plus intense de mots adéquats, et le rapport à la langue cible se modifie : *« j'ai eu besoin de penser comment écrire le français dans un moyen différent »*. Un dernier enquêté note que cet exercice a permis une réflexion sur lui-même : *« j'ai pu réfléchir à ce que je plus aime faire »*.

La lecture de poème a constitué l'exercice le plus apprécié par les étudiants durant cet atelier, pour plusieurs raisons, quelques étudiants notent un intérêt général, sans entrer dans les détails, d'autres expliquent leur évaluation :

- **caractère nouveau de l'exercice qui leur a permis d'expérimenter un rapport nouveau aux langues et à la lecture** : *« je n'avais jamais lu en autre langue et ça a été intéressant. », « j'adore la poésie, c'est intéressant lire le poésie en français », « j'ai adoré lire le poème en différents langues. »*

- **intérêt nouveau pour la poésie** : un enquêté indique que cet exercice lui a permis de s'intéresser davantage à la poésie. Un autre enquêté constate que l'exercice lui a permis de découvrir des poèmes.

- **outil pour comprendre les émotions de l'écrivain.**

- **ouverture sur l'altérité**, en particulier liée aux langues : *« c'était bien d'écouter de la lecture des autres étudiants avec leurs accents différents, aussi de voir ce qu'ils ont choisi comme thème », « je pense que c'était bien d'avoir la possibilité d'écouter les sonorités des autres langues », « on comprend toujours mieux un poème (et une langue) lorsqu'on l'entend à haute voix, et c'est très intéressant d'entendre la musicalité distincte de chaque langue. »*

- **outil pour apprendre le français** : « *c'était très bonne parce qu'il m'aide avec mon compréhension du langue français et pour grandir mon vocabulaire.* »

Le troisième exercice, la traduction de poème, a également été perçu positivement par les étudiants :

- **nouveauté de l'exercice** : « *je n'étudie pas la traduction donc je n'ai jamais fait une telle exercice. C'était quelque chose de nouveau et pour cela je l'ai apprécié.* »

- **intérêt lié aux langues et aux problèmes de traduction** :

● **conséquence de la traduction sur le poème d'origine** : « *intéressant de chercher et trouver les difficultés de traduction et comment ils influencent la fluidité et le sens du poème.* »

● **nouveau dialogue entre sa langue d'origine et le français** : « *j'ai bien aimé cet activité parce qu'elle a permis qu'on expérimente le travail de la traduction et comme on réfléchit sur la langue française et sur notre propre langue* », « *c'était une nouvelle expérience avec ma langue maternelle.* »

● **réflexion sur les différences entre les langues** : « *cet exercice montre le moyen dans lequel les deux langues se varient entre eux. La traduction direct de la mot utilisé dans le poème peut être mal dit dans le langue cible* », « *ça m'a montré quelques différences et difficultés intéressantes et m'a rapellé que les deux langues fonctionnent d'une manière très différente.* », « *j'aime bien traduire des textes et comprendre les différences entre les 2 langues.* »

- **outil pour améliorer le français** : « *parce que c'est l'expérience et la possibilité d'augmenter ma langue.* »

- **valorisation de ses productions** : « *à la fin, j'étais très fière du travail fait.* »

- **créativité** : « *la traduction nous présente avec énormément d'options et de choix...c'était un exercice très créatif.* »

Quelques étudiants notent leur difficulté devant l'exercice qui leur demande de trouver le sens exact : « *les mots ont plus des sens et parfois les mots n'ont pas une traduction* » et de chercher des solutions. Un enquête indique qu'il n'a pas aimé cet exercice parce que la traduction fait perdre beaucoup de qualités au poème d'origine.

A la question 6 : « qu'est-ce que vous a apporté la rencontre avec Samira Négrouche ? », les enquêtés répondent qu'elle leur a permis de rencontrer « *un vrai poète* » et un traducteur, et a entraîné de nouvelles perspectives à propos de diverses thématiques :

- **la poésie** : « *que la poésie est une forme d'art et qu'il y a beaucoup à découvrir* », « *la rencontre était un plaisir, apprendre sur la poésie et l'écriture des poèmes et leur traduction m'a apporté des nouvelles expériences et une nouvelle image de la poésie* ». Un enquêté indique que cet atelier lui a donné « *un peu de confiance avec la poésie.* »

- **les langues** : « *une autre façon de comprendre la sens d'une langue* », deux enquêtés parlent des nouvelles réflexions autour de l'apprentissage de plusieurs langues et de l'importance du plurilinguisme. Un enquêté indique qu'il a découvert avec cet atelier une méthodologie d'apprentissage du français différente.

- **la découverte des cultures** : « *de connaître d'autres cultures* », « *elle m'intéresse beaucoup parce qu'elle a grandi en Algérie et elle partage deux cultures différentes* », deux autres enquêtés évoquent également la découverte de la culture algérienne et franco-algérienne.

- **l'opportunité d'un retour sur soi et d'une prise de conscience** : « *elle m'a inspiré de chercher moi-même* », « *cette rencontre m'a laissé l'idée que on peut changer notre vie quand on veut, si on a de vraie intention.* »

Un enquêté indique qu'il n'était pas là pour écrire des poèmes et écouter Samira Négrouche mais pour améliorer son français : il aurait donc souhaité que cet atelier soit proposé en dehors des heures de cours. Pourtant, il s'avère que ce type d'exercice peut apporter une aide dans l'apprentissage de la langue étrangère, comme l'indiquent d'autres enquêtés, mais on se heurte ici aux tensions évoquées plus haut entre l'usage fonctionnel de la langue, lié pour les étudiants internationaux à une perspective de réussite d'études universitaires, et l'usage que l'on pourrait nommer créatif dans une démarche interculturelle. Il s'agira alors dans notre démarche de questionner ce rapport rentabilité/créativité dans le rapport à l'enseignement d'une langue étrangère à l'université.

Nous présentons les analyses des réponses de la question 7 sous forme de tableau⁶⁴. En ce qui concerne la question 8 « Pensez-vous que cet atelier a changé l'image que vous avez de votre culture ou des autres cultures en général ? », les enquêtés sont 20 % à répondre NON, 25 % ont une réponse mitigée, et 55 % répondent par l'affirmative. On ne voit pas apparaître dans les réponses un

64 Cf annexe 6.

changement d'image par rapport à la culture propre à chacun, les enquêtés qui ont répondu par l'affirmative donnent tous l'exemple d'un changement d'image lié aux autres cultures. Nous présentons leurs réponses sous forme de tableau⁶⁵. Un des enquêtés pense que l'atelier n'a pas changé son image de sa culture ou de celle des autres parce que les temps d'échange entre étudiants ont été trop courts, alors que le temps de parole de Samira Négrouche a été long. En effet, il aurait été intéressant d'échanger davantage autour des poèmes que les étudiants ont présentés, et d'aborder par leur biais la culture poétique du pays, les auteurs, les courants littéraires, etc. Il faudrait prévoir une troisième séance d'échange entre les étudiants au cours de laquelle il leur serait demandé de présenter leurs œuvres dans un contexte⁶⁶. Un des enquêtés formule la même remarque à propos du manque de temps dans la question 9 : « pensez-vous que cet atelier vous a permis de découvrir d'autres cultures que la vôtre ? Pouvez-vous donner des exemples ? ». Le reste des enquêtés a répondu par l'affirmative à cette dernière question, deux aspects se démarquent de leurs réponses (aspects que l'on peut déjà remarquer à la lecture du tableau 2) :

- **une découverte générale sur les autres cultures ou langues**, avec l'idée de la singularité de chaque culture « *j'ai trouvé l'importance de chaque culture autant que chaque culture est individuel* » et chez trois enquêtés une réflexion sur l'utilité de la traduction pour découvrir une langue/culture : « *le poésie vous donnez une exemple de la culture des autres pays si c'est difficile de le traduire c'est quelque chose pour découvrir d'autres cultures* », « *on a beaucoup appris par rapport aux valeurs de chaque pays qui sont représentées par les nuances et les subtilités qui se perdent ou se transforment lors de la traduction* ».

- **une découverte spécifique sur la culture et la langue arabe ou berbère** :

- Des valeurs ou symboles différents : « *nous avons vu les difficultés en traduction des poèmes étrangères, aussi Samira Négrouche a utilisé l'exemple de l'arbre baobab qui a un grand signification dans l'Afrique qui n'existe pas dans les autres cultures* »
- les sonorités : « *la musicalité de la langue arabe a été une heureuse surprise* »
- des dialectes différents
- un mode de vie et des coutumes différentes

65 Cf annexe 6.

66 Les analyses de Jean-Claude Beacco sur la littérature présentées en deuxième partie font écho aux propos des étudiants: si la littérature est à la portée de tous les apprenants, elle suppose cependant un apport d'informations sociales, historiques, littéraires, afin de mieux replacer les œuvres dans leur contexte (Beacco, 2000 : 155). Cette contextualisation est nécessaire pour la compréhension des textes littéraires mais demande des heures de cours supplémentaires.

Les réponses à la question 10 seront présentées sous forme de tableau⁶⁷. Un enquêté répond négativement à cette question en expliquant que l'atelier lui a permis de découvrir plutôt d'autres cultures, un autre répond à la fois oui et non : « *l'atelier m'a aidé de découvrir la culture francophone, parce que la vie (l'enfance) de Samira Négrouche était très intéressante. Par contre, je n'ai pas appris beaucoup de choses sur la littérature et l'écriture ce que j'aurais bien aimé.* » Ce sont donc les savoirs culturels qui constituent les limites des deux ateliers, malgré la découverte de la poésie d'un auteur francophone. Il semble que la suggestion d'un des enquêtés sur les échanges entre étudiants à propos des poèmes présentés ainsi que leur contextualisation pourrait fournir une piste riche en perspectives pédagogiques. Chaque étudiant pourrait ainsi présenter son texte, l'auteur, et le contexte, et ensuite échanger avec le groupe. De même, un des enquêtés regrette de n'avoir pas découvert la culture francophone à travers d'autres pays que l'Algérie : « *ça sera sympa si nous aurons pu comparer plusieurs poèmes pris dans un mélange du pays francophone (comme la Côte d'Ivoire, le Belgique, Québec, la Suisse etc.)* ». Il semble cependant que ce genre de travail doit être intégré dans un autre atelier de découverte de la francophonie à travers la poésie.

3.2 Analyse des propos de Samira Négrouche

L'ensemble des propos de Samira Négrouche est présenté dans l'annexe 7 de ce mémoire, nous avons souhaité en analyser les idées principales dans cette partie. L'auteur indique dans ce questionnaire effectué à distance par messagerie électronique qu'elle anime régulièrement des ateliers poésie mais qu'elle n'avait jamais rencontré un groupe aussi hétérogène du point de vue des origines et des langues : « ce fut très enrichissant ». Cette hétérogénéité l'a poussée en tant qu'intervenante à modifier son discours, de manière à la fois « plus neutre » mais également « plus diversifié dans ses références ». Ce changement a provoqué une forme de libération et a favorisé un processus personnel de décentration : ainsi, l'hétérogénéité « [...] libère, car vous oblige à sortir d'un schéma maîtrisé et sortir de ce qui peut être une zone de confort apporte toujours des risques, autant de maladresses (ce qui crée du lien si on les reconnaît) que de belles surprises ». Si l'atelier a déclenché, aux dires des étudiants, une réflexion et une ouverture sur l'autre ainsi qu'une décentration par rapport à ses propres références culturelles à travers une pédagogie de la rupture, le même processus semble également avoir été déclenché chez les intervenants.

Par ailleurs, l'atelier est « idéal » selon Samira Négrouche pour travailler l'interculturel puisqu'il déclenche des réflexions sur des thématiques liées à la personnalité, à la culture, aux valeurs des participants, dans un dialogue fécond entre les cultures : « c'est un grand laboratoire qui

67 Cf annexe 6.

[...] a touché à l'intime, a révélé des choses essentielles sur sa culture, sa sensibilité, ce qui permet de rapprocher les éléments d'un groupe, qui ouvre un dialogue par des chemins détournés [...] .» Une interrogation sur l'homme en général -d'ailleurs, Samira Négrouche conclut en parlant de l'humanité qui lui a été « donnée à entendre » pendant cet atelier- et le sens de la vie entre également en résonance, ces différentes démarches ont lieu, selon Samira Négrouche, en douceur, sans agressivité, « sans mettre mal à l'aise et sans rien forcer ». Il convient cependant de nuancer ces propos puisque nous avons trouvé à différentes reprises dans les questionnaires des enquêtés des sentiments liés à l'inconfort de la situation, ces sentiments interviennent une nouvelle fois dans les entretiens que nous présenterons par la suite. Pour finir, Samira Négrouche propose un prolongement constitué de partages d'autres textes personnels ainsi que d'autres auteurs (comme le souhaitait un enquêté), et un travail plus approfondi autour de la traduction avec notamment des conseils pour mieux traduire d'une langue à une autre (ce qui semble avoir manqué à certains étudiants). Cette proposition rejoint une partie des propositions des enquêtés qui souhaitaient plus de temps pour partager leurs textes et plus de conseils de la part de Samira Négrouche pour écrire et traduire leurs poèmes, ce qui aurait peut-être permis de diminuer les difficultés liées à la langue.

3.3 Analyse des entretiens

Les deux entretiens réalisés dans le cadre d'une recherche sur le rapport à l'écrit ont permis de recueillir les ressentis de deux participantes de l'atelier poésie : Esmé et Hedvika. Ce type de données apporte un regard plus précis et plus personnel à notre recherche, on peut également constater que les deux étudiantes ont un rapport différent à l'écrit et ont donc abordé l'atelier de manière différente. Esmé a un rapport très intime à la lecture et à l'écriture, ces deux domaines ont une importance essentielle dans la construction de son identité, ainsi, elle étudie la littérature et l'histoire de l'art au Canada et participe à des ateliers d'écriture créative qui font partie de son programme d'études. Elle a elle-même déjà publié quelques poèmes. Dans quelles mesures l'atelier poésie a-t-il ouvert de nouvelles perspectives à cette étudiante, déjà très habituée à ce genre d'exercice ? Nous pouvons tout d'abord comprendre que l'aspect linguistique d'un atelier en langue étrangère a beaucoup intéressé Esmé qui a pris conscience de l'importance du plurilinguisme dans les exercices de traduction : « *si on connaît plus de langues, on peut peut-être arriver à ce qu'on veut vraiment dire* ». Cet atelier lui a également permis de se rendre compte qu'elle aimerait lire et parler davantage en français : « *c'est comme si notre vocabulaire se multiplie* », l'atelier a donc constitué pour elle un lieu de motivation supplémentaire dans son apprentissage du français. Alors qu'elle a déjà participé à de nombreux exercices de ce type, elle indique que la perspective de

Samira Négrouche était nouvelle, différente, « *rafraîchissante* », puisque éloignée des normes canadiennes, et qu'elle lui a apporté de nouvelles pistes pour appréhender les deux domaines de la traduction et de l'écriture créative. En revanche, elle n'a pas apprécié d'être contrainte de lire ses poèmes aux autres sans les avoir retravaillés : « *il me faut plus de temps pour un peu développer ce que je fais avant de le partager* ». Esmé emploie des termes négatifs comme « *dur, difficile, gênés* » pour décrire son ressenti. Elle se compare à une étudiante ukrainienne, Natalia, qui a volontairement lu son poème aux autres sans aucune gêne apparente, Esmé apprécie beaucoup cette faculté de partage immédiat. Le partage avec les autres est, selon elle, essentiel pour s'améliorer : « *on apprend toujours tellement lorsque les gens nous critiquent et nous donnent des idées* ». Il faut cependant rappeler que les étudiants de l'atelier se connaissaient très peu et qu'Esmé sentait qu'ils n'avaient pas « *brisé la glace* », comme elle le dit elle-même. Il aurait fallu prendre davantage de temps pour que les étudiants se présentent les uns aux autres et qu'ils échangent sur leur production avant de les lire devant tout le groupe. Esmé peut donc comparer sa propre expérience de l'activité créative au Canada avec l'expérience qu'elle a vécue en France : si les modalités de présentation de son travail au groupe n'ont pas changé (elle sait qu'il lui faut du temps pour travailler ses textes avant de les lire aux autres), la perspective plurilingue de l'atelier et l'expérience de Samira Négrouche lui ont permis d'aborder l'exercice d'une manière nouvelle.

Hedvika est une étudiante tchèque qui suit chez elle des études d'interprétariat, elle a peu de rapport à la poésie, contrairement à Esmé, et la lecture ou l'écriture sont moins importantes dans la construction de son identité. En revanche, Hedvika a un rapport plus intime aux langues, elle est trilingue (tchèque, anglais, français) : comment a-t-elle perçu les activités proposées par Samira Négrouche ? Dans quelles mesures l'atelier lui a-t-il apporté de nouvelles pistes pour la poursuite de ses études ? Contrairement à Esmé, Hedvika n'écrit pas et ne lit pas de poésie, elle a aussi trouvé l'exercice d'écriture difficile, et parle de la difficulté à employer le mot juste en langue étrangère pour s'exprimer : « *on peut pas choisir les bons mots ou les mots qu' qu'on aurait choisis si heu si c'était notre langue maternelle* ». On retrouve dans ses propos la perception d'Esmé dans l'écriture en langue étrangère : les deux étudiantes parlent de « *nuances qui s'échappent* » ou de mots qu'on ne peut choisir en langue étrangère, Hedvika parle même d'un témoignage de « *maîtrise de la langue* » plus que d'un transfert de pensées, ainsi, écrire en langue étrangère constituerait davantage un exercice de langue qu'un lieu d'expression. Hedvika décrit ensuite son intérêt pour la découverte culturelle qu'a représentée la rencontre avec Samira Négrouche, en particulier par rapport à la décentration que cette rencontre a engendrée, à l'instar d'Esmé : « *des fois on ignore complètement comme ça marche dans la culture du sud* ». Elle a également pu confronter la théorie sur la

traduction apprise pendant ses études à la réalité du travail d'une professionnelle. L'activité qui a le plus intéressé Hedvika, comme les enquêtés dans les questionnaires, a été la lecture de poèmes, pas tant pour sa lecture personnelle que pour l'écoute des autres : « *la chose la plus intéressante était de d'entendre les autres lire les poèmes de leur pays dans leur propre langue comment ça sonne* ». La musicalité des langues étrangères est ainsi très perceptible dans ce type d'exercice qui s'attache moins au sens du texte qu'à ses sonorités et à son rythme, domaines constitutifs du genre poétique : « *la poésie heu...des fois les mots ne sont pas vraiment heu aussi importante donc...* ». Par ailleurs, cet exercice a entraîné une perception de l'autre différente : en le réintégrant dans sa langue et sa culture d'origines, la lecture de poème a permis de reconnaître l'autre dans toute son altérité, « *quand ils parlent leur langue ils heu...c'est comme...s'ils XXX d'autres personnes* ». On comprend ici que Hedvika parle du changement d'identité de la personne qui lit dans sa langue d'origine.

Même si leurs rapports à l'écrit s'inscrivaient dans une perspective différente, les deux étudiantes notent une difficulté identique dans l'exercice de traduction et d'écriture. En revanche, si Esmé s'intéresse davantage à l'aspect créatif de l'atelier qui fait partie du domaine de ses études, Hedvika a particulièrement apprécié la lecture des poèmes dans les différentes langues d'origine. Dans le cas des deux étudiantes interrogées, l'atelier poésie a entraîné une réflexion sur le rapport aux langues et au plurilinguisme par la confrontation pratique avec l'exercice de la traduction : comment écrire dans une langue étrangère ? Comment retranscrire le sens avec exactitude en faisant les bons choix ? L'atelier a également permis aux deux étudiantes de découvrir la culture algérienne et francophone, et de développer un processus de décentration par rapport à leurs propres repères ou valeurs à travers la comparaison entre ce qu'elles avaient déjà expérimenté au cours de leurs études et une nouvelle réalité. Dans *Les jeunes confrontés à la différence*, Michaël Byram et Geneviève Zarate proposent trois directions de travail : une approche non idéaliste de la relation entre cultures mais au contraire pragmatiste, une approche prenant en compte travail intellectuel et vécu personnel, enfin, l'introduction d'un espace de réflexion et de parole (Byram & Zarate, 1996 : 15). Il nous semble que les entretiens des deux étudiantes permettent de montrer en quoi l'atelier poésie a pu encourager une démarche réflexive sur les modes de représentation de l'étranger : en découvrant une perspective nouvelle d'aborder certaines réalités, en permettant une prise de conscience réflexive de soi et de ses propres cadres de pensée, en repensant la signification apportée aux langues et aux mots. Il faudrait approfondir nos hypothèses de recherche en questionnant plus directement les deux enquêtées sur les préjugés et stéréotypes et leurs éventuelles modifications. Quant à l'espace de parole, nous avons déjà vu qu'il n'était pas assez développé, et qu'il faudrait davantage de temps pour laisser les apprenants s'exprimer.

3.4 Présentation et analyses des productions des étudiants

L'annexe 10 présente dix productions d'étudiants à la suite de l'atelier poésie. Ces productions constituent le projet final de l'atelier et sont toutes publiées sur le blog du cours de FLE⁶⁸. Nous évoquerons au préalable les poèmes écrits à partir de la contrainte « Rimbaud m'a dit ». Les sujets abordés par les participants sont vastes, la forme « Rimbaud m'a dit » comme contrainte proposée par Samira Négrouche ouvre de nombreuses possibilités de choix, les étudiants ont donc opté pour une thématique animalière (« mon chat m'a dit »), ou plutôt en rapport avec la nature (« Les nuages m'ont dit « reste avec nous ce soir » », ou la montagne dans la poésie d'Hedvika), ou encore abstraite : « l'expérience m'a dit », « Leçon d'art plastique ». Par ailleurs, la contrainte formelle était assez souple puisqu'ils devaient répéter à trois reprises le vers « ...m'a dit » et écrire une poésie courte, mais hormis ces deux aspects, les étudiants étaient libres de choisir la forme poétique qu'ils souhaitaient : certains ont donc écrit des tercets comme dans « Mon chat m'a dit », des quatrains comme dans « Leçon d'art plastique », ou une forme plus libre dans « L'expérience m'a dit ». Cette contrainte permet également de personnaliser davantage les productions puisque les étudiants doivent utiliser la première personne du singulier, ce qui confère un caractère plus intime à leur poésie. Les auteurs des poèmes questionnent donc leur passé : « je pourrai retrouver toutes les personnes que je voudrai revoir » (« Mon chat m'a dit »), le sens de la vie : « on n'a que des erreurs/ qui du chemin de nos vies sont les directeurs » (« l'expérience m'a dit »), le processus de création : « toute personne/ peut devenir artiste » (« Leçon d'art plastique »), leurs rêves « tu penseras à qu'est-ce qu'on/pourrait devenir/si jamais/on a / osé » (« Variation à « Rimbaud m'a dit »»). Le poème de Lucy incarne une peinture du ciel très poétique, qui reflète également ses rêves et ses espoirs : « le vent m'enchanté comme une rêverie », ce poème témoigne également d'une grande recherche de lexique pour exprimer au plus près les différences de formes et de couleurs du ciel : « éphémères, bigarrés, transitoires, ils me fascinent ». Comme le dit Samira Négrouche, à la lecture de ces poèmes : « les esthétiques transparaissent, il y a beaucoup d'intimité, de questionnements, de pensées profondes sur le sens de la vie ». Les étudiants ont donc pu, malgré la complexité de l'exercice et la difficulté pour trouver le mot juste, exprimer sentiments et réflexions à travers la forme poétique dans une langue qui n'est pas leur langue d'origine et proposer des créations originales en langue étrangère. Nous constatons ici que le renouvellement de l'approche littéraire en classe de langue s'inscrit dans des pratiques créatives comparables à celles des ateliers d'écriture.

Le travail sur la traduction des participants de l'atelier fait découvrir au lecteur des poèmes du monde entier, avec une forme, une esthétique, des thématiques liées à la personnalité du poète mais

68 <http://lafabriquedufancais.over-blog.com/>

également au contexte culturel : Mathias, par exemple, indique qu'en Islande la poésie était considérée comme un « sport national » qui valorisait une structure, aujourd'hui, la poésie est plutôt perçue comme une démonstration de la maîtrise de la langue islandaise. La poésie suédoise de Rydberg que présente Filip décrit un paysage de neige nocturne, l'étudiant avait posé de nombreuses questions à Samira Négrouche pour traduire correctement des termes liés à ce paysage : la dimension culturelle des mots à CCP présentée en première partie nous semble ici intervenir. Le vers très imagé de la poésie peut également être source de difficultés pour l'apprenant, en effet un vers comme : « la lune marche son chemin en silence » où le suédois utilise le verbe « marcher » que l'étudiant a traduit littéralement en français commanderait plutôt le verbe « parcourt » par exemple. Cependant, les maladresses de traduction peuvent apporter une richesse d'expression poétique, de nouvelles voix (ou voies...) s'ouvrent alors, brisant les automatismes de pensée et apportant une réflexion très riche sur le rapport à la langue . De même , la seule traduction du titre de la poésie tchèque de Krchovsky « crevé de ce rôle ennuyeux de jouer » n'obéit pas exactement aux règles grammaticales et lexicales françaises, mais le sens est présent, et le lecteur peut avoir l'impression d'approcher la langue tchèque s'il ne la connaît pas grâce à cette traduction, au cœur même de la langue d'origine. Ainsi, Anne Godard, dans son ouvrage sur la littérature en cours de FLE, indique que l'enjeu est de conduire l'apprenant à sortir d'une vision fonctionnelle de la langue, ce rapport spécifique à la langue peut aussi «[...] aider l'apprenant à tirer parti de sa maîtrise encore approximative de la langue : la façon dont il s'exprime n'est pas à considérer comme seulement correcte ou fautive, mais comme signifiante, y compris dans les écarts ou les variations inattendues par rapport à l'usage standard de la langue » (Godard, 2015 : 303). Mais comme nous l'avons vu dans les questionnaires, cette vision de la langue n'est pas partagée par tous à la suite de l'atelier.

Comme pour l'atelier théâtre, la question de l'évaluation de ces productions s'est posée : en effet, comment corriger une traduction alors qu'on ne connaît pas la langue d'origine du texte ou bien comment corriger un poème, texte très personnel, que l'on risque de dénaturer ? Nous avons donc opté pour une correction minimale des fautes de grammaire et d'orthographe qui peuvent gêner la compréhension, et pour une note de participation globale à l'atelier et au blog. En effet, selon le concept de littératie proposé par Marie-Cécile Guernier et Christine Barré-De Miniac pour aborder la question du rapport à l'écrit et de son évaluation, il importe pour l'enseignant de prendre en compte toutes les activités de l'apprenant autour de l'écriture, et pas uniquement celles qui sont valorisées par l'école. L'apprentissage du lire-écrire ne se réduit pas à quelques techniques mais couvre un ensemble de pratiques où le sujet utilise l'écrit : l'évaluation de ces compétences ne doit pas concerner uniquement le texte littéraire mais toutes les habiletés mises en œuvre dans des

activités diverses comme présenter un texte, tenir un blog, participer à un forum, etc. (Guernier & Barré-De Miniac, 2015 : 10). La participation au blog de la classe entre donc dans l'évaluation de l'atelier poésie, non seulement parce qu'il nous semblait important de valoriser les pratiques d'écriture peu considérées par l'école mais également parce que nous pensons que le numérique offre de nouvelles pistes extrêmement riches pour l'utilisation de la littérature en classe de langue, notamment en ce qui concerne l'implication et la motivation des apprenants : «[...] la motivation des apprenants devient plus importante avec l'idée qu'ils seront lus par un grand nombre d'internautes et partout dans le monde » (Matas-Runquist, in Bertrand & Schnaffner, 2008 : 214-215). Le rôle de l'école est aussi de prendre la mesure de l'évolution de la société dans les formes et les usages de l'écrit et d'inclure ces nouvelles formes et usages dans l'apprentissage de la langue. En proposant des activités liées au numérique, l'enseignant engage davantage l'élève dans son apprentissage en favorisant son investissement personnel et en ouvrant des perspectives nouvelles dans son rapport à l'écrit, ainsi, Jean-Claude Beacco note-t-il à propos des pratiques numériques qu'elles sont «[...] de nature à privilégier les contacts interpersonnels entre apprenants de langue, dans une relation croisée, chacun apprenant la langue maternelle de l'autre, et donc de développer les enseignements coopératifs ou les échanges de savoir en dehors de toute institution éducative ». (Beacco, 2000 : 63). Il faudrait peut-être alors envisager de demander aux étudiants de lire quelques productions des autres (en particulier originaires de pays qu'il ne connaît pas) et de chercher lui-même le contexte culturel et historique des poésies : les savoirs interculturels seraient ainsi renforcés, et l'échange qui aurait lieu en classe pourrait être très riche.

Ces diverses productions des participants à l'atelier poésie constituent donc un travail sur les langues, sur le croisement des cultures, sur le genre poétique, à travers une confrontation personnelle aux problématiques de la création littéraire et de la traduction. Elles témoignent, nous semblent-ils, de la capacité des étudiants à interagir avec leur culture, leur langue d'origine et la langue/culture française dans un dialogue fécond, riche en perspectives interculturelles.

4. Bilan de l'atelier poésie

L'ensemble des données recueillies à la suite de l'atelier poésie indique que trois apports principaux se détachent dans une perspective de travail interculturel : le rapport différent à soi et aux langues, que ce soit la langue d'origine ou la langue cible, la médiation interculturelle, enfin, l'ouverture sur l'altérité dans la confrontation.

4.1 Un rapport différent à soi et aux langues

L'atelier poésie a entraîné, à travers la pratique de la lecture, de l'écriture et de la traduction de poèmes, une réflexion sur le rapport à soi, au même titre que l'atelier théâtre. L'écriture de poème selon la contrainte proposée a permis aux étudiants un retour sur eux-mêmes dans le choix des sujets, de la forme, des mots employés. Cette réflexion intime a souvent été douloureuse, dans la confrontation entre le désir de dire et la langue étrangère, mais a également engagé l'étudiant dans un processus original de création dont l'aboutissement a souvent été source de valorisation personnelle, Donatienne Woerly parle même de la « vertu émancipatrice de l'atelier d'écriture : « [...] l'atelier d'écriture est extrêmement valorisant pour un apprenant de FLE, parce qu'il ouvre des possibilités insoupçonnées dans un domaine encore bien souvent sacralisé, la littérature, auquel les étudiants n'osent pas se confronter » (dans Godard, 2015 : 192). Ce nouveau rapport à soi a également entraîné un rapport différent aux langues, d'une part à sa langue d'origine, d'autre part à la langue étrangère.

Le dialogue plurilingue engendré par les lectures de texte et la traduction a permis aux participants de comprendre l'importance du plurilinguisme dans l'apprentissage des langues étrangères, d'avoir un point de vue différent sur leur langue d'origine à travers une utilisation différente, enfin, d'envisager autrement l'apprentissage du français : l'enrichissement qu'a constitué l'exercice de traduction du point de vue lexical et structural a favorisé la motivation des apprenants et leur autonomie dans leur propre rapport au français. Un contact plus personnel se construit alors avec la langue étrangère qui, d'outil de communication à visée pragmatique, devient espace de liberté et de créativité, et développe un rapport affectif à la langue. Cette nouvelle langue poétique qui valorise l'apprenant entraîne alors un rapport différent à la littérature et au genre poétique, dont le côté élitiste et mystérieux se nuance, la poésie n'est plus un genre que l'on redoute ou qui est réservé à d'autres personnes, s'y confronter permet de découvrir de nouvelles capacités personnelles d'expression. Le travail sur les stéréotypes peut alors se situer à ce niveau, même s'il faudrait développer l'enquête pour savoir si les étudiants ont complètement dépassé leurs préjugés à propos de la poésie. Par ailleurs, la sonorité de la langue poétique implique une nouvelle découverte au niveau des langues qui prennent alors une dimension musicale. Cet intérêt nouveau pour les langues et le genre poétique favorise l'autonomie et l'implication de l'apprenant dans son apprentissage qui n'est plus seulement tourné vers la maîtrise d'un outil de communication mais également vers un enrichissement culturel et une construction identitaire. La difficulté réside alors pour l'enseignant dans la prise de conscience chez l'apprenant de ce nouveau rapport à la langue : comme nous avons pu le constater dans les questionnaires, la pratique de la langue créative ne suffit pas à elle seule à

provoquer l'intérêt de tous pour un rapport moins rentable à la langue et se trouve à contrario devenir source de difficultés supplémentaires.

4.2 Un outil de médiation interculturelle

L'atelier poésie constitue un outil riche en possibilités de travail dans le cadre d'une approche interculturelle : en effet, l'intervenant devient un médiateur culturel en présentant ses œuvres et leur contexte social et culturel. Ainsi, non seulement les apprenants découvrent une œuvre et son contexte, mais peuvent développer un regard critique sur leur propre culture et une capacité de décentration par rapport à leurs propres normes en les comparant à celles de l'intervenant. Ce travail les engage à poursuivre l'expérience en développant un rapport à l'autre et à soi-même nouveau et implique une autonomie dans leur apprentissage culturel. C'est dans ce sens de médiation que l'atelier poésie peut également être considéré comme un lieu de rencontre interculturelle : rencontre avec un écrivain francophone et son œuvre, rencontre avec un genre littéraire, rencontre et partage de sa propre culture et de la culture de l'autre. La lecture à voix haute place également les apprenants dans une situation de médiation culturelle, qu'il aurait fallu approfondir pour permettre un véritable dialogue interculturel entre participants. Quelques pistes d'approfondissements seront proposées dans ce travail. Par ailleurs, l'intégration de la langue maternelle est essentielle dans l'approche interculturelle, cette intégration rend les ateliers accessibles aux débutants, à condition de les adapter, puisque l'atelier proposé cette année était construit pour un public d'avancés.

En outre, l'exercice de traduction et de lecture de poème a sensibilisé les participants à la dimension d'universel-singulier que constituent les œuvres littéraires : en découvrant des œuvres du monde entier, les étudiants ont découvert la spécificité de chaque poème tout en prenant conscience de l'universalité des thèmes par exemple ou de la richesse expressive de ce genre. Sensibiliser aux problèmes de la traduction permettrait, selon Martine Abdallah-Pretceille et Louis Porcher de faire coexister perspective internationale et ancrage particulier d'un texte (Abdallah-Pretceille & Porcher, 1996 : 163), il faudra alors que l'apprenant prenne conscience de la dimension à la fois universelle et spécifique de la littérature : « [...] la littérature est à la fois de partout et de quelque part. » (Abdallah-Pretceille & Porcher, 1996 : 163). Martine Abdallah-Pretceille revient sur ce concept d'universel-singulier contenu dans les textes littéraires : la littérature incarne cette articulation puisque les écrivains « [...] traduisent à la fois un vécu propre et une affectivité sans frontière » (Abdallah-Pretceille, 2010 : 148). Les textes sont écrits pour tous mais leur réception dépend du lecteur et d'un grand nombre de facteurs liés à son histoire personnelle, au contexte politique, historique, culturel de la réception de l'œuvre. Ces facteurs ont pu en partie être exposés aux

étudiants pendant l'atelier, lors de la première rencontre avec Samira Négrouche. Cette « chair linguistique vivante » constitue un outil essentiel dans l'approche interculturelle car elle permet de prendre en compte le fait que « [...] tout être est à la fois différent de moi et identique à moi » (Abdallah-Preteille, 2010 : 148). Martine Abdallah-Preteille plaide alors pour la réintroduction du texte littéraire en classe de langue afin de dépasser l'enseignement des langues défini comme une « [...] instrumentation et une technicisation (y compris dans le domaine culturel) du langage et de la communication » (Abdallah-Preteille, 2010 : 146). La littérature permet ainsi la compréhension et le questionnement des usages du monde, et constitue le vecteur d'une approche humaniste de la communication.

« Le retour du sujet, la valeur accordée à l'étude des représentations, le recours à la compréhension, la reconnaissance de la pluralité des points de vue et d'une certaine forme de relativisme méthodologique constituent autant de raisons qui justifient le retour du texte littéraire comme témoignage de l'expérience individuelle et de l'apprentissage de l'altérité et du divers. » (Abdallah-Preteille, 2010 : 147).

4.3 Une ouverture sur l'altérité dans la confrontation

La confrontation à l'inhabituel, au surprenant, qui peut parfois impliquer des difficultés, voire un rejet de l'exercice, mène à l'ouverture sur l'altérité. La situation d'inconfort qu'ont pu parfois ressentir les étudiants leur a pourtant permis d'expérimenter une nouvelle manière de s'exprimer et d'utiliser les langues, dans une approche favorisant la décentration. Cette capacité à sortir des canevas et des automatismes est rendue possible par l'expérimentation d'une situation nouvelle et d'une découverte de l'autre, tant au niveau des participants qu'au niveau des intervenants. Ainsi, la littérature n'est plus seulement utilisée comme corpus mais comme expérience nouvelle du texte, à la fois personnelle à travers la création, mais également collective à travers le partage, et qui ouvre la voie à diverses interprétations : c'est la « subjectivité » de la littérature, dont les étudiants parlaient dans les questionnaires et qui les met parfois mal à l'aise, qui fait justement sa force en tant que support en classe de langue. Le sens d'un texte n'est jamais figé et reste ouvert à de multiples questionnements. Ainsi Anne Godard parle-t-elle de « « formation littéraire » » plutôt que d'enseignement de la littérature :

« Il s'agit moins de connaissances sur la littérature (ce qu'impliqueraient plus les enseignements ou les études littéraires) que d'une formation (de soi et au monde) par/à travers/avec la littérature comme expérience que l'on fait, en lisant, individuellement, à la fois de la langue et d'une existence, vécue ou imaginée, et comme expérience

partagée, où l'on est relié aux autres, en participant à la vie culturelle. » (Godard, 2015 : 55).

Pour Martine Abdallah-Preteille, la littérature permet l'apprentissage de l'altérité « au service d'un humanisme du divers » puisqu'elle entraîne une rencontre de l'autre dans sa complexité (Abdallah-Preteille, 2010 : 147). Elle constitue un moyen de représentation de la diversité du quotidien et de l'altérité, et reste ouverte à la pluralité des interprétations, une « structure ouverte », comme l'indique Umberto Eco cité par Abdallah-Preteille : « [...] mettre en œuvre un apprentissage de l'altérité et de la diversité repose en fait sur l'apprentissage de la lecture et de la capacité d'interprétation » (Abdallah-Preteille, 2010 : 151). Cette démarche ouverte permet de dépasser une approche descriptive et fermée de la culture à travers le texte qui sera appréhendé dans une démarche interprétative, dynamique et ouverte, propice à la décentration. L'auteur plaide pour une « sociologie de la bigarrure » que permettent les textes littéraires, et on ne peut que penser au parcours de Samira Négrouche construit à la frontière de plusieurs langues, pays, cultures et auteurs, et à l'intérêt que les étudiants ont éprouvé pour cette rencontre. Martine Abdallah-Preteille en appelle à la « culture du métissage » plutôt qu'au métissage des cultures, et propose l'œuvre d'Edouard Glissant comme vecteur de cette culture. L'objectivité et l'esprit scientifique de mise dans la recherche ne doit pas constituer un rejet du texte littéraire en cours de langue : « [...] après avoir évacué l'imaginaire au nom de la scientificité, c'est au nom de la rigueur que l'imaginaire retrouve, par la médiation de la littérature, ses lettres de noblesse » (Abdallah-Preteille, 2010 : 154).

L'ouverture sur l'altérité est également permise à travers une démarche d'éveil au plurilinguisme, qui est alors vécu comme un élément de créativité, comme un élément de curiosité, et non plus comme un obstacle (même si, comme nous l'avons vu, il faudrait davantage de temps pour travailler sur les difficultés linguistiques liées à l'exercice de traduction et d'écriture).

4.4 Pistes de réflexions pédagogiques et confrontation avec les hypothèses

Nous nous sommes interrogée au début de notre travail sur l'intérêt de la littérature comme support pour le développement des compétences interculturelles des étudiants à l'université française. Cette expérience, bien différente de la lecture en solitaire ou de l'exercice de la compréhension de texte en classe, permet de renouveler l'approche de la culture à travers la littérature en classe de FLE et de confronter les apprenants à des situations complexes, inhabituelles, d'où émergent alors interrogation et retour réflexif sur soi. Comme l'indique Catherine Frier ou encore Anne Godard, l'école a tendance à survaloriser l'analyse formelle de la littérature au

détriment d'une approche plus créatrice, une lecture « d'évasion », «[...] où la sensibilité et l'imagination sont sollicitées autant que la rationalité [...]» (Godard, 2015 : 44) .

Si la perspective actionnelle a permis de multiplier les approches de la littérature sur le mode de la participation active et créatrice des apprenants, ce type de projet reste encore à développer. Anne Godard propose trois modes d'intégration des supports littéraires à l'enseignement du FLE : une expérience esthétique de la lecture, une expérience artistique par la pratique personnelle et une expérience symbolique de recherche de sens à travers l'interprétation (Godard, 2015 : 303). Ces trois actions (lire, faire, interpréter) ont été expérimentées par les participants de l'atelier, cependant, pour donner tout son sens à l'exercice d'interprétation, il aurait fallu que les étudiants puissent échanger davantage sur le sens général de leurs poèmes après la traduction, comme nous l'avons montré au cours de cette étude. Ce travail interprétatif aurait enrichi le processus d'ouverture à l'autre et de distanciation. On pourrait imaginer cet exercice au cours d'une troisième séance où l'enseignant projetterait le blog au tableau pour permettre au groupe de lire les productions des autres apprenants et de proposer une interprétation, après une présentation courte du contexte culturel et social s'il s'agit d'une poésie d'auteur. Cette contextualisation est nécessaire afin de permettre à l'apprenant de construire des repères historiques, processus incontournable pour les langues de spécialité. Ainsi, selon Danielle Londei, la plupart des cours de langue et de culture françaises ne se construisent pas sur une temporalité : « [...] c'est un temps sans archéologie [...] » (Londei, in Bertrand & Schnaffner, 2008). Il s'agira donc, pour d'autres ateliers de ce type, qu'un temps de contextualisation et de construction de repères historiques et culturels soit dégagé pour les poèmes présentés.

5. Des activités complémentaires ? Réponses aux hypothèses de recherche

5.1 Un développement de compétences interculturelles et un renouvellement des approches littéraires

Nous nous sommes interrogée au cours de ce travail sur la pertinence des deux ateliers pour traiter la culture en cours de langue dans une approche interculturelle : en quoi ont-ils permis de développer les compétences interculturelles des étudiants ? Un autre enjeu résidait également dans la très forte hétérogénéité du groupe : comment prendre en compte tant de langues, de cultures d'origines différentes sans perdre de vue la langue et la culture cible ? Il s'est avéré que, loin de constituer un obstacle dans notre approche interculturelle, l'hétérogénéité des apprenants a été un atout pour permettre à chacun d'entre eux de développer leurs compétences interculturelles. Mickaël

Byram et Geneviève Zarate (1996) privilégient une approche « non idéaliste » de la relation entre les cultures, qui, comme nous l'avons vu, est par nature conflictuelle. Deux autres dimensions doivent également intervenir pour aborder cette relation : un processus intellectuel et la prise en compte d'un vécu personnel. Enfin, l'introduction d'un espace de réflexion et de parole est également à privilégier (Byram & Zarate, 1996 : 15) Après l'analyse des différentes données recueillies, nous pouvons donc dresser la liste des compétences interculturelles que les deux ateliers ont permis de développer, et qui rejoignent les compétences décrites dans le CECRL, présentées dans la première partie de ce travail :

- **Démarche réflexive d'examen de ses propres valeurs et comportements**, capacité à comprendre la construction de son identité culturelle grâce à l'autre, capacité d'établir une relation entre la culture d'origine et la culture étrangère : « *j'ai appris que il est très important de respecter une autre culture mais n'oublier pas la native* » (un enquêté de l'atelier poésie),

- **Développement de la confiance en soi** : « *c'est pas grave de faire des erreurs !* » (un enquêté de l'atelier théâtre),

- **Prise de conscience de l'autre et décentration, capacité à relativiser ses propres valeurs culturelles** : - « *j'ai appris qu'on doit sortir de notre propre culture pour apprendre avec les autres culture* » (un enquêté de l'atelier poésie). Nous ajoutons ici qu'en tant qu'enseignante et en particulier grâce au journal d'observation, nous avons pu réfléchir à notre propre pratique et aux conditionnements culturels qui la construisent. Nous avons également pu, en tant qu'observatrice, remarquer des comportements qui nous avaient échappé en cours grâce aux situations nouvelles proposées par les intervenants.

- **Prise de conscience des différences culturelles et des universaux** : « *c'est intéressant comment on peut travailler ensembles bien que on est de les pays differentes parce que le théâtre est le meme chose dans le monde* » (un enquêté de l'atelier théâtre),

- **Négociation de sens** : résoudre des problèmes d'ordre culturel ou linguistique dans le cadre d'une communication interculturelle, établir des stratégies pour parvenir à des buts,

- **Être capable de travailler sur les clichés et les préjugés** : « *tout le monde peut écrire poésie d'un façon amusant* » (un enquêté de l'atelier poésie),

- **Être capable de travailler en groupe et de ressentir de l'empathie** (attitude qui permet d'appréhender les émotions ou l'état d'esprit d'autrui),

- **Apprendre à agir et réagir dans des contextes divers et avec des interlocuteurs de différentes cultures** : flexibilité,

- **Développer une autonomie dans son apprentissage d'une langue et d'une culture étrangère, et une curiosité pour les autres langues/ cultures** : « *maintenant, j'ai envie de connaître plus en détaille les autres cultures* » un enquêté de l'atelier poésie)

La construction du profil de médiateur entre les cultures nous semble davantage appartenir au travail des intervenants et à l'atelier poésie, l'atelier théâtre répondait moins à cet objectif, excepté dans le cadre de l'exercice de dialogue plurilingue. Les deux ateliers ont donc permis de façon complémentaire de développer les compétences interculturelles du CECRL, mais parfois de manière limitée, souvent faute de temps. Il serait nécessaire de poursuivre ce travail dans le cadre de formations plus amples ou de clubs avec des tâches finales communes à l'ensemble du groupe. Par ailleurs, ces compétences se rapportent essentiellement à des savoir-faire, des savoir-être et des aptitudes, en revanche, les ateliers se sont révélés moins pertinents en terme de développement des savoirs culturels.

En outre, les intervenants des deux ateliers ont proposé d'aborder la culture par le biais des pratiques créatives et ont donc permis de renouveler l'approche de la littérature en classe de langue : les apprenants développent le désir d'apprendre par le plaisir de l'exercice (les rires et l'atmosphère détendue que l'on peut entendre dans les enregistrements⁶⁹ sont propices à l'implication dans l'apprentissage). Pour développer l'intérêt du jeu et de la créativité en classe de langue, Anne Godard s'appuie sur les thèses de J. Piaget et de D. Winnicott qui montrent que le jeu participe au développement de la personnalité de l'enfant « [...] dans son adaptation au réel et dans l'assimilation du réel au moi [...] » (Godard, 2015 : 47). La créativité et l'esprit d'initiative développés par les jeux permettent ainsi au sujet de s'approprier le langage et de s'adapter aux différentes situations de communication qui lui sont proposées.

L'objectif de développement des compétences interculturelles à travers un renouvellement des pratiques autour du théâtre et de la poésie nous semble donc en partie atteint, une autre interrogation que soulevait notre travail, dans le cadre des formations offertes à l'étudiant en échange, était de savoir si les ateliers pouvaient participer à l'intégration des étudiants internationaux au système français.

69 Cf en particulier l'enregistrement 1.

5.2 Intégration dans l'approche du Français sur Objectif Universitaire ?

S'il s'avère que ce type d'ateliers peut apporter une aide pour l'adaptation à l'université française des étudiants internationaux en ce qui concerne les attitudes et les comportements d'adaptabilité et d'ouverture à l'autre qu'ils permettent de développer, ils ne sauraient en revanche remplacer des cours de méthodologie et de lexique spécifiques au système universitaire français dont les étudiants ont besoin à leur arrivée en France. Il aurait fallu par ailleurs questionner les étudiants sur les apports de ce type d'atelier pour leur adaptation au système universitaire et plus largement au système socioculturel français en fin d'année, ce que nous n'avons pas pu entreprendre faute de temps. Nous plaçons néanmoins pour une intégration de ce genre de démarche interculturelle dans une formation FOU, afin de compléter l'offre proposée aux étudiants internationaux par une composante culturelle. Ce type d'ateliers permet ainsi de construire ce que nous avons appelé « des lieux de rencontre interculturelle », à la suite de Mathilde Anquetil qui propose de promouvoir des « lieux d'éducation interculturelle à l'université » (2006 : 150). Nous concevons ces lieux de rencontre interculturelle comme des espaces propices à la découverte de l'autre et de soi, à la rencontre d'autres étudiants, au « partage » et à la possibilité de « nouer des liens » comme le disent les intervenants de l'atelier théâtre, à la confrontation des représentations, et enfin, à l'expression de soi à travers le corps et le langage. Ces lieux de rencontre interculturelle permettent l'expérimentation de l'altérité et se prêtent à l'adaptation de nombreux projets pédagogiques. Ce type d'espace d'échange pourrait être encore développé avec l'intégration d'étudiants français dans la formation. Mathilde Anquetil propose également un ancrage plus important que les ateliers que nous proposons dans la culture locale : la collaboration avec des musées régionaux que nous envisageons dans nos perspectives de recherche pourrait constituer une réponse à cette question de l'insertion de la culture locale. Comme l'indique Jean-Claude Beacco, l'apprentissage d'une langue semble toujours présenter des motivations d'ordre culturel, et l'enseignement de la langue sur objectifs spécifiques ou académiques souffre d'un déficit culturel (Beacco, 2000 : 20). Ces constats questionnent l'intégration du culturel dans le fonctionnel. L'inscription d'ateliers culturels et interculturels à l'université pourrait alors être envisagée, non pas dans l'objectif de compréhension des discours ou de la méthodologie universitaire auquel ces ateliers ne répondent pas, mais plutôt dans un objectif à court terme de développement de compétences d'autonomie et d'adaptation comme nous l'avons vu, et également à plus long terme en ce qui concerne les apports culturels et linguistiques d'un séjour à l'étranger. Ce type de séjour doit également permettre une préparation à l'entrée sur le marché de l'emploi. Ainsi, d'après Julie Stauber (Stauber in Collès et al., 2007), les

employeurs recherchent souvent des candidats qui ont une expérience à l'étranger puisqu'ils ont développé des compétences qui les intéressent :

- une capacité à la mobilité internationale
- une sensibilisation interculturelle
- l'ouverture et l'aptitude à adopter une approche différente
- des capacités de prise d'initiative

En valorisant les étudiants internationaux, leur(s) culture(s) et leur(s) langue(s), en leur permettant dans la mesure du possible de se rencontrer ou de rencontrer des étudiants français, en travaillant de manière créative sur la langue et la culture, en développant des capacités d'autonomie et de prise d'initiative, ce type d'atelier nous semble constituer un atout pour leur réussite à l'université française, et pour leur parcours professionnel ultérieur. Jean-Claude Beacco indique bien que la méthodologie ordinaire d'accumulation de connaissances culturelles, dont les supports sont en fait des auxiliaires de la connaissance de la langue, ne peut contribuer à la formation d'une véritable compétence : « [...] l'accumulation de ces informations, surgissant au hasard des documents, ne constitue une compétence ou une connaissance que sur le long terme, tant elle est peu systématique. » (Beacco, 2000 : 65). L'auteur plaide pour une indépendance du traitement de la langue et de la culture (2000 : 135) : dans quel sens entend-il cette indépendance ? Il nous semble en effet difficile de travailler exclusivement l'aspect culturel sans prendre en compte la langue. Cependant, assigner au travail de la culture une finalité indépendante de la langue nous paraît essentiel dans une approche interculturelle : il s'agit alors d'aborder la culture à travers une démarche spécifique dont l'objectif n'est pas le développement de compétences linguistiques mais le développement de compétences propres à l'interculturel. Quant à savoir si le travail sur la langue cible a joué un rôle dans l'adaptation des étudiants, les enquêtes ne nous l'indiquent pas : il n'est pas certain que les étudiants soient passés d'une conception fonctionnelle de la langue à une conception « intégrative » comme l'indique Aline Gohard-Radenkovic (2000). Cependant, il s'avère que le rapport à la langue d'origine, à la langue cible et au plurilinguisme s'est modifié au cours des ateliers, il faudrait alors poursuivre l'enquête pour savoir dans quelle mesure ce rapport a favorisé l'adaptation des étudiants au système français, en proposant davantage de séances et des questions centrées sur cette problématique. En revanche, nous avons pu constater qu'une démarche d'interrogation au niveau identitaire a découlé de ces séances, la construction d'une « identité de transition » grâce à l'expérience de l'altérité, « vécue sur le mode de la confrontation, de

l'interrogation et de la réflexion » (Gohard-Radenkovic, 2000). Cette construction identitaire pourrait davantage être interrogée et accompagnée afin de favoriser l'adaptation des étudiants au nouveau système socioculturel.

Le numérique pourrait par ailleurs être utilisé dans ce cadre pour poursuivre la démarche de formation en demandant aux étudiants d'alimenter régulièrement le blog et en permettant à ceux qui ne sont pas encore arrivés en France de pouvoir se documenter en amont sur les méthodes de travail utilisées. Jean-Marc Mangiante et Chantal Parpette notent également que les difficultés des étudiants allophones ne sont pas différentes de celles que rencontrent les étudiants français : un travail collaboratif entre natifs et étrangers serait donc le bienvenu dans ce type de démarche :

« La prise en compte de la dimension culturelle et institutionnelle dans l'enseignement de la langue aux étudiants allophones conduit à déplacer le concept de *formation linguistique* vers celui de *formation aux compétences universitaires*, ce qui réduit l'écart entre les approches pédagogiques réservées au étudiants allophones et celles mises en place pour les étudiants français. » (Mangiante & Parpette, 2011 : 235).

Si les partenariats entre les établissements étrangers et français sont essentiels pour l'intégration des étudiants internationaux et afin de permettre aux enseignants d'élaborer au mieux leurs activités pédagogiques (Mangiante & Parpette, 2011 : 230), il nous semble que la collaboration avec des établissements culturels peut également jouer un rôle important dans cet accueil (salles de spectacles, musées, lieux d'exposition, cinémas, maisons de la culture ou de la poésie locales, salles de concerts, etc.). Nous proposerons dans la suite de ce travail deux axes de réflexion autour d'une démarche interculturelle prenant comme support deux partenaires culturels locaux.

6. Perspectives de travail

6.1 Insertion de ce genre d'exercices dans un curriculum de FLE

Comment intégrer ce type d'ateliers dans un curriculum⁷⁰ de FLE afin qu'ils puissent facilement être employés avec d'autres publics et dans d'autres contextes ? Souvent, les cultures éducatives des

⁷⁰ D'après Serge Borg, cité par Marilu Soria dans le numéro 2 de la revue *Terres de Fle*, le curriculum est « un ensemble de réflexions et d'orientations visant à établir un parcours d'enseignement/apprentissage en termes de projets et de finalités éducatives. Il intègre des paramètres externes (philosophie de l'éducation, politique, économie, institutionnel) et internes (sciences de l'éducation, du langage, didactique des langues) qu'il actualise en permanence dans une dynamique fédératrice. » (Borg, cité par Soria dans Borg & Bérard, 2009 : 32). Il fixe donc l'idée de progression, dans le cadre du CECRL. Marilu Soria évoque ensuite le « choc des cultures » qui peut apparaître lorsque les objectifs de l'étudiant ou sa culture éducative ne correspond pas à ce qui lui est proposé en cours de langue.

étudiants ont intégré une progression d'ordre cumulatif alors que les perspectives communicatives et actionnelles françaises entraînent une progression en spirale. Un autre conflit peut avoir lieu par rapport au syllabus ou programme : un syllabus à dominante thématique, basé sur le linguistique et le littéraire/civilisationnel (où la culture française est abordée exclusivement à travers les auteurs littéraires) se trouve en conflit avec les syllabus communicationnels et expérientiels, issus de la pratique de la langue et de la culture françaises (Soria, dans Borg, Bérard, 2009 : 34). Les ateliers que nous proposons s'inscrivent dans cette démarche actionnelle de la langue/culture et dans cette idée de progression en spirale. Selon Jean-Claude Beacco, laisser le culturel apparaître au hasard des documents et ne pas se préoccuper de sa progression, revient à conforter la culture « dans son statut d'objectif secondaire des enseignements langagiers » et à lui conserver un aspect ludique et désinvolte (Beacco, 2000 : 81). Proposer une formation dont les objectifs seraient axés sur la culture à travers une démarche interculturelle pourrait ainsi constituer une réponse à cette problématique. En ce qui concerne les niveaux, les ateliers requièrent un niveau B1 pour la réalisation des productions poétiques, les traductions et les discussions pour l'atelier poésie (cependant, le CECRL indique que l'écriture de poèmes courts est possible dès le niveau A2), mais nous imaginons que des débutants pourraient facilement s'intégrer à l'atelier théâtre puisque les exercices ne demandent pas ou peu d'utiliser la langue (sauf dans les exercices qui exigent une négociation de la part des participants) : c'est donc essentiellement un travail sur les savoir-faire et les savoir-être davantage que sur les savoirs qui est déclenché dans ce type d'atelier. Les consignes sont en général difficiles à comprendre pour les apprenants, même pour ceux qui ont un niveau B1, mais c'est au cours de l'exercice, en situation, qu'elles prennent tout leur sens. Ces deux types d'atelier ne nécessitent aucune connaissance préalable des étudiants sur la poésie ou le théâtre comme nous l'avons constaté, ils peuvent donc être intégrés à n'importe quel moment de l'année dans des séquences dont les thèmes d'étude pourraient correspondre aux textes proposés dans l'atelier poésie ou si l'on souhaite travailler avec des extraits d'œuvres dans l'atelier théâtre. Il n'est malheureusement pas toujours possible de fixer un calendrier à l'avance car les dates et les horaires dépendent des disponibilités des intervenants. Mais la souplesse des activités proposées permet de les intégrer à des séquences variées et à des moments différents de l'année.

Si ces deux ateliers peuvent être proposés à des publics de FLE divers, il nous semble cependant qu'un contexte de classe hétérogène (par rapport aux origines des apprenants, aux langues et aux niveaux) correspond particulièrement bien à la démarche interculturelle. En ce qui concerne l'accueil des étudiants internationaux, il nous semble important de pouvoir proposer ces ateliers assez rapidement dans l'année universitaire afin que les étudiants puissent en tirer des

bénéfiques pour la suite de leur séjour en France, et qu'ils aient le temps de participer à d'autres manifestations culturelles s'ils le souhaitent.

6.2 Propositions pour des perspectives de recherche

Le travail que nous avons mené avec les étudiants au premier semestre sur la pièce *Oncle Vania*, ainsi que les discussions avec les intervenants de l'atelier théâtre ont entraîné des réflexions et des pistes pour une perspective de recherche autour des compétences interculturelles des étudiants. L'idée à l'origine du travail sur *Oncle Vania* était de confronter des étudiants russes, qui étaient nombreux dans les groupes du premier semestre, à une mise en scène française d'un des classiques de la littérature russe : *Oncle Vania* de Tchekhov, présenté par Eric Lacascade à la MC2. Cette confrontation nous intéressait aussi parce qu'une des étudiantes russes était dans son pays critique théâtrale, et nous voulions connaître son point de vue en tant que professionnelle. Nous sommes donc allée à la représentation de la pièce dans le cadre de la convention MC2 en novembre 2014 avec un groupe d'étudiants, et nous leur avons ensuite demandé de réaliser deux tâches : la première consistait à publier sur le blog un résumé et une critique de la représentation, pour la deuxième tâche, les apprenants devaient dialoguer par mail avec le metteur en scène que nous avons contacté après le spectacle⁷¹. Nous avons beaucoup échangé au préalable en classe sur le spectacle avec l'ensemble du groupe, un dialogue très riche s'était mis en place entre les étudiants russes et les étudiants d'autres nationalités, portant non seulement sur cette pièce et sa représentation, mais également sur les traditions théâtrales et littéraires de chaque pays, pour aboutir à une réflexion sur la société et ses valeurs. Nous avons donc voulu voir dans le théâtre un lieu de vie et d'échange interculturel innovant. Les étudiants ont repéré au cours de leur travail des éléments très modernes dans la mise en scène d'Eric Lacascade, et surtout des éléments comiques, ce qui a beaucoup déstabilisé les étudiants russes, pour qui une pièce telle qu' *Oncle Vania* devait forcément s'approcher du drame voire du tragique. En revanche, les apprenants ont pu mettre en avant dans leur critique des éléments qui leur semblaient adaptés au public contemporain comme des éléments de mise en scène symbolique (la table par exemple). Ils ont également indiqué que les éléments de langue française qui apparaissent dans la pièce en russe et qui représentent la culture aristocratique russe du XIXe siècle ne sont plus aussi identifiables, puisque le texte complet est en français. Comment alors traduire cette dimension culturelle pour le public français ? Enfin, les étudiants concluent en rappelant qu'observer sa propre culture à travers le prisme d'une autre permet de comprendre de nouveaux éléments qu'on n'avait pas envisagés auparavant. Cette pièce a donc permis aux étudiants russes une décentration de leurs propres habitudes culturelles, aux étudiants

71 Pour les deux tâches, cf annexe 11.

d'autres nationalités une découverte de la culture russe questionnée par la mise en scène. Un des intervenants de l'atelier théâtre note ainsi qu'il lui paraît pertinent, comme perspective pour une autre séance, de travailler « les différentes perceptions des spectacles, par rapport aux traditions de chacun. » Ce questionnement de la culture à travers la mise en scène contemporaine, très riche en propositions scéniques et en adaptations, pourrait ainsi constituer un axe d'étude dans le cadre d'une approche interculturelle⁷². Par ailleurs, un dialogue approfondi avec le metteur en scène et dans la mesure du possible, une rencontre avec les comédiens, peut ouvrir de multiples champs d'analyse et permettre aux étudiants de mieux comprendre les choix de la mise en scène. Ce type d'exercice est long et difficile à mettre en place, il nécessite des horaires en dehors des cours afin de prendre le temps d'échanger et d'approfondir le travail par une lecture des textes et par des ateliers théâtre. Dans le cadre de la nouvelle programmation de la MC2 de Grenoble, de nombreux spectacles très divers sont proposés (pièces contemporaines ou création, adaptation de classiques, spectacles hybrides mêlant cirque, danse et musique ou encore vidéos), et les possibilités de travail sont nombreuses. Un projet sur les représentations, sur la langue (éventuellement à travers des traductions d'extraits d'œuvres) ainsi que sur les cultures dans une approche interculturelle grâce au support de l'art du spectacle contemporain peut donc constituer une perspective de recherche qui peut s'adapter à différents publics d'étudiants, même (et surtout) si leur discipline d'étude ne porte pas sur la littérature et le spectacle. Le travail culturel ne serait alors plus constitué de « bribes » ou de « simulacres » (Beacco, 2000 : 67) travaillés au hasard des documents, mais deviendrait systématique et relèverait d'un traitement pédagogique particulier. La découverte du patrimoine local pourrait être envisagée avec le Musée Dauphinois de Grenoble qui propose des visites guidées des œuvres exposées, et la confrontation entre culture partagée et culture savante trouverait alors son point d'ancrage⁷³.

Comme nos recherches s'intéressent depuis le master 1 à la place du théâtre en FLE, nous avons souhaité privilégier ce support, mais il serait également possible de poursuivre une recherche sur les ateliers d'écriture et la poésie en cours de langue, notamment à travers des collaborations avec des établissements culturels locaux.

72 Le site du GERM propose de très nombreux articles de réflexion sur les mondialisations, notamment à travers l'aspect culturel et le spectacle vivant en particulier : <http://www.mondialisations.org/php/public/liste.php?dc=0&r=504>

73 Ce projet a fait l'objet d'une proposition de formation dans le cadre du programme pédagogique Promising avec l'IAE : cette formation pourrait alors faire l'objet d'une recherche approfondie.

CONCLUSION

Notre travail s'interrogeait sur les modalités de développement des compétences interculturelles et le traitement de la culture en cours de langue pour des étudiants en échange, dont la durée de séjour en France n'excède pas neuf mois : comment leur permettre d'appréhender rapidement leur nouvel univers socioculturel et de leur donner des outils conceptuels pour penser le rapport à l'autre (Anquetil, 2006) ? Comment introduire la composante culturelle dans leur apprentissage linguistique qui constitue une priorité ? Cette composante culturelle doit-elle se démarquer des autres composantes de l'enseignement d'une langue ou bien ne servir que de prétexte, d'instrument, pour d'autres objectifs, en particulier linguistiques ? Au terme de notre parcours, nous avons analysé en quoi les deux ateliers proposés cette année pouvaient former une réponse dans le travail sur les compétences interculturelles des étudiants à l'université, et ceci de façon complémentaire, à travers la pratique créative du corps, de la voix, de l'espace d'une part, et celle de la littérature et de la langue, d'autre part. Ainsi, ces ateliers peuvent constituer des lieux de rencontre interculturelle, où les interactions et donc les rapports entre les individus seront possibles, et où l'éducation aux compétences interculturelles est un des objectifs à part entière du cours de langue étrangère. Ils permettent ainsi de construire un « humanisme du divers » selon la formule de Martine Abdallah-Preteceille (2010) c'est-à-dire une expérience de l'altérité et non un apprentissage des cultures. Cependant, nous avons constaté que la durée des ateliers était trop réduite pour approfondir notre travail, et que l'évaluation du développement des compétences était complexe à mener en si peu de temps : comment mesurer la progression des comportements et des attitudes des apprenants en quatre heures, et surtout, comment valoriser leur progression d'un point de vue institutionnel, progression qui, par ailleurs, s'appuie essentiellement sur des savoir-faire et savoir-être ? Il semble que si le blog peut apporter en partie une réponse à ces questions, il serait également nécessaire que l'université française prenne en charge la valorisation des apprentissages liés à l'interculturel, à travers l'octroi de crédits ECTS, par exemple, reconnus dans toute l'Europe dans le cadre d'une formation annuelle. Par ailleurs, une collaboration avec des salles de spectacles ou des organismes type MC2 ou Maison de la poésie est nécessaire pour mener ce genre de projet, il faut donc que l'enseignant puisse mettre en place des partenariats, ce qui n'est pas toujours facile. Cependant, ce type de procédé possède également souplesse et adaptabilité: chaque enseignant peut ainsi proposer des ateliers ou des projets selon les possibilités de son lieu d'enseignement.

En débutant ce travail, nous nous sommes demandée si une démarche interculturelle pouvait favoriser l'intégration des étudiants internationaux au système universitaire français, et si les ateliers répondaient à cet objectif : il s'avère que ce type de support participe à une réflexion autour de sa propre identité, de ses rapports à l'autre, et des modalités de contact entre les cultures, participant au développement des compétences interculturelles, comme nous l'avons montré. Ainsi, les compétences valorisées par cette démarche s'inscrivent dans un cadre plus général que le système universitaire français, et sont également exportables à d'autres situations, favorisant chez l'apprenant une souplesse dans son adaptation à d'autres systèmes : plurilinguisme et adaptabilité socioculturelle et socioprofessionnelle sont désormais les qualités attendues sur le marché de l'emploi international, comme le souligne Aline Gohard-Radenkovic (2000). Néanmoins, nous pensons que ce type de dispositif peut trouver sa place dans le cadre d'un parcours FOU d'adaptation au système universitaire français et d'accueil des étudiants internationaux, car, même si les objectifs d'un enseignement/apprentissage de la langue fondés sur la langue de spécialité nous semblent nécessaires, il apparaît cependant que des modules liés au dialogue interculturel permettraient de développer une sensibilité interculturelle susceptible d'aider l'étudiant à réussir ses études, non seulement en France, mais également dans son pays d'origine. Sensibilité qu'il pourra ensuite transférer à son milieu professionnel.

Nous aimerions également ouvrir notre réflexion sur la place de la littérature et des pratiques créatives en cours de FLE dans une démarche interculturelle : les ateliers que nous avons proposés développent un autre rapport à la littérature qui n'est plus considérée comme une collection de canons littéraires sacralisés mais comme une : «[...] manifestation de la réalité sociale de la société qui a permis leur création » (Godard, 2015 : 49) et à ce titre, les textes permettent une découverte de la culture partagée dont parle Robert Galisson. La découverte de la littérature francophone permet également de briser le mythe de la langue française « une et indivisible », de développer une représentation du français dans toute sa diversité linguistique et culturelle «[...] où la relation langue/culture n'est plus celle d'une adéquation totale formant une unité homogène » (Godard, 2015 : 226). Les étudiants internationaux seront donc à même de construire une représentation plurielle de la langue française et d'avoir accès à d'autres points de vue sur le monde dans cette langue. Les pratiques créatives autour de la poésie ou du théâtre que nous avons proposées permettent ainsi de rendre l'apprenant acteur et moteur de son apprentissage en renouvelant l'utilisation de la littérature en cours de langue étrangère dans une démarche plus vivante et ouverte sur le monde. Par ailleurs, la maturité des étudiants et leur niveau de français qui est souvent

avancé, favorisent l'utilisation d'un tel support⁷⁴, le cadre universitaire constitue à nos yeux un atout pour ce type de démarche : la capacité de réflexion, de décentration, de rigueur exigée à l'université permet d'aborder les textes littéraires avec une finesse d'analyse propre à la méthodologie universitaire. Par ailleurs, les sciences humaines, discipline des étudiants de l'UPMF, nous semblent constituer un avantage dans l'utilisation de la littérature en cours de FLE/FOU : la méthodologie et l'analyse propres aux sciences humaines enrichissent les interprétations des textes, en outre, les textes littéraires proposent de multiples représentations de la réalité humaine.

De nombreux auteurs déplorent cependant le peu de place accordée au théâtre (Gisèle Pierra) ou à la littérature en général (Martine Abdallah-Pretceille, Anne Godard) en cours de langue étrangère, et en particulier à l'université où le temps est compté et où les étudiants ont également besoin de cours de langue de spécialité. Il nous semble que la formation des enseignants gagnerait à être développée autour de deux axes interculturels, comme le préconisent Marinette Matthey et Diana Lee-Simon : le plurilinguisme et l'ouverture sur l'altérité (Matthey & Simon, 2009). Les auteurs parlent même de « pressions » exercées sur l'enseignant vu comme un acteur social « [...] pour l'enjoindre à devenir plurilingue et sensible aux dimensions interculturelles de l'éducation ». Ainsi, le rôle de l'enseignant n'est plus contenu exclusivement dans la transmission de savoirs dans une visée de rentabilité et de fonctionnalité immédiate, «[...] il mobilise des savoir-faire professionnels, mais aussi et surtout des savoir-être qui ont des incidences importantes au niveau social, et qui conditionnent le vivre ensemble en société » (Matthey & Simon, 2009), et devient donc un médiateur culturel. C'est donc au niveau des cultures de l'apprenant, de la prise en considération de sa biographie culturelle et langagière, et, en fin de compte, de son identité plurielle, que la fonction de l'enseignant peut se déplacer : on voit ainsi les enjeux pour l'avenir dans une Europe secouée par les crises et les conflits identitaires et dans un contexte international traversé par les mondialisations.

74 Il faudrait, comme nous l'avons déjà remarqué, également s'interroger sur le niveau social, culturel et le rapport aux pratiques culturelles des étudiants auxquels semble aussi lié le bon déroulement de ce type d'ateliers.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages théoriques

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1996). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris : Anthropos.
- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1999). *L'éducation interculturelle*. Que sais-je ?, Paris : PUF.
- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (2010). La littérature comme espace d'apprentissage de l'altérité et du divers. Synergie Brésil, n°spécial 2 *Littérature et politiques, langues et cultures. Traversée franco-brésiliennes*, GERFLINT.
- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (2011). La pédagogie interculturelle : entre multiculturalisme et universalisme, *Linguarum arena-Vol.2* (p.91-101).
- ABDALLAH-PRETCEILLE M. & PORCHER, L. (1996). *Éducation et communication interculturelle*. Paris : PUF.
- AMSELLE, J-L. (2001). *Branchements, anthropologie de l'universalité des cultures*. Champs, Paris : Flammarion.
- ANQUETIL, M. (2006). *Mobilité Erasmus et communication interculturelle, une recherche-action pour un parcours de formation*. Berne : Peter Lang.
- ANQUETIL, M. (2011). Erasmus, lieux d'écriture et écriture des lieux pour public nomade , E.L.A N° 162.
- BEACCO, J-C. (2000). *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*. Paris : Hachette.
- BERTRAND, O. & SCHNAFFNER, I. (2008). *Le français de spécialité, Enjeux culturels et linguistiques*. Éditions de l'école Polytechnique.
- BORG, S. & BERARD, E.(Eds), (2009). *L'ouverture des filières universitaires francophones aux étudiants étrangers : enjeux politiques, implications didactiques, culturelles et institutionnelles*. Revue *Terres de FLE*, numéro 2, Besançon, Centre de linguistique appliquée, université de France-Comté.
- BOURDIEU, P. (1979). Les trois états du capital culturel. *Actes de la recherche en sciences sociales*, N°30.
- BYRAM, M. & ZARATE, G. (1996). *Les jeunes confrontés à la différence, des propositions de formation*. Éditions du Conseil de l'Europe.
- CAMILLERI, C. (1989). *Chocs de cultures: concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*. Paris : L'Harmattan.
- CHAVES, R.M., FAVIER, L., PELISSIER, S. (2012). *L'interculturel en classe*. Grenoble : PUG.
- COHEN, E. (2001). *Un plan d'action pour améliorer l'accueil des étudiants étrangers en France diagnostic et propositions*. Rapport au Ministre de l'éducation.
- COLLES, L., DEVELLOTTE, C., GERON, G., TAUZER-SABATELLI, F. (2007). *Didactique du FLE et de l'interculturel*, E.M.E, Proximités.
- CORTIER, C. (2006). Perspectives interculturelles et interlinguistique dans l'accueil et la scolarisation des nouveaux arrivants. *Interculturel, pluridisciplinarité et didactique des langues*, Les cahiers de l'Asdifle N°18.
- COSTE, D., MOORE, D., ZARATE, G. (1998). Compétences plurilingue et pluriculturelle. *Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen*, Le français dans le monde, Recherche et applications, numéro spécial.
- DE CARLO, M. (1998). *L'interculturel*. Paris : Clé International.
- DEVELLOTTE, C. (2015). *Approches discursives de l'interculturel*. Cours de M2 FLER, université Stendhal, Grenoble 3.

- ENNAFAA, R. & PAIVANDI, S. (2008). *Les étudiants étrangers en France, enquête sur les projets, les parcours et les conditions de vie réalisée pour l'Observatoire nationale de la vie étudiante*. Paris : La documentation française.
- GALISSON, R. (1991). *De la langue à la culture par les mots*. Paris : Clé International.
- GUERNIER, M.C. & BARRE-DE MINAC, C.(2015). *Rapport à l'écrit scolaire*, cours de M2 FLER, université Stendhal, Grenoble 3.
- FRIER, C., & GROSSMANN, F. (2015). *Pratiques de lecture*. Cours de M2 FLER, université Stendhal, Grenoble 3
- GODARD, A. (2015). *La littérature dans l'enseignement du FLE*. Paris : Didier.
- GOHARD-RADENKOVIC, A. (2000). L'étudiant étranger et ses compétences culturelles : la formation à l'interculturel en question in *Education et Sociétés plurilingues* n°9.
- MAALOUF, A. (2001). *Les Identités Meurtrières*. Paris : Poche/essai.
- MANGIANTE, J-M. & PARPETTE, C. (2011). *Le Français sur Objectif Universitaire*, Grenoble : PUG.
- MATTHEY, M. & SIMON, D-L. (Eds) (2009). Altérité et formation des enseignants : nouvelles perspectives (Préface). *Lidil. Revue De Linguistique Et De Didactique Des Langues, Altérité et formation des enseignants. Nouvelles perspectives*(39), 5-18.
- MILLET, A. (2009). *Recueil et analyse qualitative de donnée langagières en situation d'entretien*. Cours de M2 FLER, université Stendhal, Grenoble 3.
- MURPHY-LEJEUNE, E. (2000). Mobilité internationale et adaptation interculturelle: les étudiants voyageurs européens. *Mobilité internationale et formation*, Recherche et formation N°33: Paris : INRP.
- NEGROUCHE, S. (2010). *Le Jazz des oliviers*. Blida : éditions du Tell.
- NEGROUCHE, S. (2004). « Rimbaud m'a dit » in *J'ai embrassé l'aube d'été , sur les pas d'Arthur Rimbaud* (collectif), La passe du vent.
- PIERRA, G. (2001). *Une esthétique théâtrale en langue étrangère*. Paris : L'Harmattan.
- PIERRA, G. (2006). *Le corps, la voix, le texte, arts du langage en langue étrangère*. Paris : L'Harmattan.
- SIMON, D-L. (2015). *Le développement plurilingue de l'enfant à l'école*, cours de master 2 FLER, université Stendhal, Grenoble 3.
- TODOROV, T. (1989). *Nous et les autres, La réflexion française sur la diversité humaine*. Paris : Éditions du Seuil.
- TRIMAILLE, C. (2013). *Plurilinguismes et identités*. Cours de master 1 FLE, université Stendhal, Grenoble.
- UBERSFELD, A. (1996), *Lire le théâtre*. Paris : Belin sup.
- ZARATE, G. (1986). *Enseigner une culture étrangère*. Paris : Hachette.
- ZARATE, G. (1993). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris : Didier.

Documents européens

CECRL, (2001). Éditions du Conseil de l'Europe : <http://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-referance-cecrl.html> (consulté le 9 juillet 2015).

BEACCO, J-C., BYRAM, M. (2007). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques*. Éditions du Conseil de l'Europe : https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Guide_niveau3_FR.asp (consulté le 1 septembre 2015).

BYRAM M., GRIBKOVA B., STARKEY, H. (2002). *Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues. Une introduction à l'usage des enseignants*. Éditions du Conseil de l'Europe : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Guide_dimintercult_FR.pdf (consulté le 1e septembre 2015).

BYRAM, M., BARETT, M., IPGRAVE, J., JACKSON, R., DEL CARMEN MENDEZ GARCIA, M. (2009). *L'autobiographie de rencontres interculturelles*. Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques, Strasbourg : http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/default_FR.asp? (consulté le 1e septembre 2015).

CAVALLI, M., COSTE, D., CRISAN, A., VAN DE VEN, P.H. (2009). *L'éducation plurilingue et interculturelle comme projet*. Éditions du Conseil de l'Europe : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/LE_texts_Source/EducPlurInter-Projet_fr.pdf (consulté le 1e septembre 2015).

COSTE, D., MOORE, D., ZARATE, G., (2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Éditions du Conseil de l'Europe : www.coe.int/t/dg4/linguistic/.../CompetencePlurilingue09web_FR.doc (consulté le 1e septembre 2015).

HUBERT-KRIEGEL, M., LAZAR, I., STRANGE, J. (2005). *Miroirs et fenêtres-Manuel de la communication interculturelle*, Éditions du Conseil de l'Europe : http://archive.ecml.at/documents/pub123aF2005_HuberKriegler.pdf (consulté le 1e septembre 2015).

LAZAR, I., HUBERT-KRIEGEL, M., LUSSIER, D., MATEI, G., PECK, C. (2007). *Développer et évaluer la compétence en communication interculturelle*, un guide à l'usage des enseignants de langues et des formateurs d'enseignants. Éditions du Conseil de l'Europe : http://archive.ecml.at/mtp2/publications/B1_ICCinTE_F_internet.pdf (consulté le 1e septembre 2015).

PORCHER, L. (1981). *L'interculturalisme et la formation des enseignants en Europe*. Éditions du Conseil de l'Europe.

Dictionnaires

CUQ, J.-P. (éds.). (2003). *Dictionnaire de didactique du FLES*. Paris : Asdifle/ Clé international.

SITOGRAPHIE

Article de Jean-Michel Le Baut (paru en 2011) sur la littérature et le numérique en cours de français (consulté le 10 juin 2015): <http://www.cahiers-pedagogiques.com/La-litterature-dans-les-bourrasques-des-pratiques-numeriques>

Site en espagnol sur l'éducation interculturelle, un article en français de Manuela Ferreira Pinto (Responsable du Pôle langue française au CIEP) sur les grands axes de l'interculturel, sitographie très riche à la fin de l'article (consulté le 29 juin 2015):
<http://aulaintercultural.org/2006/06/14/linterculturel-en-francais-langue-etrangere/>

Site d'un laboratoire canadien de recherche en relations interculturelles qui propose des ateliers de formation interculturelle (consulté le 1er juillet 2015): <http://labrri.net/>

Site du GERM (groupe de travail sur les mondialisations), quadrilingue (consulté le 18 juillet 2015) : <http://www.mondialisations.org/php/public/index.php>

Site de l'UPMF (consulté le 29 juin 2015): <http://www.upmf-grenoble.fr/>

Site du CLV (consulté le 29 juin 2015): <http://clv.upmf-grenoble.fr/>

Blog des étudiants internationaux de l'UPMF (consulté le 29 juin 2015):
<http://lafabriquedufrancais.over-blog.com/>

Site de la MC2 (consulté le 29 juin 2015): <http://www.mc2grenoble.fr/Production/p1.html>

Site de la Maison de la poésie de Grenoble (consulté le 29 juin 2015):
<http://www.maisondelapoesierhonealpes.com/>

Portfolio des langues: La composante interculturelle et apprendre à apprendre (consulté le 29 juin 2015): <http://portail-du-fle.info/glossaire/portfoliointerculturellittle.pdf>

Site d'aide à l'intégration universitaire des étudiants étrangers (consulté le 29 juin 2015) :
<http://etudier-en-france.org/cerise>

Circulaire du ministère de l'éducation nationale N°2012-141 (consulté le 7 juillet 2015) :
http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=61536

Plan d'action pour l'aide à l'accueil des étudiants étrangers par Elie Cohen (consulté le 29 juin 2015):
http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/014000677/index.shtml#book_synthese

MOOC pour l'accueil des étudiants étrangers, ouvert en juin 2015 :
<http://mooc-francophone.com/cours/mooc-reussir-etudes-francais/>

SIGLES ET ABRÉVIATIONS UTILISÉS

CCI : Compétence de Communication Interculturelle.

CLV : Centre des Langues Vivantes de l'UPMF.

ECTS : Européan Credits Transfer System.

FLE : Français Langue Étrangère.

FOS : Français sur Objectif Spécifique.

FOU : Français sur Objectif Universitaire.

IAE : Institut d'Administration des Entreprises.

MC2 : Maison de la Culture de Grenoble.

MOOC : Massive Open Online Course.

UPMF : Université Pierre-Mendès-France (Grenoble 2).

TABLE DES ILLUSTRATIONS

Illustration 1: Représentations des étudiants.....	69
Illustration 2: Question 5 du questionnaire sur l'atelier théâtre « quel exercice avez-vous apprécié ? ».....	72
Illustration 3: Question 5 de l'atelier poésie : « quelle(s) activité(e)s avez-vous appréciée(s) ».....	87
Illustration 4: Difficultés des participants lors de l'écriture d'une poésie.....	88

TABLE DES ANNEXES

ANNEXE 1 : QUESTIONNAIRE DES PARTICIPANTS À L'ATELIER THÉÂTRE	123
ANNEXE 2 : QUESTIONNAIRE DES INTERVENANTS	125
ANNEXE 3 : QUESTIONNAIRE DES PARTICIPANTS À L'ATELIER POÉSIE	126
ANNEXE 4 : TABLEAUX DES RÉSULTATS DU QUESTIONNAIRE DE L'ATELIER THÉÂTRE	128
ANNEXE 5 : MIND MAP	130
ANNEXE 6 : TABLEAUX DES RÉSULTATS DU QUESTIONNAIRE DE L'ATELIER POÉSIE	131
ANNEXE 7: QUESTIONNAIRE ET RÉPONSE DE SAMIRA NÉGROUCHE	134
ANNEXE 8 : ENTRETIENS SUR L'ATELIER POÉSIE	136
ANNEXE 9 : EXTRAIT DU POÈME DE SAMIRA NÉGROUCHE A CHACUN SA RÉVOLUTION	139
ANNEXE 10 : POÉSIES DES ÉTUDIANTS	141
ANNEXE 11 : TÂCHES APRÈS LA REPRÉSENTATION D'ONCLE VANIA	149
ANNEXE 12 : CONVENTION MC2	153

ANNEXE 1 : Questionnaire des participants à l'atelier théâtre

Questionnaire sur l'atelier théâtre FLE

1. Qu'est-ce que le théâtre pour vous? Quelle image avez-vous du théâtre ?

2. Cet atelier correspond-il à cela ? OUI NON

Pourquoi ?

3. Avez-vous déjà fait du théâtre ou ce genre d'exercices dans votre pays ? OUI NON

4. Si oui, pouvez-vous expliquer les différences ou les ressemblances avec ce que vous avez fait ici ?

5. Quel exercice avez-vous apprécié ? Entourez le chiffre correspondant :

- *Jeu du Samourai (hi/ha/ho)* 1 (pas aimé) 2 3 4 5 ...6 (beaucoup aimé)

Pourquoi ?

- *Lucky Luke* 1 2 3 4 5 ...6

Pourquoi ?

- *S'allonger par terre* 1 2 3 4 5 ...6

Pourquoi ?

- *Frise avec le poids* 1 2 3 4 5 ...6

Pourquoi ?

- *Le coryphée* 1 2 3 4 5 ...6

Pourquoi ?

- *Dialogue avec les langues différentes* 1 2 3 4 5 ...6

Pourquoi ?

- *Travail avec les textes* 1 2 3 4 5 ...6

Pourquoi ?

6. Qu'est-ce qui vous paraît positif dans ce genre d'atelier ?

7. Qu'est-ce qui vous a semblé difficile ? Pourquoi ?

8. Qu'est-ce que vous avez appris sur vous ou sur les autres avec cet atelier ?

9. Est-ce que vous pensez que cet atelier permet de découvrir d'autres cultures que la vôtre ?
Pourquoi ? Pouvez-vous donner des exemples ?

10. Est-ce que vous pensez que cet atelier permet de découvrir la culture française ? OUI NON
Pourquoi ?

ANNEXE 2 : Questionnaire des intervenants

1. Quelles sont vos impressions générales à la fin de ces deux séances ?
2. Avez-vous l'habitude de travailler avec des étudiants internationaux ?
3. Qu'est ce qui change pour vous de travailler avec ce public ?
4. Qu'est-ce que vous avez trouvé facile ? Difficile ?
5. Est-ce que vous pensez que ce type d'activité est pertinent pour travailler l'interculturel ? Pourquoi ?
6. De votre point de vue, quelles autres activités seraient-ils pertinents de travailler avec ce type de public ?

ANNEXE 3 : Questionnaire des participants à l'atelier poésie

1. Quelle image avez-vous de la poésie en général ?

2. Avez-vous l'habitude de lire de la poésie ? OUI NON

3. Si oui, quelles poésies aimez-vous lire ?

4. Avez-vous déjà écrit de la poésie avant cet atelier ? OUI NON

5. Quelle(s) activité(s) avez-vous appréciée(s) et pourquoi ?

- L'écriture de poème : 1 (pas aimé) 2 3 4 5 6 (beaucoup aimé)
Pourquoi ?

- la lecture de poème : 1 (pas aimé) 2 3 4 5 6 (beaucoup aimé)
Pourquoi ?

- la traduction de poème : 1 (pas aimé) 2 3 4 5 6 (beaucoup aimé)
Pourquoi ?

6. Qu'est-ce que vous a apporté la rencontre avec Samira Négrouche ?

7. Qu'avez-vous appris sur vous et sur votre propre culture avec cet atelier ?

8. Pensez-vous que cet atelier a changé l'image que vous avez de votre culture ou des autres cultures en général ?

9. Pensez-vous que cet atelier vous a permis de découvrir d'autres cultures que la vôtre ? Pouvez-vous donner des exemples ?

10. Est-ce que vous pensez que cet atelier vous a permis de découvrir la culture française et francophone ?
OUI NON Pourquoi ?

ANNEXE 4 : Tableaux des résultats du questionnaire de l'atelier théâtre

Tableau 1 : question 6 : « qu'est-ce qui vous paraît positif dans cet atelier ? »

Aspect physique et dynamique	« c'est pas une activité intellectuel, plutôt intuitive. Très intéressant d'explorer ces aspects » « c'est plus dynamique que le cours normal »
Travail du groupe	« intéressant aussi le travail dans le groupe »
Les dialogues	« surtout les dialogues, c'était très drôle d'écouter
Pratique du théâtre	« connaître un peu du théâtre »
Relation avec les intervenants	« les acteurs ont été très gentiles » « les étudiants sont très polis »
Universel-singulier	« c'est intéressant comment on peut travailler ensembles bien que on est de les pays différentes parce que le théâtre est le meme chose dans le monde »
Nouveauté	« c'était quelque chose complètement différent, ça me plaît » « encourager de pas avoir peur d'essayer les nouvelles choses »
Intérêt général	« les exercices sont très intéressantes »

Tableau 2 : question 7 : « qu'est-ce qui vous a semblé difficile dans cet atelier ? »

Compréhension de la langue et de l'exercice « voix »	« comprendre le textes sur les écoutes dans le jeu avec la voix » « travail avec les voix, je n'ai pas compris beaucoup » « la langue parfois je n'ai pas compris les exercices »
Relation avec les autres	« pour moi, de faire le exercices tout seule avec le reste de la classe ma regardé était difficile » « faire la relation avec d'autres personnes »
Travail du corps	« s'allonger par terre...c'était difficile et malheureusement pas très drôle » « l'exercice s'allonger par terre parce que je pense que c'est un truc on doit faire beaucoup pour s'améliorer » « contrôler le corp et la mentalité. Et fait d'exercice de frise avec le poids »
Aucune difficulté	« rien, c'était très intéressant »

Tableau 3 : question 8 « Qu'avez-vous appris sur vous ou sur les autres avec cet atelier? »

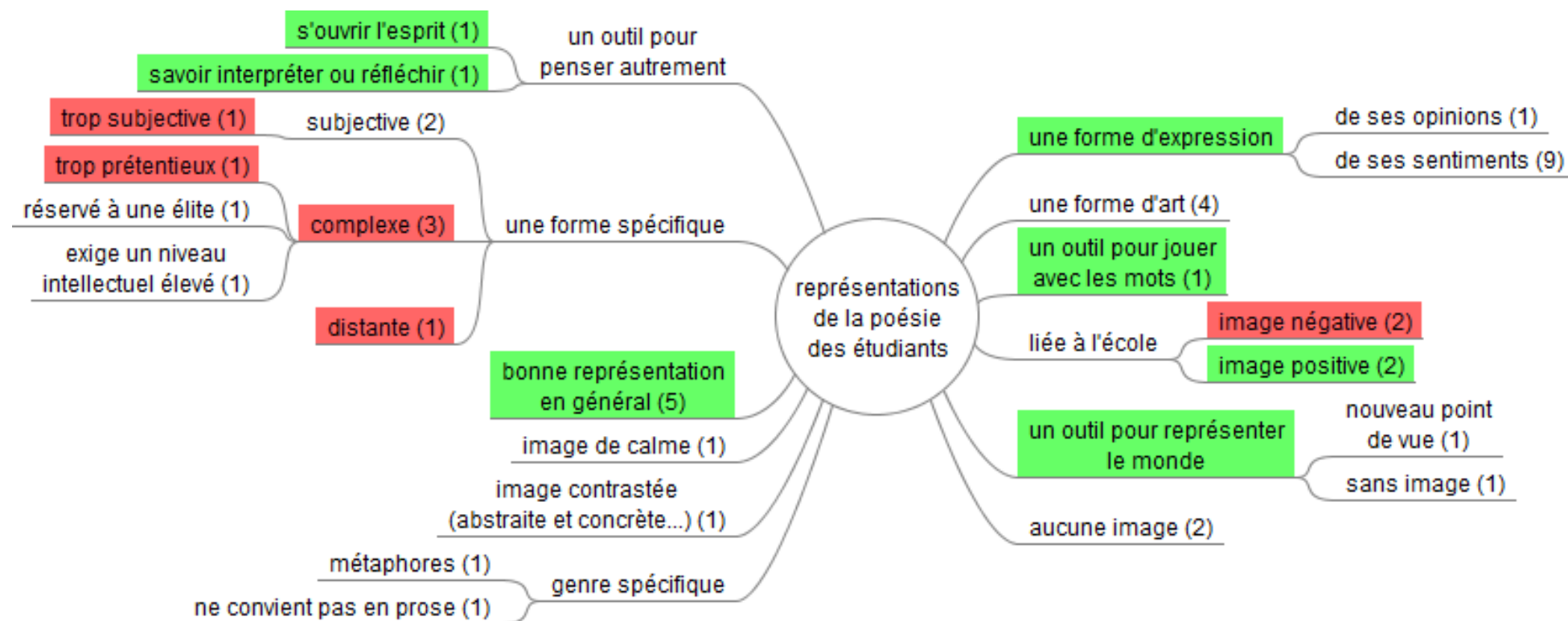
Relation avec les autres sans parole	« on peut comprendre des autres personnes sans dire beaucoup »
---	--

	« la nationalité des autres » « on peut travailler ensemble bien que il y a des barrière linguistiques »
Apprendre à mieux se connaître soi-même	« j'ai appris que je suis très timide » « comme j'ai besoin de contrôler mon corp » « je devrais avoir plus de confiance + c'est pas grave de faire des erreurs » « avant cet cours j'ai jamais fait qc comme ca et c'était intéressant » « de me sentir plus à l'aise dans mon corps »
Universel-singulier	« le théâtre est le même dans le monde »

Tableau 4 : question 10 « Est-ce que vous pensez que cet atelier permet de découvrir la culture française ? »

Rencontre avec des étudiants français	« je peut connaître les étudiants français, leur intérêts »
Méthodes pédagogiques différents	« j'ai connu nouvelle façon de mener le cours »
Culture théâtrale	« un petit peu, la culture théâtre- intéressante à voir le Shakespeare en français » « ils montrent comment le théâtre marche à France » « découvrir des jeux typiques » « oui, parce que c'était un morceau de la culture théâtre français »
Langue	« ils parlent le français » « découvrir des expressions typiques »

ANNEXE 5 : Mind map



ANNEXE 6 : Tableaux des résultats du questionnaire de l'atelier poésie

Tableau 1 : « qu'avez-vous appris sur vous et sur votre culture avec cet atelier ? »

	Question 7
Prise de conscience sur soi	<ul style="list-style-type: none"> - Connaissances limitées à sa propre culture - son propre rapport à la lecture et à l'écriture « j'ai bien compris que je préfère traduire des choses plus que écrire- les » « j'aime pas partager mes sentiments que j'ai mis dans le poème publiquement. J'éprouve un sentiment de vulnérabilité » - son rapport aux langues : « je me suis rendue compte que j'aime beaucoup apprendre les langues et après le français j'aimerais essayer avec le portuguese » - propre rapport aux cultures : « quelques fois je prefer mon propre culture et langue parce qu'il est confortable mais mon confortabilité ne devrait pas la priorité. La poésie est une façon à connecter et, comme plusieurs aspects de la culture, il est important à l'explorer » - redécouverte de son goût pour la poésie
Découverte sur sa propre culture (ou langue)	<ul style="list-style-type: none"> -« différente des autres cultures du monde » - redécouverte des anciens poètes de sa culture - découverte de poètes contemporains - « j'ai appris certains styles et caractéristiques propres de ma langue » - grande variation dans la poésie irlandaise - « mon culture est très similaire de culture polonais »
Découverte d'autres cultures	Beaucoup d'expressions différentes autour du monde à travers la poésie
Dialogue des cultures	<ul style="list-style-type: none"> - Très stimulant - différences de structure dans les poèmes de différentes cultures/langues - « j'ai appris que il est très important de respecter une autre culture mais n'oublier pas la native » - « j'ai appris qu'on doit sortir de notre propre culture pour apprendre avec les autres culture » - différence dans l'utilisation des mots et des rimes dans les différentes cultures - « toutes les cultures sont profondes et multilatérales »
Langage expression d'une culture	- Traduction de mots impossible dans une autre langue « les mots sont aussi l'expression de une culture »
Rapport au français	- Écrire le français différemment, sous la forme d'un poème
Spécificité du genre poétique	<ul style="list-style-type: none"> - Ce genre est spécifique dans toutes les langues - différence de sens des mots qui importe beaucoup dans la poésie
Dépassement des stéréotypes	<ul style="list-style-type: none"> - sur la poésie : « j'ai appris que si on suivre un structure d'écriture, n'importe qui peut écrire la poésie » « la poésie n'est pas forcément très formelle », « tout le monde peut écrire poésie d'un façon amusant »
Pas de découverte	<ul style="list-style-type: none"> - Beaucoup de connaissances déjà présentes sur la poésie du pays d'origine - ce n'était pas le but - connaissait déjà le poème traduit

Tableau 2 : « Pensez-vous que cet atelier a changé l'image que vous avez de votre culture ou des autres cultures en général ? »

	OUI	MITIGE	NON
Les sujets ou thèmes d'expression	<ul style="list-style-type: none"> - les sujets correspondent à la culture du peuple et à son histoire - mais certains thèmes sont universels : « j'ai une image agrandi du monde littéraire, de notre capacité humaine pour s'exprimer (et on voit qu'on parle souvent des mêmes expériences...l'amour etc. partout au monde »), « il m'ai donné un meilleur compréhension de la beauté+ universalité des langues mondiales et les sujets de poésie 	<ul style="list-style-type: none"> - savait avant que les cultures sont diverses, intéressant d'écouter les différentes sonorités mais « l'échantillon était trop petit pour que ça change l'image que j'ai des cultures » - « plus ou moins, vu que quand un auteur écrit un poème, il peut être influencé par le situation ou culture de son pays d'origine » 	<ul style="list-style-type: none"> - « non mais seulement parce que j'étais déjà une personne qui aime connaître les autres cultures » - l'atelier n'a pas changé cette image mais l'a seulement approfondi. - n'a pas changé l'image des autres cultures mais « j'ai trouvé la sonorité de une poésie arabe très belle »
Les différentes formes d'expression	<ul style="list-style-type: none"> - chaque culture a ses spécificités d'expressions et ses formes poétiques : « la multiplicité d'expression est devenue plus réelle, plus concrète pour moi » 		
Découverte générale d'autres cultures/langues	<ul style="list-style-type: none"> - découverte de l'Algérie et du Maghreb, du plurilinguisme de ces pays - découverte de la poésie arabe - envie de découvrir plus en détail d'autres cultures - découverte générale sur les langues - découverte générale sur la complexité des cultures 		

Tableau 3 : « est-ce que vous pensez que cet atelier vous a permis de découvrir la culture française et francophone ? »

Les enquêtés ont répondu très majoritairement OUI à cette question.

Découverte générale de la culture francophone	« il nous a permis de découvrir plutôt la culture francophone (surtout africaine) dont on ignore
--	--

	<p>beaucoup de choses, comment ça marche en général, la poésie la bas »</p> <p>« oui, qu'il existe plus de la culture français qui se trouvent dans l'hexagone »</p>
Lien entre la France et l'Algérie	« cette relation entre la France et l'Algérie, toujours très intéressante »
Un outil différent pour se cultiver (mais pas le seul)	<p>« je crois que on peut découvrir un monde différent que dans l'université ou dans la rue. C'est un monde unique ».</p> <p>« j'ai eu la possibilité de découvrir des nouvelles choses sur la culture française, mais je préfère me documenter par le journaux et les films »</p>
Rapport différent au français	« j'ai découvert certains détails qu'avant j'avais pas remarqué par rapport à la langue française ».
Rapport plus personnel à la langue française	« l'exercice de traduction m'a surtout aidé à mieux comprendre les limites et les atouts de mon langue et du français. J'apprécie mieux la musicalité française, la complexité de son expression (et comment il nous faut vraiment un vocabulaire maîtrisé pour réussir à bien traduire un poème) ».
Envie d'approfondissement dans cette découverte : autonomie	<p>« parce que ça ma introduire a la poésie français et maintenant je veux savoir plus »</p> <p>« parce que j'ai eu envie de connaître ou rechercher sur internet d'autres poèmes françaises et ça m'a permis savoir un peu plus de la France. »</p>

ANNEXE 7: Questionnaire et réponse de Samira Négrouche

malgré quelques maladresses et fautes,
les esthétiques transparaissent
il y a beaucoup d'intimité, de questionnements
de pensées profondes sur le sens de la vie.

1. Avez-vous l'habitude de ce genre d'atelier ?

Oui j'ai l'habitude de ce genre d'ateliers, j'en anime et coordonne très régulièrement depuis une dizaine d'années
mais chaque atelier, chaque groupe est spécifique, et la démarche évolue en fonction de toutes les personnes qui se trouvent aux différents niveaux de ces ateliers

2. Avez-vous l'habitude de travailler avec des étudiants internationaux?

Il m'est arrivé de travailler avec des étudiants étrangers, mais dans des groupes assez uniformes à de rares occasions avec des groupes où se retrouvaient 5 ou 6 nationalités (Institut Arabe de Traduction)
mais jamais encore autant de diversité dans un même petit groupe, ce fut très enrichissant

3. Par rapport aux publics dont vous avez l'habitude, qu'est-ce qui a changé pour vous?

La coexistence de plusieurs backgrounds culturels, de langues d'origine, pousse à avoir un « discours » plus neutre, plus diversifié dans ses références
et finalement libère, car vous oblige à sortir d'un schéma maîtrisé et sortir de ce qui peut être une zone de confort apporte toujours, des risques
autant de maladresses (ce qui crée du lien si on les reconnaît) que de belles surprises

4. Ce type d'atelier vous semble-t-il pertinent pour travailler l'interculturel? Pourquoi? Pouvez-vous donner des exemples précis au cours de ces séances?

Ce type d'atelier est idéal, car on touche à des questions parfois très sensibles, sans y aller de façon frontale et agressive

le but premier étant de partager un texte littéraire, sa compréhension, sa structure, les techniques d'écritures, les exercices d'écriture et de traduction

mettre l'accent sur les spécificités sonores, esthétiques mais aussi structurelles d'une langue à l'autre c'est un grand laboratoire qui comme nous l'avons vu dans les textes, a touché à l'intime, à révéler des choses essentielles sur sa culture, sa sensibilité

ce qui permet de rapprocher les éléments d'un groupe, qui ouvre un dialogue par des chemins détournés

choisir un poème, le traduire, parler d'une période historique de son pays, tout cela est au centre de l'interculturel -

et avec la poésie, on touche à une humanité qui ne reste pas en surface, elle va doucement en profondeur, sans mettre mal à l'aise et sans rien forcer

5. Quelles autres activités auriez-vous souhaité proposer à ce public si vous aviez disposé de plus de temps?

Si j'avais eu plus de temps, nous aurions justement abordé des couches plus profondes avec plus de partages de textes de ma part / d'autres poètes aussi,

nous aurions pu avancer sur d'autres propositions d'écriture,
car il faut du temps pour impulser l'écriture et d'une séance à l'autre le partage des textes des
camarades
l'habitude, l'exercice aident à mieux s'exprimer, à comprendre son souffle en comparaison à ceux
des autres
également avec la traduction, nous aurions pris des exemples de poèmes avec leurs difficultés de
traductions
et j'aurais expliqué les pistes possibles pour traduire, en posant des questions précises sur ce qu'on
doit savoir de la langue
d'arrivée et de la langue de départ, pour qu'une écriture poétique soit transposée au mieux dans une
autre langue

6. Autres remarques...: (peut-être à titre personnel, qu'est-ce que vous a apporté cette rencontre?

Point de vue de traductrice ou poète?)

Pour une séance en deux fois, je trouve que l'essentiel est passé, nous avons bien avancé sur
plusieurs pistes

ils ont eu le goût, et il y avait une réelle écoute

pour moi c'est toujours d'un grand apport, même si cela est passé très très vite

leurs cohésions ensemble, leurs questions, leurs silences

ce qui m'intéresse avant toute chose c'est l'humanité, et on m'en a donné beaucoup

entendre aussi toutes ces langues associés à ces visages

je crois que ça ne se dit pas avec des mots

il y a eu rencontres, et ces rencontres resteront aussi brèves qu'elles aient pu être

ANNEXE 8 : Entretiens sur l'atelier poésie

Conventions de la transcription :

E : enquêtrice

Es : Esmé

H : Hedvika

... : pause

XXX : mot incompréhensible

mot : chevauchement

/// : vol de tour

ESME

75	E	alors l'atelier poésie maintenant... expliquez moi un peu ce que vous avez ressenti
76	Es	j'ai beaucoup beaucoup aimé heum surtout heum le premier heum la première journée où heum elle était en train de juste heu elle elle parlait un peu quelqu'un lui donnait demandait une question et elle heum elle elle partait en en nous racontant des histoires et heum encore là j'avais écrit quelques plusieurs questions heum et elle avait répondu répondu à à mes questions dans... très rapidement et ensuite heum de façon///
77	E	développée,
78	Es	développée oui heum et c'était vraiment vraiment passionnant très intéressant et heum je j'avais beaucoup pensé pen pendant que je lisais ses poèmes je pensais beaucoup heum à la traduction et et comme je lui ai demandé heum la parte ou la jeu qu'on fait en en traduisant et heum le heu comment c'est un exercice créatif et heum ça m'intéresse vraiment parce que comme je dis je lis pas assez en français mais à chaque fois que je lis en français je vois heum combien on peut heu si je lisais plus en français si je parlais plus en français heum c'est comme si notre vocabulaire se multiplie et ya on on est capable de de trouver les mots entre les mots XXX on on n'a pas les mots pour exprimer une idée en particulier c'est c'est pas aussi heu simple que ça mais heum mais on peut voir que y'a des nuances qui s'échappent heum lorsqu'on fait la traduction et donc si on connaît plus de langues on peut peut-être arriver à ce qu'on veut vraiment dire heum et elle avait vraiment bien exprimé ça et heum comme elle connaît tellement de langues on peut vraiment on j'ai beaucoup appris heum de son expérience et même heu le fait qu'elle n'est pas du Canada et donc elle a cette perspective vraiment heum rafraîchissante pour moi et heu et encore comme comme je fais la création littéraire un peu chez moi j'étais heum je voulais pas partager heu ce que j'avais écrit parce que je je suis heum on dit heum...

79	E	introvertie
80	Es	un peu oui mais je voulais dire heum que on est toujours très heu dur avec soi-même et heum et donc il me faut plus de temps pour un peu développer heum ce que je fais avant de le partager...
81	E	vous avez trouvé ça facile d'écrire ou pas
82	Es	non non mais parfois c'est c'est parce que ça fait plusieurs semaines que je n'écris pas beaucoup et j'ai l'impression que je dois heum travailler XXX un peu avant heum avant que je sois confortable mais c'est c'est toutes les choses qu'on se dit c'est vraiment heum on doit changer heum notre attitude avant heum parce que si on dit OK je peux faire ça je peux réussir ça ça devient plus facile mais si on se dit ah ça va pas être bon heum on peut se paralyser un peu heum donc j'ai trouvé ça un peu difficile et aussi même à l'école même en Cégep quand j'ai commencé à faire la création littéraire dans les cours heum le prof disait ah mais c'est la seule façon dans laquelle on peut commencer à écrire et nous donner des des heum des consignes ou heu...
83	E	des cadres
84	Es	des cadres oui pour pour nous heu encourager à écrire quelque chose mais c'était difficile parce que je trouvais toujours que les cadres étaient soit trop grands ou trop limitants et souvent je n'aimais pas ce qu'elle m'a heu///
85	E	<u>demandé mmmh</u>
86	Es	<u>suggéré</u> mais ça me donnait une autre idée et c'était le but et mais heu elle nous demandait aussi elle disait faut partager maintenant et c'était la première fois pour plusieurs d'entre nous qu'on avait écrit quelque chose et on était tous un peu gênés et heu mais heu le long du cours on s'est habitué un peu et donc c'était dans notre cours j'avais juste l'impression que comme on n'a pas brisé la glace heum pour pour ça mais il y avait d'autres gens comme Natalia qui qui était très ... <u>très prête...</u>
87	E	<u>naturelle</u>
88	Es	oui oui et c'était très agréable j'ai beaucoup aimé ça et chez moi aussi j'adore quand les autres partagent et je ne veux pas partager mes heum mais aussi comme je dois partager lors de mes cours de de heu de poésie de fiction je m'habitue lentement et est heum c'est on apprend toujours tellement lorsque les gens nous critiquent et nous donnent des idées et des commentaires après chaque cours on reçoit tout les copies de notre heum de notre histoire avec heu tous les commentaires...

HEDVIKA

65	E	Alors vous pouvez me parler un petit peu justement du... de l'atelier poésie qu'on avait fait ensemble avec Samira Négrouche qu'est-ce que vous en avez pensé de cet atelier poésie à la fois pour la lecture et pour l'écriture
66	H	heu... heu qu'est-ce que vous pensez <u>qu'est ce que vous voulez dire</u>
67	E	<u>Qu'est-ce que qu'est-ce que...</u> comment vous avez ressenti l'atelier est-ce que ça vous a plu de lire des poésies d'écrire
68	H	Oui ça m'a plu en général heu comme je lis je lis pas vraiment beaucoup de poésie c'est un peu dur en plus après d'écrire heu... dans une langue étrangère ça c'est vraiment dur parce que des fois on a des idées mais on peut pas choisir les bons mots ou les mots qu' qu'on aurait choisis si heu si c'était notre langue

		maternelle du coup c'est plutôt heu ... c'est plutôt heu ... un témoignage de c'qu'on... de comment on maîtrise la langue que plutôt que plutôt que de transférer les pensées... alors je pense que... c'est par rapport à l'écriture et à la par rapport à la lecture oui j'ai... c'était intéressant <u>de voir une poésie</u> ///
69	E	<u>Et puis vous...</u> Vous avez... vous faites des études d'interprétation du coup ce qu'elle disait sur la traduction ça vous a peut-être marqué
70	H	Oui oui c'était c'était vraiment intéressant en plus comme j'avais parlé de de sa culture je pense que des fois on ignore complètement comment ça marche dans la culture au sud et bah ça c'était vraiment intéressant
71	E	Ça vous a apporté des pistes pour votre futur métier ou heu qu'est-ce que ça vous a apporté exactement ce qu'elle disait sur la traduction
72	H	heheu... peut-être de de voir que la s...les méthodes ou la méthodologie qu'on qu'on apprend à l'école que vraiment elle l'utilise ou...mais pourtant elle n'a pas fait des études de... traduction du coup c'était intéressant de voir que même si elle n'a pas vraiment les bases théorétiques disons heu elle est... elle a trouvé les solutions quand même
73	E	D'elle-même quoi... en fait ce qu'elle disait ça ressemblait aux théories que vous appreniez à l'école c'est ça
74	H	Oui oui
75	E	Oui donc vous me disiez je vous ai coupé juste avant mais vous me disiez que vous aviez trouvé intéressant de lire heu ses poésies à elle ou peut-être de lire des poèmes d'autres... je vous ai coupé à ce moment-là quand vous disiez ça
76	H	Oui heu... Je je trouve que la chose la plus intéressante était de d'entendre les autres lire les poèmes de leur pays dans leur propre langue comment ça sonne parce que la poésie heu ... des fois les mots ne sont pas vraiment heu aussi importante donc... ça c'était vraiment intéressant d'entendre les gens parce que quand ils parlent leur langue ils heu ... c'est comme... s'ils XXX d'autres personnes (rires) donc ça c'était vraiment intéressant et heu...
77	E	Vous avez aimé lire aux autres votre poème en tchèque
78	H	heu je sais pas si moi je l'ai aimé plutôt pas mais heu j'aime bien regarder les autres quand ils li lisaient c'était bien

ANNEXE 9 : EXTRAIT DU POÈME DE SAMIRA NÉGROUCHE A CHACUN SA RÉVOLUTION

In «j'ai embrassé l'aube d'été », éditions la passe du vent, 2004

Rimbaud m'a dit :
Les routes toujours se construisent au crépuscule du voyage là où se confondent les mots
à la langue captive.

Nous nous aventurons un soir sur des mots déjà peints à chaque vingt ans palpitants, nous écrivons les
mêmes paysages et en sommes les seuls créateurs.

Rimbaud m'a dit :
L'enfer est ton paradis lorsque les encres asséchées font la structure
toutes les marches sont à bannir
le ciel est pour tous
et ton envol
une ébullition inversée.

Ils te diront avoir vu des îles blanches à frontière de soleil
tu diras avoir vu des soleils
à terre blanchie.

Rimbaud m'a dit :
Ta quête est de vent si tu crois retrouver
sur des terrasses de boulevards
quelque philosophie,
les lieux se dissolvent
au gré des printemps
ne les retiennent que les voix
des passants explosés.

Rimbaud m'a dit :
Reconnaît l'oiseau qui va
au souffle de ses ailes
non pas au chant de son corps
ou tes yeux seront
clos.

Marche dans la jungle
si te porte ton désir
la lumière s'essouffle
sur les terrains
vagues.

Parcours les routes des hommes
bois leur parole empruntée
les cités sont des théâtres
qui franchissent leurs murs
les murs sont des théâtres

que les cités
flamboient.

Rimbaud m'a dit :
Le mot justice est une injustice légale
où les horizons s'arrondissent
et les voix se contractent
la justice est pour tous
un spectre
convertible.

Tu crois prendre la fuite
quand ton cœur se plisse
et ton soleil frissonnant
mais elle est à ton ventre
la rugueuse envie
d'y souffler encore
ton incurie.

Rimbaud m'a dit :
N'est pas belle la poésie
elle n'est pas toile de salons
les oreilles étroites
la laisseront s'échapper
dans les égouts obscurs
n'est pas belle la poésie
qui s'arrache de nos chairs.

Tu croiras être libre
à la voltige de tes rêves
et dessiner des passerelles
sur tes nuits de passion
tu croiras être libre
et tu crieras le désir
d'une autre.

ANNEXE 10 : POÉSIES DES ÉTUDIANTS

Mon chat m'a dit...

8 Mai 2015

Mon chat m'a dit que la distance est comme le vent

qui éteint une bougie

ou qui nourrit un incendie.

Mon chat ma dit que dans ses yeux

je pourrai retrouver toutes les personnes que je voudrai revoir

et, qu'il ne se lassera jamais de ce jeu ennuyeux.

Mon chat m'a dit que dans les moments de tristesse

il me consolera, que je pourrai lui chanter des chansons

sans avoir peur de lui donner une caresse.

Antonio Stopponi

Une vallée islandaise

22 Avril 2015

Il y avait un poète, Bólu - Hjálmar (1796 - 1875), qui a écrit beaucoup de poèmes sur le sujet de la société. Peut être le poème suivant est le plus connu:

Víða til þess vott ég fann þótt venjist oftar hinu að Guð á margan gimstein þann sem glóir í mannsorpinu.	Souvent j'ai remarqué même si je suis habitué a le contraire que Dieu a les bijoux nombreux qui illuminent dans les déchets humains.
--	---

En Islande il n'y a pas beaucoup des dialectes, seulement les différences très fins entre les régions, mais quand même suffisant pour nous de découvrir

la origine. Avant la poésie était comme un sport national et on a valorisé beaucoup les poèmes bien construits. Aujourd'hui la poésie est moins important mais néanmoins ça peut montrer qui a bien maîtrisé la langue islandais.

Matthias

Les nuages m'ont dit "reste avec nous ce soir"

Souples, blancs, moelleux, ils m'attirent.
Le vent m'enveloppe comme un baiser.
L'esprit, léger, il dérive en haut avec eux.
Les nuages m'ont dit "combat avec nous"
Épais, noirs, lourds, ils se serrent les coudes.
Le vent me pousse comme une brute.
L'esprit, emprisonné, est foncé par l'atmosphère.
Les nuages m'ont dit "joue avec nous"
Flottants, lumineux, gai, ils me taquinent.
Le vent me chatouille comme un souffle.
L'esprit, joyeux, se reflète dans les formes du ciel.
Les nuages m'ont dit "voyage avec nous"
Éphémères, bigarrés, transitoires, ils me fascinent.
Le vent m'enchanté comme une rêverie.
L'esprit, solitaire et frêle, glisse vers le ciel bleu lumineux.

Lucy Griffiths

Tomten

7 Avril 2015

par Vikor Rydberg

- *En suédois*

Midvinternattens sköld är hård, stjärnorna gnistra och glimma.

Alla sova i enslig gård, djupt under midnatts timma.

Månen vandrar sin tysta ban, snön lyser vit på fur och gran.

Snön lyser vit på taken –endast Tomten är vaken.

- *En français*

Le froid de la nuit du cœur d’hiver est dur, les étoiles brillent et étincèle.

Tout le monde dort dans chaque ferme, profondément alors a minuit.

La lune marche son chemin en silence, la neige est blanche sur les pins et les sapins.

La neige est blanche sur les toits –seulement Père Noël ne dort pas.

Filip Österlund

L'expérience m'a dit

pas tous s'expriment avec conscience.

à ceux qui diront que l'amour exige du temps,

tu diras que l'amour d'une mère se lève au premier instant.

à ceux qui diront que l'haine est la pire sentiment

tu connaîtras l'indifférence, qui porte le vide le plus distant.

l'expérience m'a dit

l'haine n'a pas couler

mais les tombes des soldats portent des fleurs

“on batte la guerre” on dit toujours

mais la guerre ne cesse pas par la guerre, mais par l'amour.

l'expérience m'a dit,

c'est difficile de dire je t'aime

mais hier que j'avais tort j'ai admis.

Il m'a regardé et il s'ému quand même.

L'expérience m'a dit

Fais-toi tes expériences

on n'a que des erreurs

qui du chemin des nos vies sont les directeurs.

Elena Gobbetti

<i>The Moment</i>	<i>Le Moment</i>
Margaret Atwood	Margaret Atwood
The moment when, after many years of hard work and a long voyage you stand in the centre of your room, house, half-acre, square mile, island, country,	Le moment où, après plusieurs années de travail acharné et après un long voyage, tu te tiens au milieu de ta chambre, de ta maison, ton demi-hectare, ton kilomètre

<p>knowing at last how you got there, and say, I own this,</p> <p>is the same moment when the trees unloose their soft arms from around you, the birds take back their language, the cliffs fissure and collapse, the air moves back from you like a wave and you can't breathe.</p> <p>No, they whisper. You own nothing. You were a visitor, time after time climbing the hill, planting the flag, proclaiming. We never belonged to you. You never found us. It was always the other way round.</p>	<p>carré, ton île, ton pays, sachant finalement comment tu y es arrivé et tu dis « ceci m'appartient, »</p> <p>est le même moment où les arbres te lâchent de leur étreinte souple, où les oiseaux reprennent leur langue, où les falaises deviennent fissurées et s'effondrent, où l'air s'éloigne de ton corps comme une vague qui recule et ton souffle est coupé.</p> <p>«Non» murmurent-ils. « Rien ne t'appartient. Tu étais visiteur, à chaque reprise montant la colline, plantant le drapeau, toujours proclamant... Nous ne t'avons jamais appartenu. Tu nous a jamais trouvés. Ça a toujours été l'inverse. »</p> <p style="text-align: right;">Traduction par Esmé Pine</p>
--	---

Leçon d'art plastique

C'est elle qui m'a dit
Toute personne peut
Devenir artiste

Toute personne peut réussir

Un tableau, un oeuvre d'art.

C'est elle qui m'a dit

Il faut seulement dessiner

Ce que l'on voit (et non pas ce que l'on pense avoir vu)

Il faut marquer

Cette différence.

C'est elle qui m'a dit

On appelle la couleur

Bleue-grise des montagnes

La perspective atmosphérique.

C'est une illusion de profondeur.

Esmé Pine

La poésie tchèque

J.H. Krchovský (*1960, Prague)

<p>UNAVEN K SMRTI NUDNOU ROLÍ sám sebe hrát, že jsem... Chci spát předstírám spánek, tvář mne bolí vším, čím jsem byl, jsem nebyl rád. Jak se mi zdá, nic se mi nezdá už nemám o čem dát si zdát na nebi bledne moje hvězda vším, čím jsem nebyl, byl jsem rád.</p>	<p>CREVÉ DE CE ROLE ENNUYEUX DE JOUER moi-même, - que je suis... Je cherche du sommeil je feins de dormir, j'ai mal au visage tout ce que j'étais - je n'ai rien aimé. Il me semble que je ne rêve plus il ne me reste plus rien de quoi rêver dans le ciel, mon étoile pâlit tout ce que j'étais pas - j'ai bien aimé.</p>
---	---

Variation à "Rimbaud m'a dit" :

La montagne m'a dit:

l'air limpide purifie la vie,

il purifie les pensées

et éclaircie celles

dans l'obscurité.

La montagne m'a dit:

Mais les lointains que t'as vus

n'étaient que des horizons infinis

où on ne peut

jamais

aller.

La montagne m'a dit:

Une fois sur les sommets

tu penseras à qu'est-ce qu'on

pourrait devenir

si jamais

on a

osé.

Hedvika S.

ANNEXE 11 : TÂCHES APRÈS LA REPRÉSENTATION D'ONCLE VANIA

Résumé

La pièce de théâtre *Oncle Vania*, d'Anton Tchekhov, se déroule dans la campagne russe du XIX^{ème} siècle. Tout commence quand le professeur Alexandr Sérébriakov rentre avec sa jeune femme, Éléna, à sa maison de campagne où habitent Sonia, la fille de son premier mariage ; Ivan Voinitski – Oncle Vania- son beau-frère, et Maria Vassilievna, mère de Vania. Sonia et Vania ont travaillé toute leur vie pour financer en moitié la propriété de Sérébriakov, car ils pensaient qu'il était de la famille, un homme très sage envers qui ils avaient beaucoup d'admiration. Mais après leur arrivée, les relations entre les personnages deviennent compliquées. Vania se rend compte que le professeur est une déception et qu'il s'est servi de lui. En outre, Vania et Astrov, docteur voisin de la famille, tombent amoureux d'Éléna ; mais elle, pour pragmatisme, veut rester fidèle à son mari. Par son côté, Sonia est amoureuse du docteur Astrov depuis long temps. Quand Éléna apprend les sentiments de Sonia, elle va essayer de l'aider. Néanmoins, quand elle parle avec Astrov, il lui dit qu'il n'aime pas Sonia comme ça, par contre il avoue son amour pour Éléna. Finalement, Éléna ne peut pas éviter d'être séduite par Astrov. Quand Vania découvre Éléna et Astrov, il désespère. Il est tourmenté parce qu'il est toujours resté à la campagne et il n'a fait rien d'utile avec sa vie. Tous ces sentiments l'ont affecté et il essaie de tuer le professeur, mais il échoue. À la fin, Sérébriakov et Éléna quittent la maison et rentrent à la ville, en laissant les autres à leur propre sort.

Mise en scène

La pièce théâtrale d'*Oncle Vania* date du XIX^{ème} siècle. Cependant, pour son interprétation actuelle le metteur en scène fait recours à des éléments modernes notamment en ce qui concerne (1) les costumes et (2) le décor. Par conséquent la quasi-totalité des éléments dans la pièce théâtrale ont été modifiés ou simplement modernisés parce que la pièce n'était pas entièrement reproduite de la même façon que l'œuvre originale. Tout au long de la pièce, le metteur en scène s'est servi des nouveaux moyens techniques pour éclairer et notamment modifier le décor de la scène.

Premièrement, en ce qui concerne les costumes, aujourd'hui le metteur en scène ne reste pas entièrement fidèle à ceux de Tchekhov, étant donné que sa pièce se passe en Russie au XIX^{ème} siècle et qu'il serait probablement impossible de les reproduire exactement. Toutefois, le metteur en scène parvient à sélectionner un costume réaliste pour ses acteurs, qui facilite à distinguer le statut social de certains personnages. Ce fait de ne pas être fidèle présente des inconvénients, mais aussi des atouts. L'un des inconvénients peut-être la difficulté de faire engager l'audience. Par contre, l'un des atouts de cette modernisation des costumes est que l'audience contemporaine pourrait aisément s'y identifier et par conséquent ça amplifierait la popularité de la pièce et aussi le contenu serait bien reçu par le public en général.

Deuxièmement, à propos du décor, le metteur en scène s'est bien servi des outils entièrement modernes pour mieux illustrer les différents scénarios du théâtre. On qualifierait le décor comme étant un « décor symbolique » parce qu'il ne tente pas de créer le lieu tel qu'il est dans l'œuvre originale mais plutôt un décor qui s'appuie sur l'imagination des acteurs mais surtout sur celle du metteur en scène. Par exemple, durant

la première scène au lieu d'avoir une table avec quatre pieds sur terre le metteur en scène a opté pour une table qui a servi à la fois comme table mais aussi comme balançoire pour ajouter de la dimension moderne, d'animation et de convivialité à cette pièce théâtrale.

Enfin, le costume des acteurs et le décor de la scène n'ont pas suivis à la rigueur ceux du XIX^{ème} siècle pour de raisons évoquées ci-haut. La modernisation de la production actuelle d'*Oncle Vania* fait qu'il y ait de plus en plus de modifications afin que la pièce théâtrale puisse représenter un ensemble d'effets dont le grand nombre des gens dans l'audience peuvent s'y identifier.

Critiques

Pendant toute la pièce, on peut regarder les sentiments et les passions des caractères. Tous les personnages sont des hommes et des femmes avec vies et problèmes différents. Ils aiment et détestent, ils ont de bons et mauvais jours. Le public peut voir et sentir toutes leurs émotions et développements le long de l'histoire.

Ce qui nous a beaucoup plu, c'est la mise en scène de la pièce de théâtre. C'est simple mais avec des bonnes idées. Comme on a déjà mentionné, l'idée que la table devienne après balançoire. Aussi, la conception des costumes est intéressante, car elles ne s'ajustent pas du tout à la mode de la Russie du 19^{ème} siècle, mais plutôt à la mode de la France de la moitié du 20^{ème} siècle. Également, c'est aussi une très bonne idée que, en certains moments, les personnages jouent des instruments musicaux en scène. Ce qui est, peut-être, le plus important, c'est la bonne interprétation des acteurs. On a eu l'impression que ce qu'ils jouaient était vrai.

Par contre, ce qu'on n'a pas beaucoup aimé c'est le début de la pièce. Les acteurs ont commencé à jouer à 19.30h pile, malgré qu'une grande partie du public n'était pas encore dans la salle. Ce qu'était encore pire, les lumières du théâtre sont restées allumées au début, et le public n'a pas compris que l'œuvre avait déjà commencé. La dernière chose, si la pièce est si longue, ce serait mieux de faire une petite pause. Si non, ça peut être trop dur. C'était peut-être la raison pour laquelle plusieurs personnes se sont endormies pour quelques instants...

Éléments de la culture russe dans la pièce

Malgré l'usage de quelques éléments de la culture russe dans cette représentation, on peut aussi distinguer quelques éléments de la culture française dans la pièce de Tchekhov. Un exemple historique - le français était la langue secondaire de l'Empire Russe. Dans les familles aristocratiques russes c'était nécessaire de parler français. Dans des œuvres des écrivains russes du XIX^{ème} siècle on peut voir que les gens parlent français de temps en temps. Dans la pièce de Tchekhov *Oncle Vania* on peut lire les mots comme "maman" et les noms "Sophie" au lieu de "Sonia" et "Helene" au lieu de "Elena".

Aussi, parfois des petits détails peuvent jouer un rôle si grand. Par exemple, dans l'œuvre de Tchekhov les personnages boivent beaucoup du thé, c'est pourquoi dans plusieurs des adaptations de cette pièce on peut voir un élément de la culture russe - samovar à la table. Mais au lieu de cela les acteurs français boivent du champagne - cette boisson n'est pas typiquement russe. Un autre petit détail concerne l'apparence d'oncle Vania. Dans le livre il a la moustache et il porte des vêtements à la mode du XIX^{ème} siècle en Russie - comme

les autres héros. Mais le metteur-en-scène habille les personnages dans les costumes plus modernes - en rapprochant la pièce vers le spectateur moderne.

À mon avis, les russes et les français voient la même pièce sous différents angles. Pour les russes c'est moins difficile de comprendre le sens de la pièce et le comportement des personnages parce que le code culturel de l'auteur et des gens est le même. Mais d'un autre point de vue, les russes ne peuvent pas être objectifs. On voudrait citer ici un célèbre poète russe Sergueï Essénine: "Face à face on ne peut pas voir les visages. Le grand se voit à distance". C'est-à-dire, dans ce contexte-là, les français peuvent voir quelque chose dans la pièce que les russes n'aperçoivent pas.

Le sens de la pièce

Pour bien comprendre le sens de la pièce, en toutes ses manifestations, d'abord on devrait aussi comprendre un peu la personnalité et les circonstances de l'auteur et son époque. L'œuvre se situe dans la campagne russe du XIX^{ème} siècle, donc, le cadre représenté est celui d'une maison rurale, là où la vie n'est pas si vive et excitante qu'à la cité, mais plus dure, et où deux des principaux personnages ont travaillé durement pour maintenir un autre qui n'a jamais été préoccupé à leur sujet. On observe la décadence de la vie hors de la « civilisation », une vie isolée, où, malgré ces circonstances, les sentiments émergent véhémentement. On trouve des sentiments d'amour, passionnels, et des sentiments de recherche sur le propre individu et sur le sens de la vie et la propre existence.

En ce qui concerne les sentiments romantiques, ce n'est pas étonnant du tout le fait que presque tous les hommes tombent amoureux d'Éléna, car elle est jeune, très belle et intelligente –des caractéristiques qui se répètent presque toujours dans les personnages féminins importants. Cependant, celle-ci n'arrive pas à être heureuse, ni à comprendre la fonction de soi-même non plus. Elle s'est mariée avec un homme qu'elle n'aime pas, et elle aperçoit l'intelligence de Vania et d'Astrov. On trouve plus profondeur et nuances en ces deux personnages. Tandis qu'Astrov est un homme jeune, enthousiaste, qui aime la vie, la nature et le savoir ; Vania est un homme qui a été puni par la vie, car il l'a toute gaspillé pour un autre homme. Il souffre, il est seul et, en plus, il voit que la femme qu'il aime ne lui correspond pas.

Pour Tchekhov, la vie est compliquée, surtout au milieu familial. Il veut nous parler de l'ambiance russe de la campagne de l'époque ; des relations personnelles, la vie du groupe -avec manifestations directes et indirectes, extérieures ou intérieures d'affection et d'haine ; mais surtout, des crises identitaires dont les personnes ne peuvent jamais échapper.

Pour finir, dire que cette œuvre est un mélange de deux œuvres : L'homme des bois et Oncle Vania. L'homme des bois fut écrit avant Oncle Vania et est un brouillon de celui-ci. Alors, la mise en scène prend quelques éléments et paramètres de L'homme des bois et les incorpore dans le monde d'Oncle Vania. Surtout au début de l'œuvre, on aperçoit les lumières et l'environnement plus joyeux de la première œuvre, alors qu'à la fin, le cadre se teint de l'amertume des sentiments des protagonistes.

Bonjour Ms. Éric Lacascade,

Nous sommes étudiants à l'Université de Grenoble et nous avons vu la pièce « Oncle Vania » la semaine dernière à MC2. Nous vous écrivons pour vous demander quelques explications par rapport à la pièce et la mise en scène.

On a fait une liste et on serait bien heureux si vous pouviez répondre.

1. Pourquoi vous avez choisi Tchekhov et pas un écrivain français ?
Eric a un attachement à Tchekov depuis près de 20 ans. À chaque âge de la vie il a trouvé dans ses pièces des échos à ce qu'il vivait, des personnages pour les comédiens qui l'accompagnent. Il dit « Quand vous allez souvent dans un même lieu en vacances, c'est pour quelles raisons? ... Et bien voilà, c'est pareil. »
2. Pourquoi Tchekhov et pas Gorki ou un autre écrivain russe ?
Il a monté *Les Estivants* et *Les Barbares* de Gorki déjà.
3. Pourquoi vous avez mélangé deux pièces ?
Pour avoir autour de la famille resserrée de Vania tout un paysage social qui permet de donner de la profondeur aux enjeux, et de la perspective. Et puis aussi pour avoir plus d'acteurs sur scène, Eric aime les troupes nombreuses.
4. Pourquoi vous avez choisi le titre « Oncle Vania » et pas « L'homme de bois » ?
Parce que je pense qu'Eric est sensible aux questionnements de Vania sur le besoin d'avoir de nouveaux désirs et démarrer une nouvelle vie après 50 ans, quand on a eu des joies et des désillusions... un temps du bilan et à la fois de tous les possibles encore.
5. Pourquoi vous n'avez pas recréé le décor traditionnel ?
Ca n'est pas son esthétique. Il travaille beaucoup en plateau nu avec uniquement les accessoires absolument nécessaires aux acteurs.
6. Quel est votre avis sur la manière de représenter la vie pour Tchekhov ?
Pour Eric l'intérieur de Tchekov se situe beaucoup dans ce qui n'est pas dit, dans les « trous » qu'il laisse. C'est là que le théâtre peut se nichier.
7. Est-ce que c'était difficile d'apprendre les chansons russes ?
Il n'y a pas de chanson russe. C'est une chanson italienne à la guitare et une chanson chilienne pour l'anniversaire. Ce sont les comédiens qui les ont proposés dans des langues qu'ils maîtrisent, donc non.
8. Est-ce que c'était la première fois que vous jouez cette pièce ?
Non, la première était en février 2014, tournée jusqu'en mai puis reprise de octobre à décembre.

Nous avons bien aimé la pièce avec une mise en scène très moderne. En plus, nous avons aimé le fait que les dialogues étaient à la fois drôles et au même temps ils parlaient des sujets très profonds et philosophiques par rapport à la vie.

Merci beaucoup de votre attention et on attend votre réponse.

Cordialement,

LA CLASSE DE FLE DE L'UNIVERSITÉ DE GRENOBLE.

ANNEXE 12 : CONVENTION MC2



<adresse> 4 rue Paul Claudel : BP 2448 : 38034 Grenoble Cedex 2
<service> Secrétariat Général <tél> 04 76 00 79 12 <fax> 04 76 00 79 13
<web> www.mc2grenoble.fr
<direction> Jean-Paul Angot

CONVENTION « MC2 : RESEAU » 120€ / Saison 2014-2015

Il est convenu entre la **MC2 : Grenoble**, représentée par Géraldine Garin, en qualité de secrétaire générale et le **Centre de Langues Vivantes (CLV)** représenté par Séverine Wozniac, en qualité de directrice une convention de partenariat mise en œuvre pour la saison 2014/2015, à compter de la date de la signature.

Cette convention porte sur les points suivants :

La MC2 : Grenoble s'engage :

- A appliquer le tarif MC2 ou MC2+ pour toute réservation collective faite par l'intermédiaire de Elsa Caron, désignée comme « relais », et ce dans la limite des places disponibles au moment de la réservation.
Le tarif MC2+ s'applique aux personnes ayant moins de 26 ans, aux étudiants de moins de 30 ans, aux demandeurs d'emploi, aux personnes bénéficiaires de l'allocation aux adultes handicapés ou du RSA.
Un quota de 100 places au tarif MC2+ est réservé pour tous les concerts et soirées lyriques à l'auditorium. Si ce quota est atteint au moment de la réservation de places, la MC2 se réserve le droit de ne pas appliquer le tarif MC2+ mais, à défaut, le tarif MC2 en lieu et place du tarif MC2+.
- Aucune réservation de groupe à ce tarif privilégié ne pourra être consentie à une personne autre qu'Elsa Caron. Ce tarif n'est pas valable à titre individuel.
- A travailler avec les « relais » pour la mise en place d'actions culturelles dans le cadre de la saison 2014/2015.
- A faciliter l'information des adhérents de la collectivité sur les spectacles de la saison et les actions engagées ensemble.
- A garantir un accueil privilégié des « relais » par l'équipe des relations avec le public et de la billetterie pour toutes demandes de réservation ou d'information.
Emmanuel Lefloch est la personne référente pour la MC2 : Grenoble.
- A participer aux frais de transport en car sur présentation de la facture acquittée au transporteur, pour tout achat groupé d'au moins 25 places. Cette demande doit être adressée au plus tard 2 mois après le déplacement (faute de quoi aucun remboursement ne sera effectué).
Participation aux frais de transport, pour les structures situées hors agglomération grenobloise : 70% pour les établissements scolaires de l'Isère, 50% pour les établissements scolaires de l'Académie de Grenoble hors Isère, 50% pour les groupes de spectateurs constitués autres que les établissements scolaires. Voir détail des modalités dans le formulaire spécifique (disponible sur demande)

Le CLV s'engage :

- A s'acquitter de la cotisation annuelle fixée à 120€ pour la carte MC2 : réseau
- A diffuser par l'intermédiaire du « relais » les informations régulières de la MC2 : Grenoble à l'ensemble des adhérents de la collectivité.
- A payer les places réservées au plus tard un mois avant la date de la représentation. La MC2 : Grenoble se réserve le droit de demander un

La Maison de la Culture de Grenoble est subventionnée par le Ministère de la Culture et de la Communication, la ville de Grenoble et le Conseil Général du département de l'Isère.



<adresse> 4 rue Paul Claudel : BP 2448 : 38034 Grenoble Cedex 2
<service> Secrétariat Général <tél> 04 76 00 79 12 <fax> 04 76 00 79 13
<web> www.mc2grenoble.fr
<direction> Jean-Paul Angot

règlement dès la réservation de places pour certains spectacles qui font l'objet d'une forte demande du public.

Un bon de commande préalable au retrait des places viendra confirmer le nombre de places retenues. Ce bon de commande doit être réceptionné au plus tard un mois avant la représentation.

Le règlement pourra s'effectuer par chèque, carte bancaire, mandat, virement ou chèques vacances. Une facture conforme aux places achetées sera envoyée dès réception du règlement.

Fait à Grenoble en 2 exemplaires, le

Pour la MC2 : Grenoble
Géraldine Garin

Pour le CLV
Séverine Wozniack

MC2: Grenoble
4, rue Paul Claudel - CS 92448
38034 GRENOBLE Cedex 2
SIRET 478 362 262 00014 | TVA Intracommunautaire
Code APE 9004Z | FR 28478 362 262

La Maison de la culture de Grenoble est subventionnée par le Ministère de la Culture et de la communication, la ville de Grenoble et le conseil Général du Département de l'Isère.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	4
DÉCLARATION	5
SOMMAIRE	6
INTRODUCTION	10
I. CADRE THÉORIQUE DE LA RECHERCHE	13
1. Un nouveau champ dans les sciences de l'éducation ?.....	14
1.1 La notion de culture.....	14
1.2 Définition : inter-/pluri-/multi-culturel ?.....	15
1.3 Un champ pluridisciplinaire.....	17
1.4 Culturalisme/culturalité.....	17
1.5 La pédagogie interculturelle.....	18
1.5.1 Des migrants à l'élargissement des publics.....	18
1.5.2 Crise, rupture, déséquilibre.....	20
1.5.3 Une approche subjective : l'individu au centre des approches culturelles.....	20
2. Les identités plurielles et la rencontre des cultures.....	21
2.1 Identités personnelles et sociales et « éthique de l'altérité ».....	21
2.2 Branchements : les identités métissées.....	23
2.3 Concept d'acculturation et de choc culturel.....	24
2.4 Les trois états du « capital culturel ».....	25
3. Le contact avec l'autre : une construction sociale.....	26
3.1 Les représentations sociales.....	26
3.2 Les stéréotypes et préjugés.....	27
3.3 Sortir du piège de l'ethnocentrisme par la décentration.....	29
4. L'interculturel : un des objectifs phare du Conseil de l'Europe.....	30
4.1 Les prérogatives du Conseil de l'Europe.....	30
4.2 Quelles démarches appliquer ?.....	33
4.2.1 Une démarche ethnologique.....	33

4.2.2 Démarche descriptive/ démarche réflexive.....	34
4.2.3 La notion de biographie langagière et d'approches plurielles.....	35
4.2.4 Conceptions constructivistes et interactionnistes.....	36
4.2.5 La démarche communicative et la perspective actionnelle : un dépassement ?.....	36
5. Problématiques de l'étudiant international et enjeux interculturels.....	38
5.1 Sociologie de l'étranger : entre « sans-abri culturel » et « vagabond potentiel ».....	39
5.2 De la démarche FOS à la démarche FOU.....	40
5.3 La formation à l'interculturel en question.....	41
II. MÉTHODOLOGIE ET CONSTRUCTION DU CORPUS	44
1. Contexte de la recherche.....	45
1.1 Les étudiants internationaux de l'UPMF.....	45
1.2 Les cours de FLE au CLV.....	46
1.3 La convention MC2 et le partenariat avec la Maison de la Poésie de Grenoble : mise en place des ateliers et déplacement des objectifs.....	46
1.4 Une posture d'observatrice.....	47
2. État des lieux de la recherche.....	48
3. Un support didactique dans l'approche interculturelle : la littérature.....	49
3.1 Les universels-singuliers.....	50
3.2 La littérature et la résistance au « fantasme de la fusion ».....	50
3.3 Expérimenter des situations nouvelles : le théâtre.....	51
3.3.1 Le théâtre dans le CECRL.....	51
3.3.2 Une pédagogie situationnelle.....	52
3.3.3 Kinésie et proxémie.....	52
3.4 La poésie.....	53
3.4.1 La poésie dans le CECRL.....	53
3.4.2 Un outil polysémique.....	53
4. Les deux ateliers proposés et les objectifs pédagogiques.....	54
4.1 L'atelier théâtre : le travail du corps et de la voix.....	54
4.1.1 Le travail du corps.....	55
4.1.2 Le travail de la voix.....	56
4.2 L'atelier poésie : le travail de l'écrit.....	57
4.2.1 La première séance : échanges et discussions.....	58

4.2.2 La seconde séance : traduction et production.....	59
5. Constitution du corpus d'étude.....	61
5.1 Proposition de méthodologie d'évaluation et analyse des besoins.....	61
5.2 Les questionnaires.....	64
5.2.1 Les questionnaires sur l'atelier théâtre.....	64
5.2.2 Les questionnaires sur l'atelier poésie.....	64
5.3 Les entretiens.....	65
5.4 Les enregistrements de l'atelier théâtre.....	66
5.5 Productions des apprenants.....	66
5.5.1 Choix des poèmes.....	66
5.5.2 Le travail sur la pièce <i>Oncle Vania</i>	66
III. ANALYSE ET PERSPECTIVES DE RECHERCHE	68
1. Analyses de l'atelier théâtre.....	69
1.1 Les représentations du théâtre et les habitudes culturelles des étudiants.....	69
1.2 Les ressentis des participants après l'atelier.....	71
1.3 Les réponses des intervenants.....	76
2. Bilan de l'atelier théâtre.....	78
2.1 Le théâtre comme « self-discovery ».....	78
2.1.1 La (re)construction du rapport au corps et à l'espace.....	78
2.1.2 Un nouveau rapport à la voix et au langage.....	80
2.2 Déconstruction des habitudes et décentration.....	81
2.2.1 A travers un travail personnel du corps et de la voix.....	81
2.2.2 A travers les relations avec l'autre : le théâtre un exercice de dialogue et de rencontre interculturels.....	82
2.3 Pistes de réflexions pédagogiques et confrontation avec les hypothèses de recherche.....	83
3. Analyse de l'atelier poésie.....	85
3.1 Analyse des questionnaires.....	85
3.1.1 Les représentations de la poésie et les habitudes culturelles des étudiants.....	85
3.1.2 Les ressentis des étudiants après l'atelier poésie.....	87
3.2 Analyse des propos de Samira Négrouche.....	93
3.3 Analyse des entretiens.....	94
3.4 Présentation et analyses des productions des étudiants.....	97

4. Bilan de l'atelier poésie.....	99
4.1 Un rapport différent à soi et aux langues.....	100
4.2 Un outil de médiation interculturelle.....	101
4.3 Une ouverture sur l'altérité dans la confrontation.....	102
4.4 Pistes de réflexions pédagogiques et confrontation avec les hypothèses.....	103
5. Des activités complémentaires ? Réponses aux hypothèses de recherche.....	104
5.1 Un développement de compétences interculturelles et un renouvellement des approches littéraires.....	104
5.2 Intégration dans l'approche du Français sur Objectif Universitaire ?.....	107
6. Perspectives de travail.....	109
6.1 Insertion de ce genre d'exercices dans un curriculum de FLE.....	109
6.2 Propositions pour des perspectives de recherche.....	111
CONCLUSION	113
BIBLIOGRAPHIE	116
SITOGRAFIE	119
SIGLES ET ABRÉVIATIONS UTILISÉS	120
TABLE DES ILLUSTRATIONS	121
TABLE DES ANNEXES	122
TABLE DES MATIÈRES	155

MOTS-CLÉS : culture, interculturel, FOU, littérature, théâtre, représentations, choc culturel.

RÉSUMÉ

L'université Pierre-Mendès-France de Grenoble accueille chaque année de nombreux étudiants étrangers qui poursuivent leurs études en France pendant une année universitaire. Ces étudiants doivent rapidement s'adapter aux codes linguistiques, sociaux, culturels et méthodologiques du système français. Si les universités proposent de plus en plus de formations en français de spécialité, l'aspect culturel est souvent laissé de côté. Ce travail s'intéresse à deux ateliers culturels proposés cette année en cours de FLE/FOU à l'université : un atelier de pratiques théâtrales avec la MC2 de Grenoble, et un atelier poésie mené par la poète algérienne Samira Négrouche. Nous nous sommes interrogée sur les apports de ce type de dispositifs dans le cadre d'une approche interculturelle en nous appuyant sur les concepts clés liés à ce type de pédagogie : représentations, choc culturel, identité, stéréotypes et préjugés, etc. Nous avons également cherché à savoir si ce type d'approche pouvait intégrer une démarche de type FOU.

KEYWORDS : culture, cross cultural education, « FOU », literature, theatre, representations, culture shock.

ABSTRACT

Pierre Mendes- France University at Grenoble hosts many foreign students each year who study in France for one academic year. These students must quickly adapt to a number of codes present in the French system : linguistic, social, cultural and methodological . If universities offer more and more formations in french for specific purposes, the cultural aspect is often left out. This work focuses on two cultural workshops offered this year in « FLE » courses at the university: a workshop of theatrical practices with the MC2 Grenoble cultural center, and a poetry workshop led by Algerian poet Samira Négrouche . In this thesis, we question the interest that contributions of these types of devices may represent as part of an intercultural approach , building on the key concepts associated with this type of pedagogy : representations , culture shock , identity, stereotypes and prejudices, etc. We also examine whether this approach could integrate a French for specific purposes type of approach.