



HAL
open science

Les imaginaires à l'épreuve de la classe de langue : expériences dans l'Institut français de Dresde en Allemagne

Anne Maurin

► **To cite this version:**

Anne Maurin. Les imaginaires à l'épreuve de la classe de langue : expériences dans l'Institut français de Dresde en Allemagne. Sciences de l'Homme et Société. 2015. dumas-01204857

HAL Id: dumas-01204857

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01204857>

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.



Les imaginaires à l'épreuve de la classe de langue : expériences dans l'Institut français de Dresde en Allemagne

**MAURIN
Anne**

Sous la direction de Catherine MULLER
UFR LLASSIC
Département Sciences du Langage
Section Français Langue Etrangère

Mémoire de master 2 professionnel

Spécialité ou Parcours : Français Langue Etrangère en présentiel

Année universitaire 2014-2015

Remerciements

Je remercie très chaleureusement toute l'équipe présente à l'Institut français de Dresde. Dagmar, Aurélie et Hélène ont toujours été de très bons conseils et d'un grand soutien pour tout ce que j'ai voulu entreprendre pendant mon stage. Elles font un beau travail avec beaucoup de dévouement.

Je remercie aussi l'équipe enseignante, pour leur chaleureux accueil, nos différents échanges sur la pédagogie, et les conseils qu'ils m'ont donnés. Je remercie particulièrement Sandra, Antony et Moschovia de m'avoir laissée observer leur classe.

Je remercie profondément Gereon qui compte beaucoup pour moi, qui m'a écouté, soutenu et donné des conseils pour mes cours. Il m'a aussi soutenu pour l'élaboration du mémoire et je lui en suis très vivement reconnaissante.

Mes sincères remerciements s'adressent à Catherine Muller, ma directrice de mémoire, qui m'a accompagnée tout au long de mon stage et de mon mémoire, tant d'un point de vue pratique que réflexif et humain. Son exigence, sa générosité, sa sensibilité ainsi que sa grande disponibilité n'ont cessé de m'aider à cadrer et nourrir ma réflexion et de m'encourager. Je tiens à lui faire part de ma profonde reconnaissance.

Table des matières

Remerciements	3
Introduction	7
1. Présentation du contexte de stage	10
1.1. Le français en Allemagne	10
1.1.1. L'Allemagne.....	10
1.1.2. Les relations franco-allemandes.....	10
1.1.3. L'enseignement du français en Allemagne	11
1.2. L'Institut français	11
1.3. Le réseau des Instituts français d'Allemagne	12
1.3.1. Bref historique des Instituts français en Allemagne.....	12
1.3.2. L'Institut français d'Allemagne aujourd'hui.....	12
1.4. L'Institut français de Dresde : état actuel et politique de l'Institut	13
1.4.1. Informations générales	13
1.4.2. Politique de l'Institut français de Dresde : l'immersion	14
1.4.3. Activité culturelle de l'Institut français de Dresde.....	15
1.5. Le pôle cours de langue française	15
1.5.1. L'offre de cours	15
1.5.2. Le public.....	16
1.5.3. L'équipe enseignante.....	17
1.5.4. Les locaux	17
1.5.5. Les projets d'innovation.....	18
1.6. Les missions de stage	19
2. Apports théoriques : les voies de l'imaginaire en didactique du FLE	21
2.1. L'imaginaire	21
2.1.1. Définition philosophique de l'imaginaire	21
2.1.2. L'imaginaire en didactique du FLE	26
2.2. La fiction	33
2.2.1. Définition	33
2.2.2. La fiction en classe de langue	33
2.2.3. L'enseignant, ce simulateur.....	35
2.3. Théâtre et classe de langue : de la mise en scène de la classe vers des techniques pédagogiques	35
2.3.1. La mise en scène de la classe de langue.....	36
2.3.2. Techniques théâtrales pour enseignants	37
2.3.3. Les pratiques du théâtre pour les apprenants	38
2.4. Créativité et imaginaire	40
2.4.1. Créativité et imaginaire, entre présence et absence.....	40
2.4.2. Créativité et émotion	42

3.	Démarche méthodologique : en quête des imaginaires.....	44
3.1.	Cadre de la recherche : présentation des cours assurés	44
3.1.1.	Cours collectifs à partir d'un manuel	44
3.1.2.	Cours collectifs thématiques	45
3.1.3.	Cours pour enfants	46
3.1.4.	Ateliers d'écriture.....	46
3.1.5.	La formation théâtrale aux enseignants.....	47
3.2.	Outils de recueil et d'analyse de données.....	47
3.2.1.	Le journal de bord	47
3.2.2.	Productions d'apprenants	48
3.2.3.	Enregistrements des ateliers d'écriture	52
3.2.4.	Le questionnaire	53
4.	Accorder une place aux imaginaires pour susciter une dynamique inclusive : analyse d'expériences	55
4.1.	La classe de langue : une rencontre d'imaginaires	55
4.1.1.	Un imaginaire construit par l'Institut français	55
4.1.2.	Les représentations sur l'apprentissage.....	56
4.1.3.	L'imaginaire de l'enseignant.....	63
4.1.4.	Vers des représentations partagées : s'entendre sur un imaginaire.....	70
4.2.	De l'image à l'imaginaire	72
4.2.1.	Utiliser des supports-images pour développer l'interaction.....	73
4.2.2.	Solliciter l'imaginaire pour créer des espaces fictifs : le pouvoir des images mentales.....	77
4.2.3.	Image et imaginaire : d'un imaginaire stéréotypé vers un imaginaire créatif	78
4.3.	Attitudes fictionnelles : du ludique au théâtral.....	87
4.3.1.	La fiction ordinaire.....	87
4.3.2.	Les attitudes fictionnelles.....	88
4.3.3.	La dynamique inclusive à travers la pratique théâtrale en cours de français	92
	Conclusion.....	94
	Bibliographie	96
	Sitographie.....	99



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 : MAURIN

PRENOM : ANNE

DATE : 13.09.15

SIGNATURE :

Introduction

« L'observation permet d'approcher le monde de la classe avant d'en être l'acteur » écrivais-je en première ligne de mon rapport d'observation en master 1 Français Langue Etrangère¹. Aujourd'hui le chemin parcouru me montre que l'enseignant est toujours observateur, même quand il est acteur, rôle doublé de celui de metteur en scène, chef d'orchestre, médiateur, voire expérimentateur. L'enseignement des langues nécessite un constant remaniement de sa pratique. La notion que j'ai mobilisée pour mon expérience à Dresde est universelle, omniprésente et quotidienne : il s'agit de l'imaginaire. L'imaginaire est une fenêtre et un prisme pour enseigner une langue puisque la classe, la langue et les dimensions culturelles sont trois domaines empreints d'imaginaires. Revenons cependant d'abord sur la genèse de notre réflexion.

Mon objectif premier était de travailler sur les pratiques théâtrales en classe de FLE. Cet objectif était le fruit d'une envie mais aussi de l'intuition que la pratique théâtrale favorise considérablement l'apprentissage d'une langue. Ma propre pratique théâtrale ainsi que mon expérience des langues m'en persuadaient. De plus, je souhaitais amortir ma reconversion du théâtre vers le FLE en utilisant le théâtre comme outil d'apprentissage. A l'image de nombreuses autres expériences, la pratique théâtrale s'est avérée difficile à mettre en place dans mes cours, un atelier théâtre n'aurait sûrement pas fonctionné et il était impossible de proposer une pratique régulière dans les cours puisque cela ne correspondait pas aux attentes des apprenants. Au contact du contexte de stage, le projet a donc été modifié et, nous l'avons décidé avec ma directrice de mémoire, j'allais travailler sur l'imaginaire. J'entendais alors par ce terme sa seule dimension créative, ce qui, au cours des lectures, s'est rapidement démenti. L'imaginaire s'est révélé être un vaste territoire très présent dans la classe et dans l'enseignement des langues. C'est alors qu'il est devenu la notion motrice de ma recherche.

Les imaginaires à l'épreuve de la classe : expériences dans l'Institut français de Dresde en Allemagne cherche donc à analyser le tâtonnement qui a été fait dans mon enseignement, en quoi l'imaginaire a été une ressource, pour concevoir des activités autant que pour observer et comprendre la situation de classe. La question que nous nous poserons tous au long de cette réflexion sera donc la suivante : en quoi les pratiques de l'imaginaire suscitent-elles une

¹ Désormais FLE.

dynamique inclusive au sein de la classe de langue ? Mon stage est alors devenu un terrain d'expérience mettant à l'épreuve l'imaginaire en tant qu'élément déclencheur d'une « dynamique inclusive ». Cette terminologie est empruntée à Muller-Jaecki qui s'interroge au cours d'un article sur « Comment construire une dynamique inclusive en classe de langue ? » (Muller-Jaecki, 2013, p. 10). Ainsi, me suis-je posé la même question avec l'imaginaire pour point central. Le terme « dynamique inclusive » est particulièrement évocateur, *dynamique* renvoyant à une construction et reconstruction constante, à un système interactif et mobile qui correspond bien à celui de la classe ; et *inclusif* renvoyant au fait d'engager chacun dans l'activité. Ainsi entendrons-nous par *dynamique inclusive* tout ce qui renvoie à la participation active, à l'engagement physique et intellectuel de l'apprenant. L'hypothèse de départ que nous émettons consiste à penser les pratiques de l'imaginaire comme favorables à une dynamique inclusive, les *pratiques* ayant pour but de relever et stimuler les traces des imaginaires dialogiques et créatifs². Dans quelle mesure cela se vérifie-t-il ? Sous quelles conditions est-ce réalisable ? Quels sont les effets de ces pratiques ? En quoi favorisent-elles un rapport réflexif à ces imaginaires ?

Nous nous intéresserons à deux dimensions de l'imaginaire : l'imaginaire en tant que matrice culturelle et personnelle engendrant un ensemble de représentations, sur une langue, sur une culture ou sur une classe ; mais aussi en tant que force créative. L'imaginaire est un terme complexe puisqu'il est un référent abstrait formé par une subjectivité individuelle et collective. Il est mouvant, protéiforme, composé d'un ensemble d'images véhiculées par la culture comme par l'expérience. Mais il est aussi un lieu libre où l'imagination prend vie et où l'expression personnelle créative peut exister. Nous reviendrons sur cette définition de façon plus détaillée au cours de la recherche.

Notre recherche s'est élaborée à partir de données recueillies lors de mon stage à l'Institut français de Dresde, en Allemagne, dans le Land de la Saxe. Ces données sont de différents types : un journal de bord tenu tout au long du stage permettra de rendre compte des expériences faites ainsi que des évolutions connues, des enregistrements audio d'ateliers d'écriture – transcrits en annexe – des productions d'apprenants – photocopiées en annexe – ainsi que des questionnaires adressés aux apprenants – en annexe également – feront l'objet de notre analyse.

² Nous reviendrons sur ces termes au cours de notre réflexion.

Dans un premier temps, nous nous attacherons à présenter le contexte de stage, l'organisation d'un Institut français, la situation géographique de celui de Dresde ainsi que les enjeux qui y sont attachés. Dans un deuxième temps, nous présenterons l'approche théorique qui a participé à l'élaboration de notre réflexion, en définissant et questionnant les termes clés de notre recherche. Le troisième temps sera consacré à la présentation précise du cadre de la recherche, à ce qui concerne le profil des apprenants, ainsi qu'à la présentation des données et à la méthode d'analyse retenue. En quatrième et dernier lieu, nous analyserons les données à la lumière de notre problématique, à savoir l'induction d'une dynamique inclusive au sein de la classe au contact des pratiques de l'imaginaire.

1. Présentation du contexte de stage

Afin d'élaborer une analyse précise de l'imaginaire dans les pratiques de classe de FLE, il est important de dresser un rigoureux panorama du contexte de stage. La démarche que nous adoptons chemine du général vers le particulier, avec un court paragraphe sur le français en Allemagne suivi d'une présentation générale de l'Institut français puis d'une étude des Instituts français d'Allemagne pour finir sur une présentation de l'Institut français de Dresde. Nous prendrons soin de mettre en lumière les points saillants du contexte utiles à notre analyse.

1.1. Le français en Allemagne

1.1.1. L'Allemagne

L'Allemagne, aussi appelée République Fédérale d'Allemagne, est un pays situé en Europe centrale, entourée de neuf pays frontaliers. C'est une grande puissance à l'échelle mondiale et le pays le plus peuplé d'Europe puisqu'il compte environ quatre-vingt-un millions d'habitants. Sa capitale est Berlin mais c'est un Etat fédéral donc polycentrique. Dresde est la capitale de la Saxe, Land situé à l'est de l'Allemagne.

1.1.2. Les relations franco-allemandes

Le célèbre couple franco-allemand est aujourd'hui un pilier de l'Union européenne. Cependant, le passé de ces deux pays les a souvent opposés, puisqu'ils ont connu trois guerres où ils s'affrontaient. En 1963, le Traité de l'Elysée est signé entre Konrad Adenauer, alors chancelier d'Allemagne, et Charles de Gaulle. Ce traité pérennise une coopération accrue tant sur le plan politique que commercial et culturel. On parle alors d'« amitié » entre les deux pays, amitié qui perdure jusqu'à aujourd'hui. A ce jour, la coopération agit sur de nombreuses thématiques : la culture et les médias, l'éducation, la formation professionnelle et l'enseignement supérieur, l'apprentissage de la langue du partenaire, la jeunesse et le sport, l'économie, le développement durable, la politique étrangère et de sécurité, la société et la solidarité ainsi que les jumelages et partenariats locaux³.

³ Ces informations sont tirées du portail franco-allemand : <http://www.france-allemande.fr/Les-grands-themes.1150.html>.

1.1.3. L'enseignement du français en Allemagne

La langue étrangère la plus parlée par les jeunes en Allemagne est l'anglais, mais le français arrive en seconde position avec 33 % de jeunes parlant français⁴. Le français demeure donc une langue très apprise, en raison de la proximité géographique comme des relations entretenues entre les deux Etats. On peut cependant parler d'un décalage entre les Länder de l'ouest et les nouveaux Länder pour lesquels l'apprentissage du français est relativement récent. En effet, dans les classes de l'Institut français de Dresde, la plupart des apprenants ont appris le russe à l'école.

L'apprentissage du français est proposé dans le système scolaire, la plupart des écoles et universités, les instituts français, les universités populaires (*Volkshochschule*), les services de certaines mairies jumelées à une commune française, les chambres de commerce et les écoles de langue⁵.

En Saxe, le français est appris dans plusieurs écoles et à l'université mais les contacts avec la France sont difficiles à cause de la distance géographique.

1.2. L'Institut français

L'Institut français puise sa source dans une ancienne tradition qui consiste à lier l'action culturelle à la diplomatie. A la fin de la Première Guerre Mondiale, une « Association française d'expansion et d'échanges artistiques », devenue ensuite « Association française d'action artistique », est créée afin de promouvoir l'art français dans le monde. En 2006, c'est Culturefrance (fusion de l'Association française d'action artistique et de l'Association pour la diffusion de la pensée française) qui réunit cette ambition, sous la tutelle du Ministère des Affaires Etrangères et du Ministère de la Culture et de la Communication. En janvier 2011, l'appellation « Institut français » succède à Culturefrance avec de plus amples missions « comme la promotion de la langue française, des savoirs et des idées mais aussi la formation des agents du réseau culturel français »⁶.

⁴ *Ibidem* <http://www.france-allemande.fr/Les-Allemands-vus-par-les-Francais.html>.

⁵ Site FplusD, portail des langues franco-allemand : <https://fplusd.institutfrancais.de/franzoesisch-lernen/im-sprachkurs-lernen/franzoesisch-lernen-in-deutschland/>.

⁶ Site de l'Institut français : <http://www.institutfrancais.com/fr/faites-notre-connaissance-0>.

Aujourd'hui, l'Institut français est un organisme qui dépend du Ministère des Affaires Etrangères et du Développement International, opérateur de l'action culturelle et linguistique extérieure de la France.

1.3. Le réseau des Instituts français d'Allemagne

1.3.1. Bref historique des Instituts français en Allemagne

Déjà à la fin du XIX^{ème} siècle, la France a eu le souci de promouvoir la culture française en dehors de son territoire. Cependant, depuis la Première Guerre Mondiale, il n'existait plus de centre culturel français en Allemagne. Une première résidence s'est créée à partir de 1929, pour accueillir des étudiants français à Berlin dans un lieu qui s'appelait *La Maison Académique de Berlin*.

Au sortir de la Seconde Guerre Mondiale, la France occupe deux zones allemandes, une en Rhénanie Palatinat et l'autre en Bade-Wurtemberg. Un service culturel est alors créé au sein du gouvernement militaire, par lequel des cinémas, des opéras et des lycées français sont construits. La mission consiste à sortir les Allemands de l'isolement intellectuel qu'ils ont connu sous le régime national-socialiste. Cependant, la politique de l'Institut tient à n'avoir qu'une vocation culturelle hors de toute propagande, c'est pourquoi aucune conférence politique ne peut y avoir lieu. Pourtant, l'organisme est alors déjà rattaché au Ministère des Affaires Etrangères de France.

Un très large réseau se crée et s'étend ensuite en Allemagne, justifié par un « souci de "retrouver son rang" parmi les grandes puissances »⁷. Quand François Mitterrand est au pouvoir, il accorde une grande importance à l'expansion de la culture française et fait ouvrir, dans les nouveaux Länder, des Instituts français. C'est alors que naît en 1990 l'Institut français de Dresde, qui fêtera ses quinze ans l'année prochaine.

1.3.2. L'Institut français d'Allemagne aujourd'hui

Le nom d'Institut français d'Allemagne⁸ est créé en 2009. C'est lui qui fédère les onze Instituts français présents en Allemagne ainsi que trois antennes culturelles. Siégeant à Berlin, il assure ainsi une cohérence entre les différents Instituts et une ligne directrice en matière

⁷ Toutes ces informations proviennent du site de l'IFA : http://www.institutfrancais.de/IMG/pdf/histoire_reseau_VF.pdf.

⁸ Désormais IFA.

d'offre de cours ou en matière de communication. Certains programmes et certaines activités sont ainsi fédérés par Berlin et l'Institut de Dresde doit souvent s'y référer. Ainsi, certains cours, tels que l'*Affrischungskurse* que j'ai assuré est un module de *rafraichissement de la langue française* que proposent tous les Instituts. Cependant, au sein de ce module, chaque Institut est libre de proposer sa propre méthodologie. C'est peut-être la communication qui est le domaine le plus fédéré par l'IFA avec une police graphique qui lui est propre, un visuel pour chaque cours qui est repris dans tous les instituts, etc.

Le directeur de chaque Institut a en charge la programmation culturelle, pour laquelle il est libre de choisir la ligne directrice qui lui convient.

Dans l'ensemble, la politique générale de l'Institut français est de promouvoir la langue et la culture françaises, à travers l'offre de cours et différentes manifestations culturelles.

1.4. L'Institut français de Dresde : état actuel et politique de l'Institut

1.4.1. Informations générales

L'Institut français de Dresde a été ouvert en 1990, donc seulement une année après la chute du mur de Berlin. Depuis, il a plusieurs fois été menacé de fermer, à la suite de restrictions budgétaires. Cependant, il est actuellement en bonne santé puisqu'il s'autofinance quasiment complètement, contrairement à d'autres Instituts d'Allemagne. A terme, le but de tous les Instituts français d'Allemagne est de s'autofinancer.

L'Institut de Dresde est une structure de petite taille comprenant différents acteurs : un directeur aussi en poste à l'Institut français de Leipzig, une responsable pédagogique/ secrétaire, qui est ma tutrice de stage, une responsable de la médiathèque et une chargée de la culture et de la communication. Cette dernière a été embauchée au mois d'octobre après une période où l'Institut ne comptait que deux employées fixes. L'Institut de Dresde est donc actuellement en période de croissance. Cependant, les budgets sont très limités, aucune des trois employées n'est à temps-plein, ce qui rend l'emploi de stagiaire nécessaire. En effet, il y a constamment des stagiaires, ce qui permet d'apporter un soutien logistique et administratif pour l'offre de cours ainsi que pour la culture.

Par ailleurs, l'Institut a trois vocations : celle de proposer des activités culturelles en lien avec la France et la francophonie, celle de proposer des cours de langue française, et celle de renseigner sur les échanges franco-allemands, tel que les échanges linguistiques possibles pour les étudiants.

La chargée de la culture et de la communication, la responsable des cours, la médiathécaire et les stagiaires se réunissent tous les lundis afin d'assurer la communication interne (prochains évènements culturels, nouveautés, éventuels problèmes rencontrés, etc.). L'ambiance est toujours conviviale et très agréable.

1.4.2. Politique de l'Institut français de Dresde : l'immersion

A Dresde, plusieurs institutions proposent des cours de français, dont la Volkshochschule, association très subventionnée présente dans toute l'Allemagne, qui a une offre de cours très variée (allant des sports aux langues et à la culture) pour des prix très intéressants. L'objectif de la Volkshochschule est de démocratiser au mieux les savoirs grâce à de petits prix.

L'Institut a donc intérêt à se démarquer de cette grande institution. L'Institut français, dépendant du Ministère des Affaires Etrangères, se concentre donc sur la France et la francophonie, contrairement à la Volkshochschule. L'Institut français se présente comme une *petite France*, un lieu où le français est la langue de communication, avec une médiathèque proposant des livres et des journaux francophones en langue française ainsi que des DVD et CD francophones. Les activités proposées, le programme culturel et l'offre de cours sont tous en lien avec la francophonie. Contrairement à d'autres institutions, les enseignants de l'Institut français de Dresde sont tous natifs francophones, ce qui est un argument mis en avant par l'Institut comme gage d'authenticité. De plus, les manuels français sont privilégiés pour les cours, et la politique générale veut que le français soit la langue principale lors des cours.

Enfin, les groupes sont très réduits puisque le nombre d'inscrits est de douze au maximum par cours.

Par ailleurs, le lieu se veut accueillant, et destiné aux francophones, aux francophiles comme aux curieux. De nombreux Français habitant à Dresde viennent aussi à l'Institut. Il est de mise de dire « Bonjour » en français à une personne arrivant à l'Institut. On peut donc parler de politique d'immersion.

Cependant, il s'agit aussi de proposer un dialogue des cultures. Les informations pratiques sont affichées en allemand ou sont bilingues, tout le personnel de l'Institut et quasiment toute l'équipe enseignante parlent couramment allemand. De nombreux partenariats sont créés avec

la vie locale et l'Institut « s'attache également à porter à Dresde **un regard français sur les débats de notre temps** »⁹.

1.4.3. Activité culturelle de l'Institut français de Dresde

Depuis qu'un poste de chargé de la culture et de la communication a été rouvert, en octobre 2014, l'activité culturelle de l'Institut est assez dynamique. Elle se calque souvent sur les grands événements du monde francophone, tels que la fête de la musique ou la semaine de la francophonie. Beaucoup de partenariats sont créés avec les institutions locales comme le *Semperoper*, l'opéra de Dresde, la bibliothèque municipale, l'université et les écoles ou encore d'autres associations. Certaines activités sont internes à l'Institut et d'autres sont externes. Les activités culturelles ont pour objectif de toucher différents publics, c'est pourquoi on peut y proposer un karaoké francophone comme une conférence sur l'après Charlie Hebdo, ou encore des dégustations de produits francophones.

Cependant, le budget des activités culturelles est très restreint, ce qui nécessite souvent l'emploi de bénévoles ou le recours à un fonctionnement quasi associatif.

1.5. Le pôle cours de langue française

1.5.1. L'offre de cours

L'offre de cours de l'Institut est assez variée : il y a des cours regroupés par niveaux jusqu'au B2 ainsi que des cours thématiques. Les cours de B1/ B2 sont des cours de conversation, ce qui montre l'insistance mise sur l'oral dans l'enseignement. Les cours pour débutants sont fondés sur un manuel, actuellement *Nouveau Taxi*, mais qui est en cours de changement, alors que les cours pour confirmés ne suivent aucun manuel. Les thématiques de certains cours de conversation varient selon les propositions des enseignants. Actuellement, un cours de littérature francophone et un cours d'actualité sont proposés. L'Institut propose aussi deux cours pour enfants : un pour les 5-6 ans et un pour les plus grands, jusqu'à 11 ans environ. Des cours de soutien scolaire en groupe, *Nachhilfe*, sont aussi proposés. Des cours de Français sur Objectifs Spécifiques peuvent être organisés, selon la demande. L'ouverture d'un cours dépend du nombre d'inscrits, le nombre minimum étant officiellement de 6 inscrits. Cependant, un cours peut être ouvert pour 5 apprenants, surtout si celui-ci est assuré par un stagiaire.

⁹ Site de l'Institut français Dresden, consulté le 29.03.15 : <http://www.institutfrancais.de/dresden/qui-sommes-nous-689/L-Institut.694/> Le caractère gras est dans le document.

La plupart des cours proposés à l'Institut sont extensifs et ont lieu une fois par semaine le soir. Ils durent 1h30. Des cours intensifs sont proposés pendant les vacances scolaires, pour une semaine et pour une durée quotidienne de 2h30. Par ailleurs, un cours d'*Auffrischung*, ou « rafraichissement de la langue française », est proposé une fois par semaine sur les cinq semaines qui précèdent un nouveau trimestre. Cela permet aux apprenants qui ont besoin de *raffaichir* leurs connaissances de rejoindre un groupe par la suite. Avant les vacances d'été, l'*Auffrischungskurse* s'appelle *Fit für den Urlaub*, c'est-à-dire *En forme pour les vacances*, et il a pour objectif de préparer un séjour en France.

La dernière activité du pôle cours de l'Institut consiste à organiser des sessions d'examens diplômants, tels que le Diplôme d'études en langue française¹⁰, le Diplôme approfondi de langue française¹¹ et le Test de connaissances du français¹². On trouve alors des cours spécifiques, particuliers ou collectifs, qui préparent à ces examens.

Par ailleurs, il n'y a pas de note ni d'évaluation de fin de trimestre, ce qui engendre un rapport au savoir et aux apprenants différent. Lors de la dernière réunion pédagogique, cette question a été soulevée par la responsable des cours : les enseignants sont à présent vivement invités à préparer une petite évaluation de fin de trimestre, ce qui est un moyen de ritualiser la fin d'un semestre, mais surtout de faire un bilan des acquis. La responsable pédagogique insiste beaucoup sur le fait de mettre en valeur le résultat des apprentissages. Cependant, il n'y a aucun contrôle sur le contenu des cours et sur la réalisation de ces évaluations.

1.5.2. Le public

L'Institut de Dresde compte un peu moins de 400 personnes différentes inscrites par an¹³. Le public de l'Institut est très hétérogène en termes d'âge : le cours pour enfants est ouvert à partir de 5 ans, certains adolescents viennent apprendre ou consolider leurs connaissances en français, et des adultes de tous âges – de 18 à 80 ans environ – participent aux cours. On peut estimer à 90% le nombre d'inscrits natifs de langue allemande. 70% des personnes interrogées lors d'une enquête de satisfaction des inscrits de l'Institut de Dresde ont 40 ans ou plus¹⁴.

¹⁰ Désormais DELF.

¹¹ Désormais DALF.

¹² Désormais TCF.

¹³ Résultats d'une enquête de satisfaction menée par Stéphane Giraud et Clémence de Calignon en février 2015.

¹⁴ *Ibidem*.

Selon les informations qui m'ont été données, la motivation des apprenants est diverse, intrinsèque comme extrinsèque : pour leur profession, leurs études ou encore pour le loisir et les vacances. L'enquête que j'ai réalisée auprès des apprenants de mes cours, sous forme de questionnaire, montre qu'une majorité apprend le français par goût pour la France et pour des séjours de vacances. D'autres apprennent le français pour des raisons personnelles et familiales. Généralement, les apprenants montrent un intérêt principalement pour la France et très moindre pour la francophonie, exception faite du cours de littérature actuellement intitulé *La littérature francophone* et mené par une enseignante québécoise. Une enquête de satisfaction menée en janvier 2015 rend compte d'un bon degré global de satisfaction, puisqu'il s'élève à 83 %¹⁵.

1.5.3. L'équipe enseignante

L'équipe enseignante est gérée par Dagmar Hunold, responsable des cours et secrétaire, et formée en pédagogie. Une réunion pédagogique a lieu chaque trimestre, afin de dresser un bilan général, de parler du prochain trimestre et des nouveautés, d'évoquer la volonté de faire adopter certaines habitudes – comme l'utilisation d'un panneau d'informations ou d'un nouveau logiciel pour enregistrer les présences et le suivi des cours. C'est une réunion d'information et d'échanges.

Il y a environ 10 enseignants qui travaillent à l'Institut français. Ils ont un statut de *selbstständig* soit travailleurs indépendants, et déposent une facture mensuelle à l'Institut. Par ailleurs, ils travaillent dans plusieurs institutions. Ils sont tous natifs francophones mais aucun d'entre eux n'a une formation complète en didactique des langues. L'équipe est majoritairement féminine, et a entre 27 et 60 ans. Les enseignants travaillent à l'Institut et vivent à Dresde depuis plusieurs années. L'entente entre eux est très bonne. Leur pratique est assez libre, mais les cours sur manuels doivent suivre la progression de *Nouveau Taxi*, manuel actuellement en cours de changement. L'accent général des cours est mis sur la communication.

1.5.4. Les locaux

L'Institut français de Dresde est situé en plein centre-ville, dans le quartier *Altstadt*, soit vieille ville. Il est surmonté d'une grosse enseigne et s'érige sur un rez-de-chaussée et un étage. Le rez-de-chaussée donne directement sur la rue, avec de grandes vitrines qui ont été aménagées par une stagiaire chargée de la communication. Avant le mois de septembre, les vitrines étaient

¹⁵ *Ibidem.*

vides. L'Institut connaît donc, grâce à la chargée de la culture et aux stagiaires, un renouveau très récent. Le rez-de-chaussée comporte une grande médiathèque ainsi qu'une salle de classe et qu'un petit espace cuisine. A l'étage, on trouve les autres salles de classe et le bureau de la secrétaire/ responsable des cours. Le directeur n'a pas de bureau propre puisqu'il est la grande majorité du temps à l'Institut français de Leipzig, qu'il dirige aussi.

L'Institut compte en tout cinq salles de classe, dont trois sont équipées d'un tableau numérique interactif¹⁶. Toutes les salles sont équipées d'un lecteur CD et, celles sans TNI, d'une télévision. On a accès à internet à partir de chaque TNI. Les salles équipées accueillent jusqu'à 12 personnes et les autres accueillent de 5 à 8 personnes.

Une petite bibliothèque pédagogique est destinée aux enseignants, elle est libre d'accès et n'est gérée par personne. Cependant, les ressources manquent parfois d'actualité. On a sollicité mon avis pour la fournir davantage.

1.5.5. Les projets d'innovation

Nous l'avons déjà évoqué, l'Institut est en période de changement. L'Institut a connu de grands travaux il y a quelques années, et, depuis, le réaménagement des locaux n'a jamais été fini. La stagiaire chargée de la communication a donc aussi été chargée du réaménagement des locaux actuels. Cependant, la démarche est très lente puisqu'elle nécessite d'être validée par le directeur, d'avoir un budget approprié, de penser aux nécessités concrètes qui l'accompagnent. Des cadres décorent à présent les couloirs, l'espace dédié aux enseignants est en train d'être repensé et on prévoit un réaménagement conséquent de la médiathèque (achat de nouveaux meubles, nouvelle disposition des ouvrages, grand désherbage par exemple).

En effet, lors de l'enquête de satisfaction, les locaux apparaissaient comme le point le moins satisfaisant avec un taux de satisfaction à 60 %¹⁷.

Un autre projet d'innovation, pédagogique cette fois, concerne le changement de manuels. Le manuel actuel, *Nouveau Taxi*, est le manuel de l'Institut depuis environ huit années¹⁸. Plusieurs enseignants se sont plaints de sa rapidité dans la progression, de son manque d'exercices et de son peu d'explications en grammaire. Une enseignante a alors suggéré un changement de manuel, ce qui s'est progressivement mis en place. Cinq manuels ont été

¹⁶ Désormais TNI.

¹⁷ Résultats d'une enquête de satisfaction menée par Stéphane Giraud et Clémence de Calignon en février 2015.

¹⁸ La date exacte de l'entrée de ce manuel à l'Institut de Dresde n'a pas pu m'être communiquée.

sélectionnés, trois sont des méthodes françaises et deux sont des méthodes allemandes, et des présentations de manuels ont été faites par les maisons d'édition. Dans ce cadre, j'ai proposé une analyse de chacun des manuels. Les enseignants ont aussi été invités à regarder attentivement les manuels, à tester des activités, et à donner leur avis. La méthode choisie a été *Totem*. Ce changement nécessite donc un renouveau des pratiques. Ainsi, mon stage s'inscrit dans cette période de renouveau, de la communication, des locaux, comme de la pédagogie.

1.6. Les missions de stage

Je présenterai ici brièvement les missions de stage qui m'ont été imparties. Le cadre précis de la recherche comprenant le profil des apprenants, le nombre d'heures de cours et d'autres éléments informatifs figurent dans le chapitre consacré à la méthodologie.

La commande initiale, proposée sur le site de l'Institut français en Allemagne, ne décrivait pas de commande précise mais plutôt différentes missions. Le stage, intitulé « Stage FLE », proposait en réalité une commande administrative : accueil physique des clients, promotion des cours, soutien logistique, matériel et pédagogique et éventuellement gestion de cours collectifs ou individuels.

Lors de mon entretien en tant que candidate, le contenu du stage a donc d'emblée été modifié. Nous avons négocié le projet autour de deux facteurs : le stage doit être un terrain d'expérimentation d'un projet – qui fera l'objet d'un mémoire – et mon intérêt pour le théâtre en FLE, cohérent avec ma formation en théâtre. Nous avons donc convenu que j'assurerai des cours, pendant lesquels je pourrai librement adapter des activités à ma thématique de recherche, que j'assurerai une formation aux activités théâtrales en FLE auprès des enseignants internes et éventuellement externes à l'Institut, que j'accueillerai les clients et participerai aux activités culturelles de l'Institut français.

Les besoins de l'Institut ont été difficiles à déterminer. Le premier besoin est financier : le stagiaire FLE soulage financièrement l'Institut lorsqu'il assure des cours et il permet des services aux clients, telle une heure de cours particulier proposée gratuitement à l'apprenant qui aurait manqué trois cours. Le second besoin est administratif, puisque le stagiaire assure des heures d'accueil et un suivi administratif, telle la communication avec l'équipe enseignante ou l'utilisation d'un logiciel de suivi des cours. L'ensemble des missions concernent le domaine du FLE, de l'action même d'enseigner jusqu'au soutien de la gestion des cours.

La thématique de cette recherche s'est donc construite à partir de mes intérêts personnels : les pratiques théâtrales, thématique qui a été réorientée vers les pratiques de l'imaginaire. Les missions mobilisées dans le cadre de ce mémoire ont été les suivantes : un cours auprès de débutants et faux-débutants adultes, un cours auprès d'enfants de 5 à 6 ans, un cours de conversation de niveau A2/B1, un cours de rafraîchissement A2/B1, des ateliers d'écriture menés dans des cours A2/B1, une formation sur les activités théâtrales aux enseignants internes et externes à l'Institut français.

Cette présentation du contexte a permis de cibler les conditions du stage et des expérimentations faites. Il s'agit donc d'un lieu qui a un fonctionnement particulier, soumis à des règles institutionnelles fortes puisque tributaire d'une certaine hiérarchie. La généalogie de l'Institut a aussi permis d'identifier l'évolution des politiques des affaires étrangères et de la place de la francophonie en Allemagne. Cependant, le contenu des cours et les méthodologies d'enseignement au sein de l'Institut de Dresde jouissent d'une certaine liberté.

A présent, il convient de présenter les outils théoriques déployés pour aiguïser notre réflexion.

2. Apports théoriques : les voies de l'imaginaire en didactique du FLE

Afin de s'entendre au mieux sur les termes de notre recherche, le chapitre suivant se consacre à la présentation des concepts clés qui sous-tendent notre réflexion. Chaque concept pourrait faire l'objet d'un ouvrage entier mais nous avons condensé la réflexion, en ne conservant que ce qui est en lien avec notre problématique, à savoir la question de la dynamique inclusive à travers l'imaginaire. L'imaginaire, concept que nous avons le plus détaillé, fera l'objet de la première présentation. Suivra ensuite la présentation de la fiction, de la théâtralité puis, dans un quatrième et dernier temps, de la créativité. Chaque fois nous tenterons de définir le concept, d'en déceler les liens avec la didactique du FLE et de les questionner en les confrontant à notre étude.

2.1. L'imaginaire

L'imaginaire est le point névralgique de notre recherche. Son intérêt en didactique du FLE est relativement récent, mais le sujet a déjà été traité sous différents angles. C'est cependant par une entrée plus générale que nous approcherons ce terme d'une grande richesse sémantique.

2.1.1. Définition philosophique de l'imaginaire

L'imaginaire est une notion complexe qui réveille d'emblée un panel de concepts voisins, tels que l'imagination voire la créativité, l'image, le symbole, ou encore la représentation et le stéréotype. Il convient donc dans un premier temps de s'entendre sur une définition à retenir bien que son flirt avec différentes notions ne soit pas à dénigrer, au contraire...

La définition de l'imaginaire varie selon les domaines dans lesquels elle est convoquée. La didactique du FLE a déjà pris soin de pointer l'importance de l'imaginaire en classe de langue et de définir la notion pour ce cadre précis mais il est nécessaire de faire un détour par d'autres domaines qui auraient défini précédemment l'imaginaire. Ici, c'est un détour par la philosophie que nous entreprenons.

2.1.1.1. Imaginaire collectif et imaginaire individuel

Le philosophe Wunenburger, spécialiste de l'image et du sacré, a consacré tout un ouvrage à la notion d'imaginaire (2003), alors qu'il en consacre tout un autre à l'imagination (1991), ce qui témoigne d'un net besoin de distinction entre les deux.

Wunenburger fait remarquer que l'imaginaire, lorsqu'il est un substantif, est un terme inscrit dans la langue française alors qu'il est ignoré de bien d'autres langues. Une simple recherche sur l'imaginaire dans Wikipédia nous montre que l'article est disponible dans quatre langues seulement et que, en allemand par exemple, le mot est emprunté à la langue française : *das Imaginäre*. Il a d'ailleurs été principalement étudié par des francophones tels que Durand, Wunenburger ou encore Sartre. Pourtant le concept ne concernerait-il pas tout le monde, au-delà des frontières de la langue française, individuellement et collectivement ?

En effet, chaque définition se retrouve sur un même point : l'imaginaire peut être collectif comme individuel. Il peut appartenir à une culture, un peuple, comme faisant partie de l'ensemble des croyances, qu'elles soient d'ordre religieux, mythologique, politique, scientifique, médiatique ou encore des stéréotypes ; et peut appartenir à un individu, comme faisant partie de sa propre expérience, de ses lectures, de ses études, de ses voyages ou encore de ses rêveries. On peut donc à la fois parler d'imaginaire collectif et d'imaginaire individuel, comme fruit de la subjectivité d'un individu ou d'un ensemble d'individus. Après avoir présenté quelques concepts voisins, Wunenburger explique :

Nous conviendrons donc d'appeler imaginaire un ensemble de productions, mentales ou matérialisées dans des œuvres, à base d'images visuelles (tableau, dessin, photographie) et langagières (métaphore, symbole, récit), formant des ensembles cohérents et dynamiques, qui relèvent d'une fonction symbolique au sens d'un emboîtement de sens propres et figurés qui modifient ou enrichissent le réel perçu ou conçu (Wunenburger, 2003, p. 10)

La complexité de l'imaginaire est mise en relief : ce n'est donc pas la faculté de produire mais bien les « productions » elles-mêmes qui sont soulignées ici, puisqu'il est « un emboîtement de sens propres ou figurés » et qu'ils « modifient ou enrichissent le réel ». L'imaginaire a donc un impact sur le réel, c'est une image mentale susceptible d'engendrer un comportement. Cette modification du réel par l'imaginaire est un aspect essentiel pour notre analyse puisque l'imaginaire serait l'arrière-fond de nos comportements. L'imaginaire a une « dimension de socialisation » (Wunenburger, 2003, p. 122), dans la mesure où il est partagé par un groupe d'individus et qu'il engendre un comportement.

2.1.1.2. Dimension verbo-iconique de l'imaginaire

Wunenburger introduit un autre élément de définition qui est la dimension « verbo-iconique » de l'imaginaire :

Les imaginaires ne relèvent pas tous des mêmes supports ; ils comportent des dimensions langagières (récits mythiques, images poétiques), mais aussi des expressions visuelles (icônes religieuses, allégories poétiques, cartes géographiques, clichés, etc.), composant une sorte de texture verbo-iconique dont les propriétés sont délicates à synthétiser du fait de l'hétérogénéité des deux registres (Wunenburger, 2003, p. 10)

Notons la présence du pluriel en cohérence avec le contenu de la citation : l'imaginaire est multiple, hétérogène, et il est fort difficile d'en définir les propriétés tant il dépend de facteurs différents. De plus, le terme *imaginaire* est trompeur dans la mesure où il renvoie explicitement à l'*image* qu'on qualifierait rapidement d'essentiellement visuelle. En effet, le philosophe montre ici que les imaginaires comportent deux dimensions : la première est véhiculée par le langage – les récits par exemple – mais nous pourrions ajouter qu'elle est aussi *contenue* dans le langage, comme en témoignent les expressions idiomatiques. La seconde dimension concerne les « expressions visuelles » comme celles que cite Wunenburger. L'imaginaire renverrait donc à un catalogue d'images visuelles et de contenus oraux ou racontés. Ainsi, *Le Petit Chaperon rouge*, quelle qu'en soit la version, est connue de tous les Français – il s'agit ici d'un imaginaire véhiculé par le langage – et les étrangers ont aisément l'image visuelle d'un Français avec une baguette et un pull rayé – l'imaginaire est ici visuel. Cependant, il n'est pas toujours aisé de distinguer l'imaginaire visuel de l'imaginaire oral, tant ils se mêlent certaines fois.

Ainsi, l'imaginaire est à la fois passif et actif, puisqu'il est un produit – de récits, etc. – et une production – de comportements, modes de pensée, etc. En témoignent les propos de Wunenburger :

L'imaginaire d'un individu ou d'un groupe se développe donc comme une formation de représentations et de croyances en des réalités qui excèdent le plan de l'expérience sensorielle et qui forment un monde propre, qui peut nourrir des récits (mythes sociaux) et des comportements d'actualisation ou de manipulation sous forme de rites (Wunenburger, 2003, p. 17).

L'imaginaire induit un comportement, qu'il soit explicite (tels que le racisme ou le fait de ne pas manger de porc cru par peur du ver solitaire¹⁹) ou implicite (un mode de pensée, une inclination ou un goût plus prononcé pour quelque chose par exemple). L'imaginaire actif peut aussi produire des récits tels que « Il paraît que les Allemands... » ou encore « Les Français

¹⁹ Je fais référence ici à un épisode de Karambolage, courte émission diffusée par Arte et consacrée à la culture française et allemande. L'épisode en question relate d'un sandwich très apprécié en Allemagne, le Mettbrötchen, à base de porc cru. Pour beaucoup de Français, le porc cru est dangereux puisqu'il est susceptible de donner le ver solitaire – ce que l'équipe de Karambolage dément après avoir fait une consciencieuse recherche sur le sujet. On peut ici parler d'imaginaire culturel autour du porc cru. L'émission date du 12 avril 2015.

sont ... ». Actif ou passif, l'imaginaire est chargé d'affectivité et organise un certain rapport au monde extérieur. Ainsi, comme le relève Moore, les stéréotypes sont intéressants non pas pour leur « véracité » mais pour les « effets sociaux » qu'ils produisent :

En ce sens, ce n'est pas la véracité des stéréotypes qui est importante, puisque celle-ci va dépendre de la psychosociologie du groupe de référence et de certaines circonstances qui peuvent en modifier le contenu, mais plutôt leurs effets sociaux, la manière dont ils affectent les relations entre les groupes et corollairement, par exemple, l'apprentissage des langues pratiquées par ces groupes (Moore, 2001, p. 14)

Dans les exemples évoqués précédemment, l'imaginaire renvoie au stéréotype ou à la représentation. Cependant, le terme *imaginaire* fait aussi appel à une acception plus large, ce qui n'est pas le cas de la *représentation* ou du *stéréotype*.

2.1.1.3. L'imaginaire comme soutien de la fiction

En effet, ce terme comporte une puissance d'inventivité : « L'imaginaire est inséparable d'une invention, qui produit, entretient et renouvelle les images de l'imagination » (Wunenburger, 2003, p. 20). Il est donc sans cesse en mouvement, grâce à cette puissance d'inventivité. L'inventivité présente dans l'imaginaire nous rapproche souvent du cadre de la fiction en tant que « feintise ludique » (Muller, 2014) qui nous permet de nous distancer de la réalité et d'entrer dans un univers fictif ludique :

La plupart du temps cependant, l'imaginaire donne naissance à une attitude de jeu qui consiste à faire place aux contenus imaginés, mais avec une pensée de derrière qui permet à tout moment de sortir du jeu ou du rêve et de reprendre une conduite adaptée au monde. L'imaginaire rend donc possible une mise en scène du "comme si" mais avec la possibilité de s'en distancer selon les besoins ou les désirs (Wunenburger, 2003, p. 20)

Cette conception de l'imaginaire rejoint très sensiblement le concept de fiction : c'est grâce à l'imaginaire qu'on fait naître la fiction, qu'on l'accepte en tant que telle avec une conscience et une maîtrise de celle-ci, ce qui la différencie de la folie ou du délire. Le terme de « mise en scène » convoqué par l'auteur témoigne d'un véritable lien entre la fiction et la théâtralité : le *comme si* est toujours *mis en scène*. Comme au théâtre, on accepte de faire un détour vers le faux, hors de la réalité première, pour *faire semblant*. Nous verrons par la suite les causes et les nécessités de ces détours vers le faux, et dans quelle mesure ils sont inhérents à la classe de langue. Ce que nous retenons présentement concerne le lien entre fiction et imaginaire : c'est l'imaginaire qui permet de créer et d'entrer dans des espaces fictionnels.

Wunenburger s'interroge sur les raisons qui nous poussent à imaginer. Parmi les différentes fonctions de l'imaginaire, il cite la fonction esthétique-ludique, qui concerne autant les arts que le jeu. Il montre qu'il y a un plaisir de l'artefact.

Jouer est donc faire "comme si", c'est-à-dire répéter une action non réelle, avec des supports qui tiennent lieu de la réalité absente. [...] L'imaginaire ludique joue ainsi un rôle transitionnel, assure une sorte de soupape de sûreté, d'amortisseur entre monde intérieur et monde extérieur (Wunenburger, 2003, p. 71)

Cette citation comporte deux éléments. L'imaginaire permet d'abord de faire semblant à partir du réel. Ainsi les enfants détournent souvent des objets, une chaussure devenant un téléphone le temps du jeu par exemple. Mais l'imaginaire est aussi un « amortisseur » entre deux mondes, tel que c'est souvent le cas pour tout apprentissage. L'enfant joue à être un grand au téléphone avec une chaussure, comme l'apprenant de FLE joue à être au restaurant avec son enseignant ou les autres apprenants. *Faire comme si* permet de passer en douceur d'un imaginé à une réalité. On imite la réalité dans un cadre sécurisé, pour ensuite *jouer le jeu* de la réalité en situation réelle. Nous reviendrons sur la dimension fictive de l'apprentissage lors d'une prochaine partie consacrée à la fiction.

2.1.1.4. Imaginer, un besoin universel

Deux autres aspects de l'imaginaire déclinés par Wunenburger retiennent notre attention : l'imaginaire personnel est tissé de souvenirs, il a donc affaire avec la mémoire dans la mesure où il est conditionné par celle-ci mais aussi parce qu'il structure les souvenirs. La voix narrative intervient dans cette structuration et restructuration des souvenirs :

Cet imaginaire personnel est bien plus qu'une mémoire informée, il est une véritable reconstruction narrative qui peut prendre la forme d'un mythe personnel, comme l'attestent les récits de vie qui mêlent souvent données objectives et mythifications, voire mystifications (Wunenburger, 2003, p. 21).

Se raconter engendre donc une actualisation de l'imaginaire personnel. Ainsi l'imaginaire est capable de se rappeler en reconstruisant le passé par le filtre subjectif, mais aussi de se projeter dans le futur ou dans une action potentielle.

Le second aspect que nous souhaitons retenir concerne le besoin universel de produire des images. En effet, chaque individu possède son propre imaginaire, déterminé par différents facteurs déjà évoqués de façon non exhaustive, mais chaque individu possède aussi la puissance de créer des images. Le besoin de doubler, de re-présenter est inhérent à la nature humaine,

Aristote le remarquait déjà en 335 avant Jésus-Christ dans *La Poétique*. Par l'expression de son propre imaginaire et la reconnaissance d'autres imaginaires, la relation intersubjective peut se développer. Or, en didactique du FLE, cette relation intersubjective chargée d'un imaginaire s'appelle l'interculturalité, point névralgique de la didactique.

Pourquoi avoir consacré toute une partie à l'imaginaire en philosophie, et pourquoi s'être appuyé essentiellement sur les propos de Wunenburger ? Wunenburger, spécialiste de l'image, consacre un ouvrage entier à la question et la fouille profondément. Il résume de façon très complète la pensée des grands philosophes ayant travaillé sur l'image et l'imaginaire. Etudier l'imaginaire à travers la philosophie permet de déceler les nombreux ponts qui s'édifient entre l'imaginaire – même lorsqu'il n'est pas traité en didactique du FLE – et la didactique du FLE.

2.1.2. L'imaginaire en didactique du FLE

L'imaginaire a aussi été interrogé en didactique du FLE, notamment dans un recueil d'articles dirigé par Auger *et al.* en 2009. Pourquoi parler d'*imaginaire* en FLE ? Le postulat à l'origine de cette recherche annonce que l'apprentissage d'une langue étrangère active immédiatement l'imaginaire sur trois niveaux différents : imaginaire sur la langue et la culture cibles, imaginaire sur l'enseignement-apprentissage et imaginaire en tant que support de nombreuses activités à des fins d'apprentissage. En éclairant le lien entre imaginaire et didactique du FLE, une prise de conscience opère permettant de découvrir « le rôle moteur et structurant de l'imaginaire » (Auger *et al.*, 2009, p. 14) dans les pratiques d'enseignement-apprentissage.

Comment définit-on l'imaginaire en didactique du FLE et quelle est sa place dans l'enseignement-apprentissage ? En quoi la classe est-elle une confrontation d'imaginaires et comment en faire une ressource ?

2.1.2.1. La classe de langue, une confrontation d'imaginaires : frein ou moteur ?

L'imaginaire, tel qu'il a été défini dans les ouvrages sur la didactique des langues, renvoie souvent à l'imaginaire en tant que catalogue d'images disponibles immédiatement, de représentations. Ainsi, toute rencontre déclenche une série d'imaginaires qui cadrent la rencontre : on appréhende l'autre par son imaginaire et on s'auto-imagine dans cette rencontre. L'imaginaire remplit ainsi plusieurs fonctions, allant de la rêverie à la communion sociale (Auger *et al.*, 2009).

Dans un premier temps, nous nous questionnerons sur l'imaginaire des apprenants : quel est-il et en quoi construit-il la relation au cadre de la classe ? L'imaginaire des apprenants apparaît comme un point névralgique de la didactique des langues, dans la mesure où il en est le moteur et le support. En effet, l'imaginaire agit dès le choix de la langue étudiée : on choisit d'étudier telle langue parce qu'elle renvoie à tel imaginaire, qui est forcément lié à une axiologie positive. Dans « Etudier le chinois à l'université : autopsie d'un imaginaire », Bouvier montre que l'imaginaire œuvre tout au long de l'apprentissage, du choix de la langue jusqu'à son étude. Cependant l'auteure met en garde sur les écueils de l'imaginaire : « images et représentations sont considérées, comme étant à la fois le moteur et le frein de l'apprentissage, c'est-à-dire motivantes pour le sujet mais éloignées de l'objet » (Bouvier, 2009, p. 94).

Bouvier commence par détecter les traces de cet imaginaire par une démarche réflexive à laquelle elle invite ses étudiants, à travers un questionnaire composé de sept questions. « Les sept premières questions s'adressent davantage à l'imaginaire collectif des informateurs » (Bouvier, 2009, p. 97), spécifie l'auteure. Elle s'intéresse donc d'abord à l'imaginaire ordinaire, véhiculé par le milieu scolaire, alors que les autres questions évoluent vers « une interprétation plus personnelle du monde chinois ; tendent vers *le dire* d'un imaginaire plus individuel » (Bouvier, 2009, p. 97). Ensuite, l'enseignante-chercheuse invite ses étudiants à réfléchir à la question suivante : « Avec du recul, pensez-vous que votre imaginaire sur la langue et la culture a plutôt été un frein ou un moteur à votre apprentissage ? ». L'enseignante déclenche ici un comportement doublement réflexif de la part de ses apprenants : réfléchir sur son propre imaginaire de la langue et de la culture, et réfléchir sur les avantages et inconvénients de cet imaginaire sur leur propre apprentissage.

L'étude de Bouvier souligne combien l'imaginaire est mis à l'œuvre. Le comportement face à l'altérité transparait, entre désir et inquiétude. Cette expérience nous montre que détecter les traces de l'imaginaire et mettre l'apprenant face à ses opérations imaginaires permet d'engendrer un comportement réflexif, qui pourra être une ressource tout au long de l'apprentissage. L'étude développe ainsi l'imaginaire porté sur la langue et la culture-cible, l'imaginaire d'un individu sur un ensemble externe, sur un Autre.

Auger (2009), quant à elle, développe une réflexion sur l'imaginaire autour de l'apprentissage, donc d'un auto-imaginaire. Selon elle, l'imaginaire sur l'enseignement-apprentissage dépend de plusieurs facteurs : du groupe national d'appartenance, de la représentation sociale de la langue dans le système éducatif, il est nourri par la relation à l'enseignant – d'autant plus si celui-ci est natif – et dépend des représentations familiales (une

famille de *bons en langue* ou au contraire...). Cependant, Auger pointe immédiatement une tendance de l'imaginaire : « Le problème des imaginaires est qu'il pousse à l'essentialisation » (Auger, 2009, p. 64). En effet, l'imaginaire peut aussi essentialiser, réduire, fixer, une image de l'Autre ou de soi, et ainsi empêcher l'évolution donc l'apprentissage. C'est donc par une démarche réflexive similaire à celle de Bouvier qu'Auger amène ses étudiants à se questionner sur leur auto-perception. Elle propose à ses futurs enseignants de FLE apprenants d'une langue étrangère de tenir un journal de bord de leur apprentissage. Celui-ci met à jour quelques points saillants de l'auto-imaginaire : est-ce qu'on se sent *bon en langue*, est-ce qu'on aime apprendre, comment on apprend... Comment questionner, en classe de FLE, ces auto-imaginaires afin de déconstruire certaines représentations bloquantes ? En effet, l'étude menée par Auger a le mérite de souligner l'importance de l'auto-perception et d'en déceler les effets négatifs, comme les effets positifs.

Dans le même esprit que l'étude d'Auger, Moore insiste aussi beaucoup sur la notion de *représentation* dans l'apprentissage :

Les images et les conceptions que les acteurs sociaux se font d'une langue, de ce que sont ses normes, ses caractéristiques, son statut au regard d'autres langues, influencent largement les procédures et les stratégies qu'ils développent et mettent en œuvre pour apprendre cette langue et en user (Moore, 2001, p. 9)

Ici il ne pointe pas l'image que l'on se fait de soi dans la langue, ou les langues, étrangère(s), il montre l'influence des représentations sur le comportement d'apprenant et les stratégies utilisées pour apprendre. Nous verrons, au cours de notre analyse, comment l'on peut mettre à jour les représentations et tenter de les faire évoluer.

Les paragraphes précédents ont été consacrés à l'imaginaire des apprenants. Dans ce second temps de la réflexion sur la confrontation d'imaginaires, nous allons nous questionner sur l'imaginaire de l'enseignant : en quoi l'imaginaire est-il à l'œuvre dans la classe de langue et dans quelle mesure est-il frein et moteur de l'apprentissage ?

Toujours dans le recueil *Pour une didactique des imaginaires dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères*, la question de l'imaginaire de l'enseignant est aussi posée. Comme pour l'apprenant, l'imaginaire de l'enseignant opère. Tout d'abord en tant que projections anticipatives à l'acte même d'enseigner – en étude d'enseignement du FLE, lorsque l'enseignant prépare un cours – mais aussi rétrospectivement, à travers la perception qu'il

retient de son cours. Le prisme par lequel passe l'imaginaire est donc toujours subjectif. Chaque cours est projeté, imaginé avant de devenir effectif. Ce que nous appelons imaginaire anticipatif s'apparente à ce que Cicurel (2011) appelle le « désir didactique » (p. 176) :

[Face à une] certaine distance entre le désir d'agir (être à l'écoute des élèves, provoquer et maintenir leur intérêt, encourager les progrès, par exemple) et la manière dont l'action se réalise dans la classe, on est tenté de parler de "désir didactique" qui serait à entendre comme une "pulsion à transmettre des savoirs" dans les meilleures conditions possibles (Cicurel, 2011, p. 176)

Ce désir didactique correspond à un imaginé idéal pour l'enseignant. Le réel de la classe modifie ensuite l'image que l'on se construit auparavant du cours. Il y a donc un imaginé anticipatif et un imaginé rétrospectif. Rivière & Cadet (2009) montrent que l'imaginé peut être un obstacle au bon déroulement du cours : entre la confrontation de l'action programmée et de l'action réalisée, il peut y avoir une déception, voire un sentiment d'échec. Dans ce cas, l'imaginaire agit comme un frein au bon déroulement de l'action. Mais comment concevoir un cours sans en *imaginer* le déroulement ? Les auteures proposent la typologie suivante pour présenter les opérations de l'imaginaire.

Au cours de cet article, trois facettes de la dimension imaginaire à l'œuvre dans la formation des enseignants de FLE ont pu être mises en évidence :

- comme projet/ projection d'une action d'enseignant ;
- comme compensation à l'absence de typification ou à l'inadéquation des typifications issues du parcours scolaire ;
- comme imagination/ anticipation des productions langagières *in situ* des apprenants, des obstacles que ces derniers pourraient rencontrer et des possibles remédiations à assurer (Rivière & Cadet, 2009, p. 57)

Ainsi, au cours de notre analyse, nous pourrions nous questionner sur ces trois facettes : quelle forme prend mon imaginaire-enseignant dans les trois facettes proposées ici ? Peut-on ajouter d'autres facettes à cette typologie ? En quoi le renouvellement des pratiques des enseignants passe-t-il aussi par le renouvellement de leurs images ?

L'imaginaire de l'enseignant se manifeste à travers son « agir professoral » :

L'agir professoral est une pratique qui met en œuvre des compétences diverses portant sur la langue, sur la gestion de l'interaction avec son public ou avec chacun de ses élèves. Il semble que la détermination de l'action provienne d'expériences passées et incorporées, de typifications (Cicurel, 2011, p. 183)

L'« agir professoral » définit donc la pratique enseignante en action. L'action dépend de différentes « expériences » et « typifications » qui marquent l'imaginaire de l'enseignant autour de sa pratique. Pour Cicurel, l'enseignant fait face à de nombreux « dilemmes » et doit prendre rapidement des décisions : « C'est lors de ces occasions, sur lesquelles il n'a pas complètement prise, que quelque chose de spontané surgit qui va peu à peu constituer son style d'enseignement » (Cicurel, 2011, p. 179). Ces « occasions » manifestent, entre autres, ce qui relève de l'imaginaire de l'enseignant sur sa propre pratique.

Forts de ces réflexions sur l'imaginaire en tant que représentation sur l'enseignement-apprentissage, nous appréhenderons ici une nouvelle notion, celle de l'imaginaire dialogique.

2.1.2.2. L'imaginaire dialogique

Le dialogisme est une notion originellement empruntée à Bakhtine, proche de la polyphonie : « Pour Bakhtine, le dialogisme est l'interaction qui se constitue entre le discours du narrateur principal et les discours d'autres personnages ou entre deux discours internes d'un personnage » (Wikipédia). Vasseur, qui s'intéresse à cette notion en didactique des langues, propose l'explication suivante pour définir la linguistique de la construction dialogique :

C'est-à-dire une linguistique qui n'est ni de la réception, ni de la production, mais de la construction du sens et donc de l'interprétation, une linguistique où chacun interprète ce que dit l'autre en fonction de son histoire, de ses relations aux autres ou à lui-même et de sa culture (Vasseur, 1997, pp. 100-101)

Le dialogisme renvoie à une subjectivité qui est dynamique, liquide, plurielle. Plus loin, Vasseur poursuit :

[L'imaginaire dialogique] nous renvoie aux différentes dimensions du dialogue. Ces dimensions sont :

- l'image que le locuteur se fait de l'autre ;
- l'image qu'il se fait de la tâche ;
- l'image qu'il se fait de la situation : i.e. le statut le rôle et la place qu'il s'attribue et qu'il attribue à l'autre ;
- enfin l'image qu'il se fait de ce que l'on peut faire avec le langage, par exemple obtenir quelque chose que l'on désire, paraître intelligent, enseigner... (Vasseur, 1997, p. 101)

Dialogue s'entend en termes dialectiques puisque l'imaginaire dialogique renvoie à un dialogue des différentes images qui cadrent une interaction. L'imaginaire a donc l'effet d'un

miroir qui reflète la situation. Le cadre réel se reflète dans des images subjectives. Dans notre cas, il s'agit de l'image de l'autre, l'image de la classe, l'image de la langue. Pour assurer le bon déroulement de la classe, il convient donc de tenter de faire converger ses images et de créer un imaginaire constructif.

2.1.2.3. Le défi de créer un imaginaire constructif

Afin d'éviter que l'imaginaire ait des effets néfastes sur le bon déroulement de l'enseignement et de l'apprentissage, il nous paraît nécessaire de recenser les recherches où l'imaginaire devient un élément moteur de l'apprentissage.

L'imaginaire joue un rôle cognitif qu'il est indispensable de souligner. D'abord, parce que l'absence est à l'origine de l'acte d'imaginer. On imagine pour créer ou rendre présent ce qui est absent. Or, la classe de langue est un lieu où les allers-retours entre l'absence et la présence, entre une réalité extérieure et ce qui fait signe vers cette réalité sont nombreux. De plus, l'imaginaire peut jouer un rôle cognitif au niveau de la compréhension : la capacité d'abstraction, d'imagination permet la compréhension. Ainsi, lorsqu'un enseignant éclaire sur le sens d'un mot par une situation imaginée, il fait appel à son propre imaginaire comme à celui de la classe. Les mots font alors signe vers une réalité feinte, que l'imaginaire dessine. L'imaginaire permet de convoquer un espace-temps qui n'est pas celui du présent. Gallien, cité par Tardieu, exprime le rôle de l'imaginaire dans l'acte de mémoriser et de comprendre :

L'acte de mémorisation consiste à faire exister dans un imaginaire d'avenir l'objet à mémoriser, en utilisant à cette fin des mots, des images, ou les deux. L'acte de comprendre, c'est traduire avec des images ou des mots qu'on tire de soi la chose qui est à comprendre (Gallien, 1993, cité par Tardieu, 2008, p. 163)

Mémoriser est donc un acte projectif, à la frontière entre la présence et l'absence – on mémorise un mot pour des situations futures, encore in-actualisées – donc un acte imaginaire. Pour mémoriser, on fait exister de potentielles situations d'avenir. De plus, pour comprendre, l'on a besoin d'intimer la compréhension, de faire sien l'objet défini dans la langue-cible. La *traduction par des images* passe par l'imaginaire. Il y a donc effort d'imagination pour comprendre et pour mémoriser.

Comment favoriser la mémorisation et la compréhension à travers l'exaltation de l'imaginaire ? Elbaz, enseignante de chinois, utilise les ressorts de l'imaginaire pour l'enseignement : « L'exaltation de l'imaginaire est la première étape de la découverte des caractères » (Elbaz, 2013, p. 44). Elle revient aux origines de l'écriture chinoise et raconte

comment les hommes ont observé le monde pour ensuite l'évoquer à travers des signes, l'écriture. Grâce à ce détour par la mythologie, elle montre l'importance d'ouvrir l'imaginaire des apprenants pour aller à la découverte d'une écriture et d'une nouvelle culture. L'imaginaire a ici une vocation heuristique : on découvre le monde chinois à travers des histoires. Aussi, l'auteure recourt à l'imaginaire commun des apprenants pour les faire mémoriser et ouvrir d'autres perspectives d'apprentissage. Le geste même d'écriture est dynamique, pris dans cette démarche imaginative : « Le caractère écrit est le produit d'un certain élan du corps » (Elbaz, 2013, p. 52). Comment s'inspirer de cette conception de l'écriture pour des apprenants de langue latine ? L'écriture du français est très difficile pour les apprenants allemands, puisque la phonie est très différente de la graphie. Comment raconter des histoires permet-il de proposer des images qui stimulent la mémoire ? L'imaginaire de l'enseignant et de l'apprenant sont entraînés par l'histoire : l'un la raconte, l'autre la fait sienne.

Dans le récit d'Elbaz, l'imaginaire de l'apprenant est suscité à travers une histoire en tant qu'aide à la mémorisation, voire à la compréhension. Nous sommes dans un imaginaire passif, c'est-à-dire qui reçoit une histoire. Mais qu'en est-il de l'imaginaire en tant que fabuleuse ressource de la communication, de l'échange ? Comment exploiter l'imaginaire actif de l'apprenant, celui qui crée, qui invente ou encore celui qui dort à demi-inconscient dans une culture ? Pauzet et Muller proposent d'aller à la rencontre des imaginaires à travers les images. Pauzet s'intéresse à la force culturelle de certaines images. Selon elle, les images auxquelles nous sommes quotidiennement exposés ont une grande force culturelle, une image en cache une autre et renvoie à un univers symbolique puissant. Elle propose ainsi d'« entrer dans la culture de l'Autre » (Pauzet, 2014, p. 4) à travers une lecture des images. « Il semble que nous décodons inconsciemment ce signifié esthétique comme s'il était stocké dans la vaste bibliothèque de références iconiques qui fait office de pensée » (Pauzet, 2014, p. 4). Ainsi, pour cette auteure, la pensée est constituée de « références iconiques » parfois quasiment inconscientes qu'une réflexion sur les images pourrait éveiller. L'image est ici le support d'« une mémoire collective » (Pauzet, 2014, p. 6), voire d'une pensée collective. Cette perspective nous donne une piste pour explorer les imaginaires collectifs.

Muller (2014) envisage le support image comme un support créatif qui réveille les imaginaires. Parce qu'elle suscite des émotions, l'image d'auteur développe le plaisir esthétique des apprenants. Elle devient alors le tremplin de productions imaginaires où l'émotion est au cœur du processus de production. Muller propose ainsi d'immerger les apprenants dans la

fiction du support. Mais comment définir la fiction ? En quoi est-elle une notion inhérente à la classe de langue ? Et en quoi est-elle intimement liée à l'imaginaire ?

2.2. La fiction

Au cours des paragraphes précédents, nous avons plusieurs fois évoqué la fiction, sans préciser de définition plus rigoureuse de celle-ci. La fiction étant intimement liée à la question de l'imaginaire, il convient de la définir et de relever les multiples liens qu'elle entretient avec notre sujet.

2.2.1. Définition

La définition de la fiction varie selon les domaines d'étude. Dans le *Trésor de la Langue Française Informatisé*, on trouve ainsi plusieurs définitions : la fiction est d'abord « le produit de l'imagination qui n'a pas de modèle complet dans la réalité ». Puis rapidement, la fiction soulève la méfiance : « Mensonge, dissimulation faite volontairement en vue de tromper autrui », « Construction imaginaire consciente ou inconsciente se constituant en vue de masquer ou d'enjoliver le réel » ou, en didactique, « Hypothèse dont on ne sait à l'avance si elle est juste ou fausse, qui permet l'élaboration d'un raisonnement ».

La fiction a un statut provisoire, incertain, soit parce qu'elle est une entourloupe, une tromperie, soit parce qu'elle est une construction pour « masquer », « enjoliver », donc tromper aussi mais à des fins moins malintentionnées. En didactique, elle a un statut provisoire, en attente, et c'est la confrontation avec le réel qui la validera, ou l'invalidera. C'est peut-être la définition spécifique du domaine artistique qui correspond finalement le mieux à notre situation : « Création imaginaire, souvent anecdotique, dans une œuvre artistique, littéraire ou cinématographique le plus souvent, constituant un code de lecture entre le créateur et son public ». Ne s'agit-il pas d'un même « code », un contrat implicite autour de la feintise, que l'on passe en situation de classe ?

2.2.2. La fiction en classe de langue

En effet, le cadre de la classe est bien réel mais de nombreuses activités qui s'y déroulent sont soumises à un contrat de fiction. C'est le cas des jeux de rôle où l'on feint d'être serveur, agent immobilier, vendeur de vêtements, on feint d'acheter, de négocier, d'être servi. Le cadre de la classe n'étant pas destiné à être le cadre réel d'échanges en langue-cible, il nous faut convoquer des espaces fictifs, ou imaginaires.

L'un des buts de l'enseignement d'une langue étrangère est de permettre à un sujet donné de s'exprimer dans des situations variées de la culture étrangère. Or, ces situations étant absentes dans le cadre de la classe de langue, elles ne peuvent être construites que par le moyen de la fiction (Cicurel, 2011, p. 65)

L'imaginaire comble l'absence des situations authentiques. Il rend possible, via la fiction, la création d'espaces faux, inventés, recréés. Ainsi, dans cet épisode de « feintise ludique » (Muller, 2014) l'imaginaire de l'apprenant est développé, voire révélé. En effet, l'apprenant imagine pendant qu'il joue, mais son jeu révèle aussi ce qui est, pour lui, caractéristique d'une situation, donc son imaginaire. En quoi la fiction est-elle alors une manifestation de l'imaginaire ? Cette question sera développée dans notre analyse.

Le consensus autour de la fiction est du même ordre que le consensus théâtral : on s'accorde sur le fait que l'action qui se déroule est fautive mais on accepte, implicitement, ce consensus. Cependant, comme au théâtre, on peut aussi jouer avec les codes, jouer des codes, au cours de la fiction. Les apprenants jouent-ils des codes de la fiction ? Acceptent-ils ce cadre factice avec aisance ou avec méfiance ? Jouent-ils avec réalisme ou créent-ils un personnage pour cet espace fictionnel ? Jouer, *faire comme si*, se mentir joyeusement et délibérément dans l'espace gratuit et ludique qu'est la fiction est un processus traditionnel de l'apprentissage. On apprend en faisant semblant, cette technique est utilisée dans de nombreux domaines. Mais, hors de ces espaces déterminés, l'apprentissage entier est sous le signe de la fiction. Apprendre, c'est se projeter, s'imaginer en tant qu'expert dans le domaine que l'on apprend. Quel imaginaire intervient alors ? Comment les apprenants se projettent-ils dans des espaces francophones ? Comment, en classe, donner vie à cet imaginaire projeté ?

La fiction est omniprésente, même si le jeu de rôle est l'espace qui la privilégie le plus. L'explication d'un terme nécessite très souvent le recours à la fiction. Cicurel propose ainsi deux situations placées sous le contrat de la fiction : la « fiction comme mode d'interaction » (Cicurel, 2011, p. 66) avec des « débrayages d'un monde réel vers un monde possible » comme c'est le cas des blagues, de l'ironie, des anecdotes ou encore des histoires imaginaires ; et « la classe comme espace de production fictionnelle » (Cicurel, 2011, p. 68). Quels sont alors les embrayeurs de la fiction ? Un code précis permet-il de reconnaître l'espace fictif de l'espace réel ? Comment l'enseignant introduit-il ces espaces et quel crédit leur accorde-t-il ? Est-ce que des accessoires sont utilisés ? Est-ce que les gestes assument aussi la fiction ?

2.2.3. L'enseignant, ce simulateur

Reprendre ici la notion de « simulateur » est un moins grand risque que d'adopter une terminologie théâtrale qui qualifierait l'enseignant de « comédien ». L'enseignant n'est-il pas moins comédien que metteur en scène ? Mais la classe, soumise à de nombreux aléas, pourrait aussi être qualifiée de mise en scène collective ? Nous reviendrons sur ces différentes questions terminologiques par la suite. Pour l'heure, il est intéressant de s'arrêter sur la notion de « simulateur » empruntée à Porcher. En effet, pour ce didacticien, une des fonctions de l'enseignant est celle de simuler. La communication en classe est forcément basée sur un rapport inégal au savoir puisque l'un (l'enseignant) maîtrise mieux le savoir linguistique que l'autre (l'apprenant). « En même temps, bien entendu, [l'enseignant] montre qu'il fait semblant, puisqu'il est celui qui sait. [...] Il] fait comme s'il ne savait pas tout ce qu'il fait, il se place à un degré inférieur de savoir, il fait semblant » (Porcher, 1984, p. 78). *Faire comme si, faire semblant* sont des termes qui montrent bien le côté fictif de l'enseignement. L'enseignant feint ainsi l'ignorance pour engendrer « un comportement maïeutique » (Porcher, 1984, p. 78), il pose des questions afin d'arriver à la réponse alors qu'il connaît déjà cette dernière. Ainsi, le dialogue socratique, fondé sur un contrat de simulation et de fiction, est une dimension prépondérante d'une forme de pédagogie active où l'apprenant cherche par lui-même. Fiction et enseignement se fréquentent donc assidument, imitant quelques codes du jeu théâtral que nous allons étudier à présent.

2.3. Théâtre et classe de langue : de la mise en scène de la classe vers des techniques pédagogiques

De nombreux auteurs se sont intéressés à la question de la dimension théâtrale de l'enseignement et plus globalement, des relations sociales. Sans citer l'enseignement, Goffman élabore une très intéressante recherche sur la théâtralité de la scène sociale. Il emprunte une terminologie chère au théâtre : la mise en scène. Cette partie traitera donc dans un premier temps de l'aspect sociologique de la mise en scène, notion qui prend tout son sens dans l'enseignement. Nous aborderons ensuite la question des techniques théâtrales dans l'enseignement pour les enseignants et de l'utilité pédagogique des activités théâtrales en classe de langue pour les apprenants.

2.3.1. La mise en scène de la classe de langue

La mise en scène de la classe de langue est une question qui m'est chère, puisqu'elle était le sujet de mon rapport d'observation de classe de première année de master (Maurin, 2014). Le sociologue Goffman envisage les interactions comme une scène, une scène de la parole, où chaque interlocuteur joue un rôle et où tout fait signe, comme au théâtre. Il y a donc théâtralité, et mise en scène, lors des interactions puisqu'il y a ostentation des signes (Goffman, 1973). Pour ce sociologue, la mise en scène est un mode réfléchi de présentation de soi aux autres. Cependant, ce mode de présentation est aussi accrédité par les autres personnes qui sont acteurs de la situation : « Quand un acteur joue un rôle, il demande implicitement à ses partenaires de prendre au sérieux le rôle qu'il produit » (Goffman, 1973, p. 25). Il y a donc un contrat implicite qui s'installe entre les acteurs, selon lequel on s'accorde pour croire à l'apparence donnée aux choses. La mise en scène est donc portée par plusieurs éléments que théorise Goffman.

Les premiers concernent des éléments visuels et physiques. Il évoque d'abord la « façade » en tant que « partie de la représentation qui a pour fonction normale d'établir et de fixer la définition de la situation qui est proposée aux acteurs » (Goffman, 1973, p. 29). Elle est une « "représentation collective" » dans la mesure où elle s'institutionnalise « en fonction des attentes stéréotypées et abstraites qu'elle détermine » (Goffman, 1973, p. 33). Reprenant les termes du théâtre, il présente les « décors » comme « constituant la toile de fond et les accessoires des actes humains qui se déroulent à cet endroit » (Goffman, 1973, p. 29). De cette façon, la disposition du mobilier et un ensemble d'éléments physiques concourent à créer une mise en scène et à accréditer les rôles que chacun y joue.

Ainsi ces rôles sont eux-mêmes mis en scène : Goffman parle de « façade personnelle » (Goffman, 1973, p. 30) pour évoquer tous les signes qui distinguent la fonction de l'acteur. Ces signes peuvent être évidents, c'est le cas des vêtements par exemple, ou moins évidents, tels que « l'attitude ; la façon de parler ; les mimiques ; les comportements gestuels et autres semblables » (Goffman, 1973, pp. 30-31). Un acteur dans un rôle peut cependant avoir des nuances, et son jeu ne sera pas toujours linéaire. C'est pourquoi Goffman parle de « manière » qu'il définit comme un « stimuli dont la fonction est de nous indiquer le rôle que l'acteur compte jouer dans la situation présente » (Goffman, 1973, p. 31). Par exemple, des yeux froncés sévèrement annoncent une manière agressive.

Les derniers concepts introduits par Goffman que nous retenons pour notre analyse concernent la théâtralisation des faits évoqués précédemment. En effet, l'acteur peut utiliser

certaines signes pour rendre plus ostensible son activité en cours. Goffman nomme cet effet la « réalisation dramatique » (Goffman, 1973, p. 36). Il s'agit de donner un relief théâtral à ce que l'on est en train de faire pour rendre visible son activité. Evidemment, un même acteur ne joue pas le même rôle selon le contexte dans lequel il est, c'est ce que Goffman appelle la « séparation des publics » (Goffman, 1973, p. 52). Enfin, on parle de « sens dramaturgique » pour évoquer comment l'acteur prépare mentalement une situation dirigée par un *comment la situation devrait être* selon lui. Le « sens dramaturgique » est une variante terminologique de l'imaginaire projectif de l'apprenant tel que nous le définissions précédemment.

Les exemples donnés par Goffman portent le plus souvent sur le milieu médical et il n'évoque pas de situation d'enseignement. Cependant, les concepts qu'il propose sont transférables à tout statut social, y compris celui de l'enseignant. En quoi, en classe, joue-t-on aussi la fiction sociale de la classe ? Comment actualise-t-on ces rôles et n'y a-t-il pas des hors-jeu ? Au cours de l'analyse, nous verrons combien être sensible à la notion de rôle en situation sociale nous fait prendre conscience de la multitude de ces rôles, de ces chevauchements, de ces identités, multiples et complexes, que nous revêtons, et sommes.

2.3.2. Techniques théâtrales pour enseignants

La première question que l'on se pose ici est celle de la similitude entre le comédien et l'enseignant. Quels sont les liens qui unissent ces deux pratiques ? D'abord, comme on l'a vu avec Goffman, l'enseignant est un acteur social qui joue son rôle d'enseignant. Les codes de jeu de ce rôle d'enseignant dépendront de l'imaginaire qu'il en a – ce qu'est un enseignant pour lui, mais aussi comment il se projette dans ce rôle d'enseignant. Cependant on peut aisément dépasser cette première attribution : parce que l'enseignant est face à un public, duquel il doit retenir l'attention, qu'il joue de son corps, de sa voix, de ses gestes, la pratique enseignante se rapproche souvent de la performance. Les techniques que l'on peut proposer à un enseignant ressemblent largement à celles du comédien. L'enseignant arrive sur la scène de la classe, où il va devoir improviser à partir d'un canevas, réceptif au public qui lui fait face. Corps, gestes, voix, espace sont sans cesse sollicités. De plus, comme le rappelle Porcher, l'enseignant agit sur un mode éminemment théâtral : « le mode de la duplicité, du double jeu, du masque, du déguisement, de l'illusion, de la feinte » (Porcher, 1984, p. 78).

Cependant, ne nous trompons pas sur les similitudes des deux métiers : l'enseignant n'est pas un artiste et un cours n'a aucune vocation artistique. On prendra donc garde de parler de techniques propres à une pratique (celle du comédien) utiles à une autre pratique (celle de

l'enseignant). Nous pouvons émettre l'hypothèse que ces techniques sensibilisent les enseignants et créent des réflexes chez eux : improviser, jouer de l'imprévu (l'accident est toujours un cadeau au théâtre), utiliser l'espace de la classe en tant qu'espace de jeu. Mais l'enseignant qui ferait un *show* oublierait que les apprenants ne sont pas là pour être spectateurs mais *acteurs*. Aussi cette terminologie a-t-elle son heure de gloire dans le *Cadre Européen Commun de Références pour les Langues*²⁰ (Conseil de l'Europe, 2001) qui insiste fortement sur l'apprenant-acteur, acteur social comme acteur de son apprentissage. Ainsi, la classe se présenterait davantage comme une mise en scène collective, dont chacun est acteur et spectateur, enseignant et apprenant y compris.

2.3.3. Les pratiques du théâtre pour les apprenants

Rendre acteur l'apprenant de langue peut aussi passer par la théâtralisation. Comme l'enseignant, l'apprenant est l'acteur d'un jeu social au cours duquel son imaginaire s'actualise. Il se projette dans un futur potentiel en tant que locuteur de la langue-cible. Cependant, l'activité communicative, comme le jeu de rôle, peut permettre à l'apprenant de jouer ce rôle, le théâtre créant, paradoxalement, une forme d'authenticité de l'échange. Le théâtre peut alors s'immiscer dans la classe à plusieurs niveaux : en tant qu'activité, en tant que technique, ou en tant que support textuel.

Muller-Jaecki s'interroge sur la question des dynamiques inclusives en classe. Elle regrette que le corps soit, en situation de classe, un corps passif presque désincarné et que l'éducation manque de culture du corps. Elle s'intéresse à la structure de la performance afin d'examiner les apports que celle-ci peut avoir pour la classe de langue. Elle parle alors de dynamique inclusive, notion clé de notre problématique :

Toute dynamique inclusive partira donc de ce que peut apporter chacun à l'action collective, posée comme une co-création, dont le résultat, par essence imprévisible, appartient au complexe en raison de la diversité des stratégies mises en œuvre et de l'alchimie que constitue leur combinatoire (Muller-Jaecki, 2013, p. 15)

Ne peut-on pas aussi parler d'alchimie pour la classe de langue ? La notion de co-création évoquée ici par l'auteure nous rappelle nos propos sur la mise en scène : penser la classe comme une co-création, comme une mise en scène collective permet un processus qui participe à la « dynamique inclusive ». Comment peut-on, dans les classes de l'Institut français de Dresde,

²⁰ Désormais CECR.

créer une dynamique inclusive ? En quoi l’imaginaire et les pratiques théâtrales peuvent-ils être des ingrédients de cette dynamique ? Ce sont des questions sur lesquelles nous reviendrons au cours de l’analyse.

Rollinat Levasseur s’intéresse aux pratiques du théâtre en classe de FLE, de sa place dans les manuels jusqu’à son utilité dans les classes. L’histoire du théâtre en FLE est liée à celle des méthodologies de l’enseignement du FLE (Rollinat-Levasseur, 2013). Ainsi lorsque les méthodes de traduction prévalaient, le genre dramatique était beaucoup sollicité dans les classes mais en tant qu’objet littéraire. Le texte de théâtre n’était perçu que dans sa dimension écrite, hors de sa dramaturgie et de ses potentialités scéniques. Lorsque, vers la fin du XIX^{ème} siècle, la méthode directe, centrée sur l’oral, s’installe en France, la littérature est évincée de l’apprentissage, et le théâtre aussi. A partir des années 1960-1970, la pratique théâtrale rencontre une certaine légitimité à être intégrée à la classe de langue, puisqu’elle est associée à la créativité. Dans les années 1970, le théâtre inspire beaucoup les classes de langue : jeux de rôle, simulations, improvisations s’immiscent progressivement dans les classes. Le théâtre permet alors d’intégrer la dimension verbale et para-verbale à la communication. Ainsi les objectifs de cette pratique ont évolué : alors qu’on appréciait à l’époque le modèle de la déclamation à la française, c’est aujourd’hui le *parler français* du théâtre qui intéresse les pédagogues. Par ailleurs, « l’un des objectifs avoués les plus récurrents est de lever l’inhibition des apprenants à parler en français » (Rollinat-Levasseur, 2013, p. 42). Théâtre et langue étrangère se croisent sur de nombreux points : on prend un risque, on emprunte des mots qui ne sont pas les *siens*, on entre sur la scène d’un langage nouveau²¹.

Pour Rollinat-Levasseur, l’identité fictive est un levier à la communication :

Les participants prennent une identité fictive sous laquelle ils vont improviser, agissant et parlant de la façon la plus plausible possible ; par là c’est l’aptitude de l’apprenant à communiquer qui est stimulée (Rollinat-Levasseur, 2013, p. 37)

Par le théâtre, ils sont en *vraie* fausse situation de communication, donc dans une forme d’authenticité qui révèle et permet ce que la simple situation de classe ne permet pas. L’auteure met par ailleurs en garde sur une trop forte instrumentalisation de la pratique théâtrale, qui ne deviendrait qu’un prétexte au réemploi de formes grammaticales, comme ça peut être le cas de certains jeux de rôle. Ce dernier « peut même devenir squelettique, réduit à la production de

²¹ C’est un des arguments que j’ai proposés lors de l’invitation aux enseignants pour la formation aux techniques théâtrales. Voir en annexe p. 149.

situations et de rôles stéréotypés avec des échanges dialogiques fonctionnels, reposant sur la seule mémorisation de la leçon » (Rollinat-Levasseur, 2013, p. 37).

Lors d'une autre étude, Rollinat Levasseur (2014) étudie la place de la pratique théâtrale dans une cinquantaine de manuels, entre 1990 et 2010. Le théâtre y est présenté soit comme une activité culturelle aimée des Français, soit comme un objet littéraire sacralisé, tronqué des caractéristiques intrinsèques au genre dramatique, telles que les didascalies, l'alexandrin ou d'autres éléments porteurs de la force scénique d'un texte théâtral. Alors que le texte théâtral se caractérise par sa puissance dramaturgique, au sens de « pensée du passage à la scène des pièces de théâtre » (Danan, 2010, p. 10), celle-ci est évincée des manuels. En effet, la pratique du texte est très littéraire puisqu'il est plus perçu comme un support de compréhension écrite qu'une matière vocale. Pour Rollinat-Levasseur, les questions portées sur le texte « véhiculent une vision monosémique de la littérature » (Rollinat-Levasseur, 2014, p. 120).

Les concepteurs de manuels n'envisagent pas que le texte dramatique soit le lieu d'exploration des pouvoirs de la parole : la polysémie, la redondance entre le texte et le jeu, l'écart entre les mots prononcés et leur interprétation, la possibilité de trahir par son corps et sa voix autre que ce que l'on dit sont totalement niées, comme inenvisageables (Rollinat-Levasseur, 2014, p. 122)

En effet, si un cours de FLE a pour objectif d'apprendre à communiquer, l'intérêt du théâtre est qu'il est un véritable laboratoire de la parole. Il est aussi un merveilleux support d'imagination, fondé sur la dramaturgie du texte, des images qu'il véhicule comme de ses possibles.

2.4. Créativité et imaginaire

Bien qu'imaginaire et imagination se distinguent, l'un étant une sorte de catalogue d'images mouvant alors que l'autre est une opération, un processus, on ne peut dénier le lien qui œuvre entre les deux. Or, la créativité a besoin du processus d'imagination, qui s'appuie sur *les images de l'imaginaire*. En effet, l'imaginaire est un puzzle d'images qui se modifie, efface certaines images et en ajoute de nouvelles, en les combinant de façons variées. Mais inventer à partir du réel, manier et remanier des formes en leur donnant différents sens, n'est-ce pas une définition de la créativité ?

2.4.1. Créativité et imaginaire, entre présence et absence

La créativité est plébiscitée par de nombreux didacticiens mais rencontre encore trop peu de place dans l'éducation et dans l'apprentissage. Elle est souvent perçue comme un détour, un

passer-temps récréatif hors du véritable apprentissage. La difficulté de légitimer des pratiques créatives et imaginaires est donc de taille. A présent, entendons-nous sur une définition simple de celle-ci.

La créativité se situe entre deux sphères, entre celle qui s'adapte le mieux à la réalité et celle qui s'en détache : « ce n'est pas ce qui existe déjà, ce n'est pas non plus un délire incommunicable, mais un imaginaire qui a trouvé un mode d'expression » (Aznar, 2009, p. 24). Aznar pointe ici un élément essentiel : la créativité est un mode d'expression qui exprime un imaginaire. Ce n'est donc ni une description de ce qui est présent, ni un délire absent de tout contact avec ce qui est présent. Aznar poursuit sur l'imagination, en la définissant comme « la faculté de plonger dans la mémoire, dans celle des jours et dans celle des nuits et de combiner à l'infini ces images comme un reflet sur l'eau d'un fleuve » (Aznar, 2009, p. 24). L'imagination combine des images, elle joue du réel, elle crée un puzzle d'images à partir de ce qui existe déjà. Le reflet sur l'eau reflète et déforme les images, il les évoque mais n'est pas un fidèle portrait de celles-ci. Cette conception renvoie à celle d'Aden (2009) qui explique que la créativité a été longtemps associée à *tirer du néant*, comme si l'on inventait à partir de rien. Aujourd'hui, la conception de la créativité diffère : « Aucun humain ne produit quelque chose à partir de rien, nous sommes des êtres culturels en interaction avec notre environnement et nous nous inscrivons dans la mémoire de notre phylogénèse » (Aden, 2009, p. 173). La créativité n'est plus une pure invention, c'est une combinaison de notre imaginaire selon un système de parenté entre les éléments qui nous entourent. Cette conception démocratise pleinement la créativité : chacun est doté d'un imaginaire qu'il peut exprimer de façon créative. La créativité est donc un agencement de l'imaginaire. Aznar et Aden défendent ainsi une conception démocratique et volontariste, selon laquelle tout le monde est capable de créer. Cependant, la créativité est aussi un entraînement, une compétence qui se travaille et se développe.

La compétence créative correspond à une attitude de recherche, de curiosité, d'innovation : « Etre créatif, c'est avoir la capacité d'imaginer et de donner forme à des idées, des choses, c'est trouver des solutions inédites, originales, efficaces à des problèmes » (Aden, 2009, p. 173). Ainsi peut-on être créatif en des domaines très variés. Etre capable d'imaginer, c'est osciller entre deux sphères, entre la présence et l'absence, entre ce qui est et n'est pas, ou devrait être. Aden rapproche aussi le processus qui se joue dans la créativité à celui du langage : « Parler est en soi un acte créatif » affirme-t-elle (Aden, 2009, p. 174). En effet, nous avons un nombre de mots fini, limité, mais avons un nombre de situations de communication infinis et non

identiques. Le langage est donc un perpétuel agencement de mots, à partir desquels on tente d'exprimer une pensée.

Pour donner forme à nos intentions et nos idées, nous combinons des stratégies verbales, non verbales, nous imaginons des métaphores, des images, des analogies, nous utilisons l'humour et surtout des histoires (Aden, 2009, p. 174)

Cette combinaison nécessite d'autant plus d'efforts dans une langue étrangère, puisque nos connaissances en langue sont plus limitées. Travailler la compétence créative des apprenants permet donc de les initier à la complexité du langage. D'un point de vue interculturel, la créativité permet aussi le « développement d'esprits capables de changer de référent et de perspective » (Aden, 2009, p. 176). Développer la créativité des apprenants permet donc d'engendrer une attitude d'ouverture, d'adaptation et une aisance nécessaires à toute situation exolingue et exoculturelle. Par ailleurs, comme le souligne Abasheva, la créativité est un enjeu essentiel de la position active de l'apprenant (Abasheva, 2009).

2.4.2. Créativité et émotion

La position active évoquée précédemment renvoie à notre problématique : quels sont les moyens de rendre l'apprenant actif et vivant dans son apprentissage ? Muller s'interroge sur le lien entre l'émotion esthétique et la créativité dans une classe de langue, à travers des photos d'auteur (Muller, 2014). Le support artistique permet de faire émerger une émotion facilitatrice de l'apprentissage : l'émotion esthétique. Des activités créatives orales cadrent la rencontre des apprenants et du support. La surprise, la bizarrerie, ou encore la curiosité réveillent le plaisir esthétique et l'imaginaire des apprenants. Ici encore, l'art agit comme un stimulateur, un déclencheur d'émotions.

Comme le montre Puozzo Capron (2014), la créativité permet alors de susciter des émotions positives, favorables à l'apprentissage. L'envie, la curiosité, l'attrance pour une langue, pour une culture, ou encore pour une activité et un support, participent d'une émotion positive. Or, lorsque l'émotion de l'apprenant est investie dans une activité, on peut supposer que l'activité sera mieux réalisée. La production créative « développe une compétence qui se manifeste par le biais d'une performance » (Puozzo Capron, 2014, p. 105). On s'approprie donc une connaissance dite procédurale à travers une émotion. Puozzo Capron choisit de mettre la créativité au service de la réalité d'enseignement : décrire un lieu de rêve en lien avec ses objectifs professionnels. Le *lieu de rêve* renvoie immédiatement à un imaginaire positif, plaisant. « L'évocation même d'un fait agréable a pour objectif de stimuler une émotion

facilitatrice de la performance » (Puozzo Capron, 2014, p. 107). Le plaisir réside ici dans la feintise, dans le jeu : on s’amuse à imaginer dans un cadre émancipé de toute obligation réelle. « La créativité offre cet espace à l’imaginaire où on se soucie peu du matériel » (Puozzo Capron, 2014, p. 108). Par ailleurs, comme le rappelle Aznar (2009), il est nécessaire de donner des règles qui soient des obstacles car, sans problème, il n’y a pas de créativité. L’obstacle est nécessaire entre soi et le but, puisqu’il faut, empêché par cet obstacle, faire un détour pour arriver au but. La créativité est intrinsèque à ce détour, donc à l’obstacle. Cette règle est un ressort pour la créativité dans de nombreux domaines, y compris dans la formation théâtrale.

Ce chapitre nous aura permis d’affiner nos outils de recherche : l’imaginaire se définit comme un ensemble d’images propres à un collectif ou à un individu, engendrant un comportement social ou créatif. Nous aurons associé différents concepts à notre question, tels que l’agir professoral, la mise en scène des rôles sociaux, la créativité et l’émotion positive dans l’apprentissage. L’imaginaire dialogique et l’imaginaire créatif se rejoignent dans la mesure où ils sont tous deux le fruit d’un ensemble d’images, un puzzle personnel tissé de multiples sources. A présent, nous présenterons la méthodologie adoptée pour recueillir et analyser les données.

3. Démarche méthodologique : en quête des imaginaires

Ce chapitre a pour objectif de présenter la méthodologie que j'ai adoptée pour recueillir et analyser les données. On peut dire qu'il s'agit d'une *quête* car la plupart des données que j'ai pu recueillir ont été provoquées. Pour déceler les imaginaires, il me semble qu'il faille les titiller, les exciter car ils ne se montrent pas toujours spontanément dans la classe de langue. Les données ont été recueillies à travers différents outils : le journal de bord que j'ai tenu sur mes cours et mes observations, les activités conçues et expérimentées en classe pour faire jaillir les imaginaires, les enregistrements des ateliers d'écriture dédiés à la question de l'imaginaire, ainsi que les questionnaires que j'ai donnés à mes apprenants. Dans un premier temps, je présenterai donc le cadre de cette recherche et, dans un second temps, les différents outils utilisés.

3.1. Cadre de la recherche : présentation des cours assurés

Mon enquête est longitudinale, puisqu'elle s'est étendue sur toute la durée de mon stage. En effet, plusieurs missions qui m'étaient imparties dans ce cadre m'ont permis de mener à bien cette recherche : cours à partir d'un manuel, cours thématiques, cours pour enfants et ateliers d'écriture ont été mis à contribution. Dans la première partie de ce chapitre, je détaillerai donc le cadre de cette recherche, en décrivant le nombre de participants, leur âge, leur sexe, ainsi que les motifs de leur motivation pour apprendre le français.

3.1.1. Cours collectifs à partir d'un manuel

Mon stage à l'Institut français de Dresde s'est déroulé sur les deux premiers trimestres de l'année 2015. Lors du premier trimestre, j'ai assuré deux cours collectifs, un de vrais débutants et un de faux débutants. Le second s'est transformé en *Nachhilfe*, ou cours de soutien scolaire, au second trimestre. En Allemagne, une unité d'enseignement dure souvent 45 minutes. Un cours collectif à l'Institut comprend deux unités par semaine, soit 1h30, et s'étend sur 12 semaines.

Le cours A1.1 comptait six apprenants au premier trimestre et cinq apprenants au second (avec trois nouveaux apprenants). Les participants sont tous de nationalité et de langue maternelle allemandes, sauf une qui est de nationalité et langue maternelle tchèques. Au premier trimestre, il y avait quatre femmes et trois hommes, de 21 à 54 ans, et au second trimestre trois femmes et deux hommes, de 21 à 42 ans. L'ambiance dans le cours a toujours été très conviviale

bien que les apprenants ne se soient pas connus avant le cours, sauf un couple au premier trimestre. Le cours de français est perçu comme un loisir, ou, pour deux apprenantes, une préparation pour étudier et travailler en France. Les apprenants se sont déjà tous rendus dans un pays francophone, à l'exception de la plus jeune.

Le cours A1.2 comptait neuf apprenants au premier trimestre, dont sept Schüler (collégiens) et deux adultes d'environ 50 et 70 ans. Cette situation un peu particulière était due au fait que plusieurs jeunes souhaitaient un *Nachhilfe* mais s'y étaient inscrits trop tard pour que l'on en ouvre un, trois jeunes n'avaient pas de français à l'école et souhaitaient suivre un cours et les deux adultes s'étaient aussi inscrits à un cours de français. L'un était en remise à niveau avant de débiter un cours particulier sur objectif professionnel pour la Deutsche Bahn, compagnie ferroviaire allemande. Ils ne s'étaient pas tous rendus dans un pays francophone et prenaient un cours de français, soit parce qu'un membre de leur famille vivait en France, soit en soutien scolaire pour l'école, soit pour le travail ou parce que le français est une langue demandée sur le marché du travail. Au second trimestre, le cours ne comptait plus que deux apprenants de *Nachhilfe*, présents au premier semestre, âgés de 15 ans. Tous les deux se sont déjà rendus en France.

3.1.2. Cours collectifs thématiques

J'ai pu enseigner lors de deux cours thématiques : un cours intensif de conversation, c'est-à-dire sans manuel mais plutôt à partir de textes et de thématiques proposés par l'enseignant, et un cours de *Aufffrischungskurse*, « Cours de rafraîchissement », répondant à la thématique *Fit für den Urlaub*, « En forme pour les vacances ».

Le cours de conversation, de niveau B1/B2, a eu lieu cinq jours sur une semaine, à raison de 2h30 par jour. Il comptait cinq apprenants, trois femmes et deux hommes, de 22 à 60 ans environ. Ils étaient tous déjà allés en France et présentaient un attrait particulier pour ce pays et sa langue. Ils apprenaient donc le français pour leurs loisirs, leur culture et étaient très demandeurs du point de vue civilisationnel.

Le cours *Aufffrischungs - Fit für den Urlaub* A2/B1 comptait quatre participants, âgés de 28 à 70 ans. Le cours avait lieu une heure par semaine pendant cinq semaines. Il avait vraiment pour but de rafraîchir quelques notions de français afin de préparer les vacances. Le groupe, très motivé, avait un bon niveau. Deux participants parlaient réellement en France, et deux participants venaient pour rafraîchir leurs connaissances. Ils ont appris le français par intérêt

pour la langue et la culture françaises, ainsi que pour voyages en France. Ils y étaient tous déjà allés auparavant et étaient amateurs de la gastronomie et des vins français.

Par ailleurs, que ce soit pour des rattrapages à destination d'apprenants ayant manqué plus de trois cours ou pour des remplacements, j'ai assuré plusieurs cours particuliers, dont deux cours de phonétique. N'étant pas réguliers et ayant des objectifs très précis, ces cours n'ont pas été un grand terrain d'expérimentation pour ma recherche. Les apprenants étaient chaque fois des adultes de niveaux débutant, A1 à A2, ou début B1.

3.1.3. Cours pour enfants

J'ai pu assurer les cours pour enfants pendant deux trimestres. Les enfants, au nombre de quatre, ont des parents qui parlent couramment français mais ne sont pas natifs. Ils présentent un intérêt assez fort pour le français et pour le plurilinguisme de leurs enfants. Âgés de 5 à 6 ans, ils ne savaient ni lire ni écrire (sauf une enfant qui aurait dû être dans le cours des grands enfants mais qui a préféré participer au cours des petits). Un projet théâtre a été mis en place au second trimestre. Il devait mêler les deux cours pour enfants, les plus jeunes – de mon groupe – et les plus grands, dont le cours est assuré par une autre enseignante. Le projet s'est rapidement avéré lourd à porter pour les plus jeunes, qui présentaient des difficultés de concentration et dont l'attention et le niveau de français étaient trop limités. Ainsi, nous avons décidé de participer ponctuellement au projet de théâtre et d'œuvrer à la création des décors et de l'affiche.

3.1.4. Ateliers d'écriture

J'ai proposé de faire une intervention atelier d'écriture pour les cours qui le souhaitaient, à partir du niveau A2/B1. Il s'agit d'une intervention d'1h30, soit le temps d'un cours. Cet atelier a donc eu lieu dans deux classes. La première est constituée de fidèles apprenants qui étudient depuis plusieurs années à l'Institut avec la même enseignante. C'est un groupe plutôt âgé, à partir d'une soixantaine d'années, constitué de quatre femmes et d'un homme. Le cours a lieu le lundi et cet atelier s'est inscrit dans le cadre d'un remplacement de l'enseignante, elle n'était donc pas présente. L'atelier comptait cinq apprenants, qui étudiaient le français pour voyager en France, par intérêt pour cette langue, par curiosité envers la France mais aussi pour se maintenir intellectuellement en forme. Leur niveau était, selon leur enseignante, B1/B2 mais pour moi il s'agissait d'un niveau plus faible. Selon moi, ce groupe avait un vocabulaire très développé mais un petit niveau de grammaire, d'expression et de compréhension orales.

Le second atelier d'écriture a eu lieu un mardi, en présence de l'enseignante. L'atelier était donc présenté comme une séance différente des autres, menée par une stagiaire. Les apprenants avaient un niveau B1/B2, de tranches d'âges assez hétérogènes, d'environ 20 à 70 ans. Ils apprenaient le français soit dans le cadre de leurs études pour un futur séjour en pays francophone, soit pour leurs loisirs ou encore pour leur travail. L'atelier comptait six apprenantes. D'habitude, ce cours était un atelier de conversation, les apprenants avaient donc une grande aisance orale.

3.1.5. La formation théâtrale aux enseignants

La formation théâtrale menée auprès des enseignants avait comme postulat que le théâtre permet de déceler les dessous de la communication (sa dimension pragmatique), de mettre en avant la capacité à communiquer des apprenants dans des situations authentiques puisque théâtrales. Ce postulat a été expérimenté à travers de nombreuses activités théâtrales, auxquelles les enseignants participaient²². La formation a été menée deux fois : une première fois auprès des enseignants de français de la Saxe, extérieurs à l'Institut, et la seconde fois auprès des enseignants de l'Institut. Peu de données ont été retenues pour notre recherche qui traite davantage de l'imaginaire des apprenants. Cependant, nous ferons quelques fois référence à cette formation en ce qui concerne l'imaginaire de l'apprenant, c'est pourquoi elle est mentionnée ici. Les données recueillies sont des prises de notes au cours de chacune des formations.

3.2. Outils de recueil et d'analyse de données

Au cours de cette partie, nous présenterons les différents outils utilisés pour recueillir des données ainsi que la méthode de traitement de celles-ci pour notre analyse. Les outils présentés sont le journal de bord, les productions des apprenants, les transcriptions des ateliers d'écriture, ainsi que le questionnaire distribué aux apprenants.

3.2.1. Le journal de bord

Mon journal de bord est un outil précieux que j'ai élaboré tout au long du stage. J'ai commencé par écrire sur un document papier puis il m'a été rapidement plus pratique de l'écrire sur un support numérique. Il se compose d'une dizaine de pages et chaque fois qu'un paragraphe

²² Le contenu de la formation ainsi que le mémento sur la formation distribuée aux apprenants apparaissent en annexe pp. 131-141.

a été écrit, un titre analytique a été donné à celui-ci. Les écrits sont devenus davantage une matière de travail, en travail, qu'un document fixe comme le serait un journal intime. J'ai donc rassemblé les notes sous les thématiques les plus saillantes. Celles-ci n'ont cessé d'évoluer, de nouvelles thématiques apparaissant pendant que d'autres se regroupaient. A la suite de chaque cours, j'ai pris note d'un évènement qui m'était apparu, d'une surprise, des résultats d'une tentative, qu'elle soit une réussite ou un échec. Aussi ce document n'a jamais été descriptif, puisque j'ai tout de suite relevé des éléments qui suscitaient une analyse ou une réflexion de ma part. Les réflexions sont pour la plupart datées, ce qui permet de souligner l'évolution de certaines remarques, de certains points de vue.

Le journal contient à la fois des réflexions sur ma propre pratique enseignante, sur l'écart entre le projeté et le réalisé, sur des impressions fortes, sur mes sentiments d'enseignante, sur une méthodologie d'enseignement en développement ; et à la fois des observations, des prises de notes pendant les cours, des relevés de ce qu'ont dit certains apprenants lors d'une activité ou autre. Souvent c'est aussi rétrospectivement, éclairé par une lecture ou une réflexion, qu'un évènement m'est revenu et que j'ai jugé intéressant de l'écrire. Ce journal de bord a donc été conçu dans une dynamique dialectique entre la théorie et la pratique, entre mes lectures et mon regard porté sur mes cours.

Afin d'analyser ce journal, j'ai donc relu tout ce qui le constituait en regroupant les évènements les plus intéressants sous des thématiques théoriques. Ainsi, un même évènement peut être analysé différemment selon la thématique d'analyse. Au cours de ce travail, les références au journal de bord apparaîtront sous formes de citations.

3.2.2. Productions d'apprenants

Tout au long de mon stage, j'ai proposé ponctuellement des activités faisant appel à l'imaginaire²³. Les données sont donc provoquées implicitement par un cadre didactique. Hormis les participants aux ateliers d'écriture, les apprenants n'étaient pas informés de ma recherche. Les activités mises en place avaient pour objectif de détecter les traces d'un imaginaire collectif et individuel sur la France chez les apprenants mais aussi de faire appel à leur propre imaginaire créatif.

²³ Certaines de ces activités apparaîtront en annexe p. 102.

3.2.2.1. Imaginaires sur la France

J'ai testé des activités similaires auprès de deux groupes différents. Par exemple, j'ai proposé une activité lors d'une production écrite auprès d'un groupe et d'une production orale auprès d'un autre groupe. A l'écrit, la consigne, rédigée en allemand et traduite ici, était la suivante :

Vous êtes en France. Ecrivez une carte postale de France à la classe. Imaginez le voyage idéal ou le pire voyage en France. Ecrivez bien sûr au présent ! Ex. : C'est magnifique, les Français sont très beaux ☺ OU C'est terrible, il pleut et je mange des escargots (Devoir maison des A1.1)

Avec cet exemple, la consigne exprimait ouvertement la possibilité de recourir aux clichés, ce qui pouvait permettre un texte humoristique. Chaque représentation sur l'étranger étant empreinte de xénophilie et de xénophobie, l'objectif était ici d'en appeler aux sentiments les plus positifs ou les plus négatifs que peut évoquer la France. Il s'agissait de déclencher les traces d'un imaginaire, mais aucune discussion n'a été proposée sur les stéréotypes, ce qui, *a posteriori*, est un peu dommage. Les données ont été recensées dans un tableau qui fait apparaître la carte postale choisie parmi les trois cartes proposées, les sujets abordés et les adjectifs employés. Ainsi la dynamique inclusive peut-elle s'analyser à travers l'engagement de l'apprenant parmi les sujets qu'il a choisis (souvenirs, stéréotypes...) ainsi qu'à travers son engagement affectif grâce aux adjectifs employés.

Cette consigne a été reprise pour un jeu de rôle avec le groupe de *Nachhilfe*, qui connaissait déjà les temps du passé : « De retour d'un voyage en France, vous rencontrez un ami. Vous lui racontez vos vacances. Ce sont soit les vacances idéales soit les pires vacances que l'on puisse passer en France ». Ici encore, la consigne avait pour objectif d'exacerber une représentation positive ou négative de la France. Dans les mêmes objectifs, j'ai demandé, de façon informelle, aux enfants ce qu'était la France pour eux et ce qu'il y avait en France. J'ai proposé une situation fictive « On monte tous dans la voiture, vrrrrroum, on conduit jusqu'à la France. Qu'est-ce qu'il y a ? ». Nous verrons dans l'analyse que la question était d'une grande difficulté pour les enfants²⁴.

Une autre activité consistait à développer son imaginaire directement en lien avec un détour par une autre image. Les apprenants devaient ainsi doublement recourir à leur imaginaire : l'imaginaire sur la France, en tant que représentation – souvent stéréotypée – mais aussi en tant

²⁴ Voir p. 93.

qu'image associée à différents aspects. L'activité a été réalisée dans le cours intensif de conversation, individuellement à l'écrit, puis mise en commun en justifiant les réponses à l'oral. L'objectif était d'associer un élément, la France, l'Allemagne et la langue française, à une image thématique. Certes, les thématiques (couleur, sentiment, musique...) influençaient déjà un certain type de réponse, mais une association plus libre aurait rendu la tâche trop difficile. L'objectif était donc ici de provoquer un effort d'imagination, donc un effort personnel qui sortirait d'une représentation collective et stéréotypée. De plus, en proposant aussi une réflexion sur l'Allemagne parmi les items, l'activité nécessitait un regard sur le pays-source et sur le pays-cible. La justification permettait une confrontation des points de vue ainsi qu'un travail de réflexivité. Ces données apparaissent sous forme de prises de notes dans le cahier journal.

Par ailleurs, j'ai demandé à l'oral, dans chacun de mes cours aux apprenants pourquoi ils apprenaient le français. Cette question, très simple, permet de découvrir l'imaginaire sous-jacent et les motivations des apprenants.

3.2.2.2. Imaginaires créatifs

Plusieurs activités que j'ai mises en place avaient pour objectif de stimuler le potentiel créatif des apprenants et de laisser libre cours à leurs imaginaires. Ainsi, certaines activités consistaient à doubler des extraits de film dont le volume était enlevé, à inventer des slogans sur le modèle des slogans de mai 68 en France, à faire parler les personnages du tableau *Le déjeuner des canotiers* de Renoir, à inventer des histoires à partir des dès du jeu *Story cube*, à inventer une chronique radiophonique à partir d'une Une du journal humoristique *Le Gorafi*, à inventer une histoire que les autres jouent... Quelles sont alors les surprises, les motivations et les réticences que l'on peut observer ? Comment les apprenants s'investissent-ils dans ce type d'activité ? Les données apparues alors ont été recensées dans le cahier journal.

3.2.2.3. Mise en scène de soi dans un récit

Qu'il s'agisse de se référer à un contexte réel ou fictif, parler de soi nécessite toujours une mise en scène. Dès lors qu'il y a récit de soi, il y a mise en scène. Ainsi, plusieurs activités ont été distillées dans les cours, ayant pour but de révéler les différents moyens de se mettre en scène à travers l'imaginaire. Dans plusieurs groupes, j'ai demandé aux apprenants de raconter leur week-end ou un élément important, intéressant à partager aux autres (cours de conversation, cours A.1.2, *Nachhilfe*, cours pour enfants). Dans un groupe débutant, A.1.1, pour travailler sur les articles, j'ai proposé d'œuvrer à la réécriture du poème « Ma ville » (Lafon &

Zeggagh-Wuyts, p. 8). Il s'agissait alors de reconstituer ce qui fait qu'on se sent chez soi dans sa ville : par exemple « comme dans toutes les villes, il y a une boulangerie (...) mais ma ville c'est la boulangerie de Josette au coin de la rue... ». Lors d'une autre activité, afin de faire réviser le lexique des vêtements et des couleurs, j'ai demandé oralement aux apprenants ce qu'ils mettraient dans une valise pour Nice, dans une valise pour la Norvège... Le contexte fictif déployé ici permet de faire un effort d'imagination pourtant rattaché à une situation très concrète.

Dans d'autres cas, il s'agissait vraiment de parler de soi : raconter, à partir d'un livre pour enfants intitulé *Les petits riens*, les petites choses qui font notre bonheur (*Nachhilfe*), à partir d'un extrait du *Fabuleux destin d'Amélie Poulain* raconter ce que l'on met dans sa boîte à souvenirs d'enfance (cours de conversation et cours A1.2), à partir de photos de manuel sur des personnages attendant un entretien d'embauche expliquer à quel personnage de la photo on ressemble – détendu, stressé, préparé... – (cours A1.2), à partir du poème « J'aime/ je n'aime pas » de Perec et d'un extrait du *Fabuleux destin d'Amélie Poulain* parler de ses goûts de façon originale ou encore raconter ses croyances d'enfant sur le modèle du site « Quand j'étais petit, je croyais que... » (cours de conversation). A nouveau, les données ont été recensées dans le cahier journal.

Toutes ces activités avaient pour objectif de parler de soi en s'impliquant émotionnellement à partir d'un support, le récit faisant apparaître une forme de mise en scène de soi. L'objectif pour moi était alors de mesurer le degré d'investissement et la posture active des apprenants lors de ces activités.

3.2.2.4. Mise en scène de soi dans un rôle

D'autres activités nécessitaient la mise en scène de soi dans un rôle fictif. La plupart de ces activités étaient des scénettes ou des jeux de rôle apparaissant comme phase de réemploi en fin de séance. Ainsi ai-je proposé différents jeux de rôle : toute la classe est dans un magasin de vêtements, un apprenant joue le vendeur et les autres les acheteurs (cours A1.1) ; vous êtes au restaurant, il y a un serveur et des clients (cours A1.1) ; vous êtes perdu dans une ville et demandez votre chemin (cours A1.1) ; vous êtes dans une agence de voyages (cours A1.1) ; scène de couple où la femme appelle le mari et lui donne des ordres sur les courses à faire puis le mari rappelle et donne des ordres à sa femme (cours A1.2) ; scènes d'entretiens d'embauche (cours A1.2)... Les apprenants ont manifesté un vrai souci de pouvoir s'exprimer en France dans le cadre de situations réelles lors de leurs loisirs. A cette demande, les jeux de rôle me sont

apparus comme le cadre idéal : la fiction amortit la réalité. Pour chaque jeu de rôle, j'ai ainsi tenté de convoquer des accessoires (mise en scène de l'espace, utilisation des objets environnants, des vêtements des apprenants...), des documents authentiques (plans réels de villes françaises, menus de restaurant, captures d'écran des pages jaunes, des horaires de la SNCF...), des documents fabriqués sur un modèle authentique (petites annonces...) et d'inviter les apprenants à s'investir dans la fiction en jouant un vrai rôle. Là encore, mon objectif de recherche était de mesurer l'investissement des apprenants, mais aussi d'observer les rapports à la fiction développés (crédibilité, légitimité, distance...).

3.2.3. Enregistrements des ateliers d'écriture

Lors des ateliers d'écriture, j'ai procédé à des enregistrements audio qui m'ont permis de garder des traces précises des imaginaires clairement mis au jour chez les apprenants. Ces enregistrements sont partiellement transcrits²⁵. Quelques extraits apparaissent sous forme de citations au cours de notre travail. Celles-ci sont analysées à la lumière de la thématique pour lesquelles elles ont été convoquées. Cet atelier provoque les imaginaires, que nous analyserons principalement à travers les catégories suivantes : l'imaginaire personnel, culturel et dialogique.

L'atelier commence sur une présentation générale de celui-ci, où je spécifie qu'il s'agit de jouer avec les mots et les sons du français tout en réfléchissant à ce que représente la France pour chacun. Les apprenants sont informés que j'élabore un travail de recherche à partir des résultats puisque je demande leur avis pour les enregistrements.

L'atelier débute ainsi par des échauffements ludiques, tels qu'énoncer tous les mots qui commencent par un même son (ce qui permet aussi de voir les différences entre la phonie et la graphie de la langue française). Cette activité se déroule sous forme de jeu, sans qu'il n'y ait de gagnant ou de perdant afin de ne pas complexer les apprenants. L'objectif est alors d'activer les mots disponibles et de faire des connexions sensibles, à travers les sons, et non logiques, entre les mots. Ensuite, je demande aux apprenants quel est leur mot préféré, leur mot détesté, un mot difficile à prononcer et un mot amusant. Cette question a pour but de développer un rapport affectif à la langue et de détendre l'atmosphère de la classe.

En second lieu, les apprenants disent ce qui, pour eux, est typiquement français. La demande est très libre, puisqu'il peut s'agir de nourriture, d'un lieu, d'un trait de caractère... A

²⁵ Les transcriptions se trouvent en annexe pp. 118-125.

partir de la citation de Lao Tseu « Celui qui a inventé le bateau a inventé le naufrage » (activité inspirée d'*Écritures créatives*, Bara et al.), les apprenants choisissent un élément français et déclinent une liste de conséquences ou d'évènements en lien avec cet élément. Par exemple, « Celui qui a inventé le vin rouge a inventé des longues soirées, des diners d'affaire, les tire-bouchons, des fou-rires, les verres à pieds, les joues rosées... ».

Dans une troisième partie, il s'agit d'écrire à la manière de Ponge. J'ai apporté et présenté aux apprenants une baguette fraîchement achetée qu'ils devaient d'abord décrire (forme, couleurs, texture, odeur...). Dans un second temps, je les ai invités à ne plus voir une baguette mais à imaginer sur cette forme en demandant « à quoi cela vous fait-il penser ? ». Une fois les idées jaillies, j'ai distribué le poème « Le pain »²⁶, de Francis Ponge et posé des questions sur le texte : de quoi parle-t-il ? Pourquoi écrire un poème sur le pain ? Quelles sont les étapes du poème ? Les apprenants décèlent alors quelques enjeux de la poésie, tel qu'adopter un autre regard, et les étapes de description du pain : vue panoramique, rapprochement, description de l'intérieur, rupture poétique pour revenir à l'aspect prosaïque du pain.

Ensuite, je leur ai présenté quelques victuailles que j'avais apportées : un croissant, un fromage français, une bouteille de vin rouge et du cidre. La consigne d'écriture était la suivante :

Par groupe de 2 ou 3. Choisissez un objet parmi ceux apportés. En reprenant les mêmes étapes que celles du poème (de l'extérieur vers l'intérieur, une fin brutale et les expressions soulignées), décrivez l'objet comme si vous le regardiez pour la première fois en écrivant en quoi il vous rappelle la France/ les Français/ la langue française. Amusez-vous avec des jeux sur les sons et des métaphores !

L'objectif de cette activité était d'associer un imaginaire collectif (objet typiquement français) à un imaginaire individuel. Peut-on sortir du cliché en imaginant autrement l'objet qui renvoie à un imaginaire collectif ?

3.2.4. Le questionnaire

Pour chaque classe, j'ai distribué un questionnaire²⁷ à remplir en dehors des cours. Il s'agit d'une méthode indirecte qui permet de recueillir des données. Ce questionnaire avait pour moi plusieurs objectifs : connaître les attentes des apprenants afin de répondre à leur demande,

²⁶ Le texte se trouve en annexe p. 118. L'activité sur le pain est inspirée par un atelier animé par Gaëlle Karcher, que j'ai suivi dans le cadre d'une journée pédagogique à l'Université Stendhal Grenoble 3.

²⁷ Le questionnaire vierge se trouve en annexe p. 112 tel qu'il a été distribué aux apprenants, c'est-à-dire en version bilingue.

connaître leurs représentations sur l'apprentissage d'une langue et connaître leurs stratégies d'apprentissage.

Afin de récolter ces données, j'ai choisi la forme du questionnaire d'abord pour des raisons pratiques : il permettait aux apprenants débutants de répondre en allemand (ce qui aurait été plus difficile en cours à cause de mon niveau en allemand), il permettait aussi de prendre le temps de réfléchir et de répondre, et de me laisser une trace fixe à laquelle me référer si besoin afin de préparer mes cours.

Les questions progressent de questions simples et factuelles (vous, les langues apprises) vers des questions plus réflexives : « Pour vous apprendre une langue, c'est ... ». Il y a donc des questions de faits, des questions d'opinion avec des propositions et des questions ouvertes. Etant la conceptrice, les items proposés renvoient à mon propre imaginaire sur les langues, mais j'ai essayé d'être le plus exhaustive possible. Chaque fois, une case « Autre » est proposée afin de laisser la possibilité de répondre par une alternative aux propositions données.

Au total, 16 apprenants ont été interrogés. Les réponses apparaissent sous forme de tableaux récapitulants les données. Ceux-ci résument toutes les réponses et sont regroupés soit par strates, soit par classe. Ils ont pour objectif de souligner les représentations des apprenants qui apparaissent en majorité. Le questionnaire était bilingue et les réponses ont été transcrites telles qu'elles si elles étaient en français et traduites si elles étaient en allemand.

Ce chapitre aura ainsi déterminé la démarche méthodologique qui sous-tend notre recherche. Les données ont été provoquées par une série d'activités didactiques, qui ne sont pourtant jamais apparues sans lien avec le cadre du cours. Elles ont permis de donner une place aux imaginaires afin, non pas de les réveiller, mais de les laisser s'exprimer. D'autres données proviennent cependant de l'observation directe, qu'il s'agisse des discours circulant couramment à l'Institut, de prescriptions ou d'informations lors des réunions, d'observations générales faites, ou encore de situations où j'ai assisté à des faits précis.

Une fois ce cadre et la méthodologie adoptée éclaircis, nous pouvons procéder à l'analyse des résultats, des productions des apprenants et des événements provoqués en cours.

4. Accorder une place aux imaginaires pour susciter une dynamique inclusive : analyse d'expériences

Le chapitre précédent consistait à expliciter la démarche mise en place pour recueillir et analyser les données. Le présent chapitre a pour objectif d'analyser rigoureusement ces données à partir des questions de recherche formulées précédemment. L'analyse nous permettra alors de connaître les conditions d'émergence des imaginaires, et de mesurer l'utilité de ces imaginaires pour développer une dynamique inclusive, où l'apprenant est l'acteur conscient et réflexif de son apprentissage.

Le chapitre se divisera alors en plusieurs parties : la première portera sur la rencontre des imaginaires concernant la classe de langue elle-même, la seconde analysera le lien entre l'image – en tant que support visuel et en tant que symbole – et l'imaginaire et la dernière contiendra une analyse des attitudes fictionnelles observées.

4.1. La classe de langue : une rencontre d'imaginaires

La question abordée ici est méta-thématique : en quoi la classe de langue est-elle-même un lieu construit par des imaginaires ? La classe de langue est un lieu social, façonné par différents imaginaires actualisés par chacun : l'enseignant y joue son rôle d'enseignant, et les apprenants leur rôle d'apprenants. Comment ces rôles s'actualisent-ils concrètement en classe ? Et que se passe-t-il lorsque les codes sont bousculés ? Notre réflexion se développera en quatre temps : l'imaginaire construit par l'Institut français, les représentations de chacun sur l'apprentissage d'une langue, l'imaginaire de l'enseignant et la création d'un imaginaire commun.

4.1.1. Un imaginaire construit par l'Institut français

Comme nous l'avons déjà évoqué dans la présentation du contexte²⁸, l'Institut français construit une politique et une ligne directrice qui jouent sur les imaginaires. Il nous a paru alors essentiel d'analyser les « décors » (Goffman, 1973) et l'actualisation des clichés dans le lieu même où les cours ont lieu. En effet, l'ameublement de l'Institut reprend discrètement les couleurs du drapeau français, l'accueil doit être chaleureux et francophone. Les visiteurs et apprenants savent qu'ils peuvent y exercer leur français, que ce soit grâce aux médias

²⁸ Voir p. 14.

disponibles ou à l'échange avec le personnel, entièrement francophone et très majoritairement natif. Ainsi, l'imaginaire des visiteurs se manifeste fréquemment lorsqu'ils expriment l'objet de leur visite : certains viennent déclarer leur amour pour la langue française ou pour la France, d'autres viennent donner des livres français qu'ils ont dans leur bibliothèque, dont parfois de très vieux livres dignes de collections, certains relient la France et le français à leur Histoire, un voyage en France suite à la chute du mur de Berlin ou bien à une migration politique pour fuir la guerre. Certaines personnes revendiquent une appartenance francophone, « Je suis allemand mais mon cœur est français » a confessé un homme de passage à l'Institut. Ainsi, la plupart des personnes se présentant à l'Institut de Dresde, pour des cours, des informations ou une simple visite, est animée par un sentiment affectif positif fort vis-à-vis de la France.

Alors que dans les discours stéréotypés l'Allemagne et les Allemands subissent le carcan de la rigidité, la France et les Français semblent communément perçus, en Allemagne, comme vivants et désordonnés²⁹. Cet imaginaire est joyeusement relayé par l'équipe présente, qui renforce les clichés. On entendra alors souvent, n'en déplaise à la direction, pour s'auto-justifier et se dédouaner d'une mauvaise organisation : « Ah ben ici c'est la France ! », ou encore « Ah ben c'est ça la France ! ». La culture devient alors une « excuse » (Dervin, 2013, p. 8).

Les outils de communication de l'offre de cours développent tout un arsenal jouant à souhait sur les clichés : cartes postales gratuites, affiches, figurines en plastique offertes³⁰ pour le cours *Fit für den Urlaub* ou post sur Facebook jouent avec humour de l'image du Français romantique, de Paris comme ville de l'amour, ou du goût des Français pour le fromage et la baguette. L'imaginaire collectif et le stéréotype, sont, outre un ressort commercial, une manière d'appréhender dans un sens, et d'attirer dans un second sens, l'Autre.

Les cours ont donc lieu dans cet espace francisé. Cependant, il est intéressant de s'arrêter sur les motivations des apprenants à apprendre le français spécifiquement, mais aussi sur leurs représentations de l'apprentissage en général.

4.1.2. Les représentations sur l'apprentissage

Chaque connaissance que nous avons est déterminée par un certain imaginaire, mêlé de représentations collectives et individuelles (Wunenburger, 2003). Il en est de même pour ce qui

²⁹ Cette réflexion se fie aux discours qui circulent, que j'ai très souvent entendu lors de mon séjour ou concernant mon séjour, qu'il s'agisse d'auto ou d'hétéro-stéréotypes, de la part de Français comme d'Allemands.

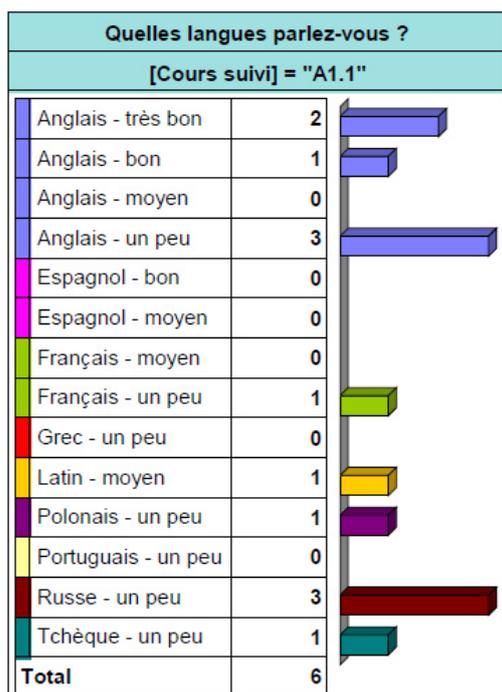
³⁰ Voir en annexe p. 150.

concerne la classe de langue : qu'est-ce qu'apprendre une langue ? Pourquoi ? Qu'est-ce qu'enseigner ? Qu'est-ce qu'une classe ? Selon son expérience, sa culture d'origine, sa culture éducative, ses attentes, ses goûts, ses nécessités, chacun va projeter sur le cours de langue un certain imaginaire. Ces imaginaires sont aussi nombreux que les apprenants et croisent celui de l'enseignant. La classe de langue devient une rencontre d'imaginaires concernant la classe même.

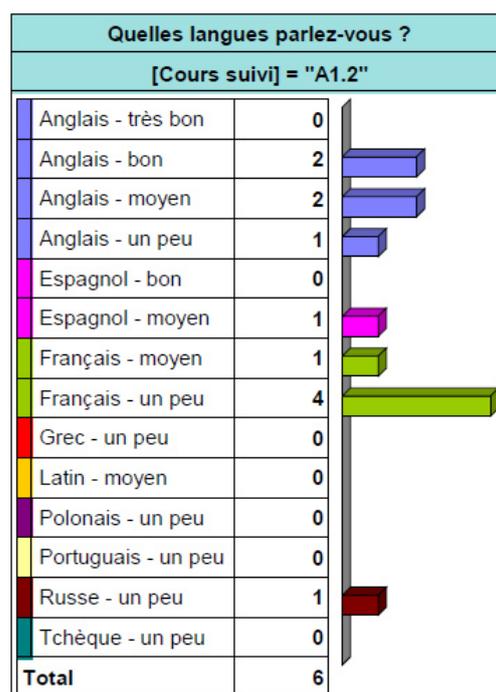
Ainsi ai-je mené, auprès de chaque apprenant des cours collectifs, une petite enquête sous forme de questionnaire ayant pour objectif de connaître les représentations de chacun sur l'apprentissage – et à travers cela leurs attentes concernant le cours³¹.

Le premier résultat que je sélectionne de cette enquête répond à la question « Quelles langues parlez-vous ? » en précisant le niveau « un peu/ moyen/ bon/ très bon ». Cette question avait un objectif hors de cette enquête, connaître le répertoire linguistique des apprenants pour m'appuyer dessus si besoin, et un objectif pour cette enquête : comment l'apprenant se positionne-t-il en français ? Les réponses ont été regroupées par strates, à savoir le niveau de la classe. La case « Total » correspond au nombre total d'enquêtés.

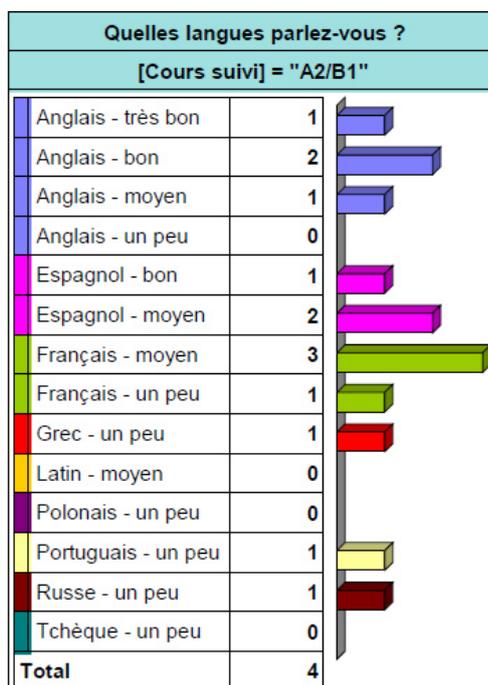
³¹ Le questionnaire se trouve en annexe p. 112.



Répertoire linguistique 1



Répertoire linguistique 2



Répertoire linguistique 3

Alors que chacun est censé avoir le même niveau, on remarque des inégalités dans la perception de soi. En A1.1, seul un apprenant a répondu « Français – un peu »³². Dans sa propre

³² Le questionnaire a été distribué lors du premier cours pour la semaine suivante.

perception, bien que n'ayant fait qu'un cours de français, il se considérait donc comme déjà engagé dans l'apprentissage du français. En revanche, les cinq autres apprenants de ce même cours ont été plus frileux et ne se sont pas prononcés sur leur niveau de français. Dans le cours A1.2, tout le monde évalue son niveau de français à « un peu » sauf un apprenant qui se considère comme « moyen » (il avait entouré « moyen » et « bien » sur la feuille du questionnaire). Évalue-t-il sa performance au nombre d'années qu'il étudie le français ou bien au niveau qu'il considère approprié à ce cours ? L'apprenant a alors la responsabilité de se positionner. Il semble cependant que cet apprenant estime sa performance au-delà de son niveau réel. Le cas inverse se présente dans le graphique suivant, pour le cours A2/B1 : alors que trois apprenants s'estiment à un niveau « moyen » en français, un apprenant se considère de niveau « un peu ». Il s'agit ici d'une sous-estimation, d'un décalage entre le niveau réel et le niveau projeté. Cependant, les items étant imprécis et non critériés, il s'agit d'une représentation générale très subjective de soi.

Cette question portait sur la représentation de soi dans la langue. La seconde question retenue pour l'analyse questionne le motif pour apprendre une langue : « Pour vous apprendre une langue c'est... » avec six items proposés et la possibilité de répondre autre chose.



Autre1	
Développement personnel.	1
Une évidence	1
Total	16

Représentations sur une langue étrangère 1

Aujourd'hui, dans une société mondialisée comme la France ou l'Allemagne, l'imaginaire qui circule souvent est nourri par l'idée qu'apprendre une langue est nécessaire, essentiel, voire

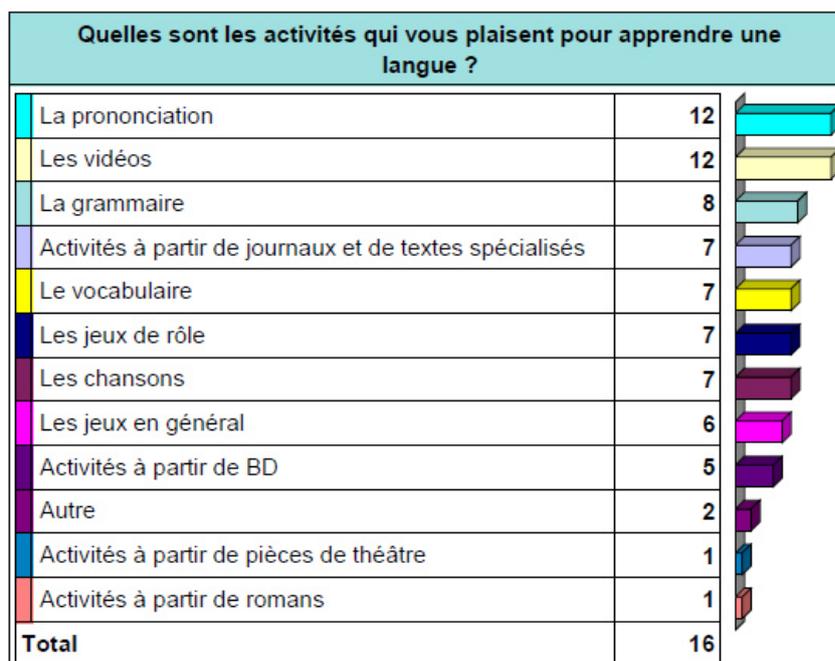
obligatoire en particulier dans le milieu du travail³³. Cette réponse est alors surprenante : apprendre une langue est un loisir pour 10 apprenants sur 6. La réponse semble très représentative du public de l'Institut français où la majorité est là de son plein gré, dans une démarche personnelle.

Parmi les items proposés, trois renvoient à une tâche – une nécessité, du travail et une expérience (bien qu'une expérience puisse être dans les deux catégories) – et trois renvoient à des sentiments positifs : un loisir, un plaisir et une passion. Outre la réponse « un loisir », les réponses sont assez également réparties. Plusieurs réponses étant possibles, les apprenants peuvent avoir répondu « une nécessité » au même titre qu'« un loisir », puisqu'aucune des réponses ne sont incompatibles.

Deux personnes ont tenu à ajouter un item : « une évidence » témoigne de l'intériorisation très forte de l'imaginaire de la société actuelle, alors que le « développement personnel » renvoie à une exigence par rapport à soi-même. Lors d'un atelier d'écriture – les réponses étaient à l'oral et n'apparaissent pas ici, une femme assez âgée a aussi dit qu'elle apprenait le français pour se maintenir en forme. « Une évidence » semble renvoyer à une cause externe alors que les deux autres réponses pourraient renvoyer à une cause interne.

La troisième question sélectionnée concerne les activités qui plaisent pour apprendre. Onze items étaient proposés, ainsi que la possibilité de répondre à « Autre ». Plusieurs réponses étaient possibles.

³³ Je me réfère ici aux discours que j'entends souvent, en France comme en Allemagne, au sein et hors de mon contexte professionnel.

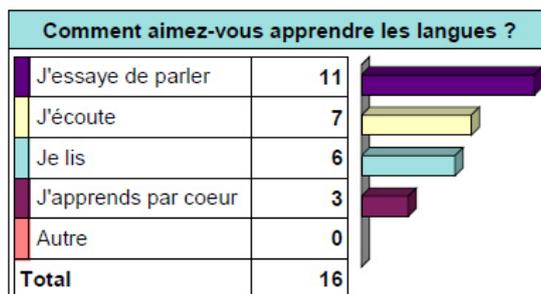


Activités appréciées 1

Sur 15 personnes interrogées, 12 témoignent d'un goût particulier pour la prononciation, 12 pour les vidéos et 8, soit l'exacte moitié, pour la grammaire. En revanche, les activités plus littéraires ne jouissent pas d'un grand succès avec une personne pour les activités à partir de pièces de théâtre et une pour les activités à partir de romans. L'aspect évidemment ludique des vidéos l'emporte sûrement. Quant à la prononciation, on peut soupçonner la trace d'une culture éducative en langues qui apporte beaucoup d'importance à la phonétique. La grammaire allemande étant assez complexe et présentant de nombreuses règles, on peut imaginer³⁴ que le public allemand rencontre peu de difficultés à faire de la grammaire. Cependant, cette réponse peut aussi être surprenante puisque, conformément à l'idée commune que les Allemands apprécient la grammaire, on aurait pu s'attendre à un résultat plus élevé pour cet item. Ma tutrice de stage m'avait informée de l'intérêt des apprenants allemands pour la grammaire et de leur besoin de cadres, de règles. De nombreuses représentations sont ainsi souvent véhiculées, telle que « Les Allemands aiment la grammaire et les Espagnols parlent sans complexe envers les fautes ». Celles-ci forment des imaginaires de tous côtés, et l'enseignant projette des attentes de la part de son public. L'imaginaire peut alors être un frein à la rencontre et il semble, comme c'est le cas ici, qu'il est intéressant pour un enseignant d'interroger son public plutôt que de se fier à des idées librement véhiculées. Nous réfléchissons ici à créer un imaginaire constructif.

³⁴ C'est d'ailleurs une représentation relayée par les discours circulant sur l'enseignement aux Allemands. J'ai souvent entendu de tels propos au sein et hors du contexte de l'Institut français de Dresde.

De même les réponses portant sur les stratégies d'apprentissage peuvent tordre certaines représentations qui circulent sur le public allemand. Plusieurs réponses étaient possibles :



Autre2	
Entendre et répéter le CD	1
Phrases types et explications	1
Total	16

Stratégies d'apprentissage 1

La réponse en tête concerne la communication orale « J'essaye de parler » avec 11 personnes. Là encore, force est de constater qu'un questionnaire de ce type permet d'être au plus proche des attentes des apprenants, en les interrogeant directement plutôt qu'en leur attribuant des projections préconçues du type « tel profil d'apprenant apprend par cœur »³⁵. Par ailleurs, à travers ce questionnaire, l'apprenant s'interroge lui-même sur ses attentes, ses représentations et ses stratégies (Moore, 2001). L'apprenant n'est plus passif, il s'est questionné et exprimé. Une première étape vers une démarche active de l'apprentissage semble s'enclencher.

Cependant, après avoir pris connaissance des imaginaires et attentes de chacun, il est aussi intéressant de surprendre ces imaginaires, de ne pas toujours répondre aux attentes et de faire évoluer ces imaginaires. L'exemple est flagrant avec une apprenante de niveau A1.1 au mois de janvier. Celle-ci semblait accorder un intérêt particulier aux règles strictes et à la grammaire explicite puisqu'elle m'a plusieurs fois sollicitée pour cela, prenant même de l'avance sur les points abordés. Elle a, à plusieurs reprises, refusé de participer aux activités de communication orale et, à une reprise, à un jeu de rôle. Par ailleurs, elle a, lors du second cours, insisté en fin de cours en montrant sur le questionnaire qu'elle ne voulait pas faire de jeu de rôle « Das nicht! » (« Ça non ! »). J'ai donc pris soin de ne pas trop la brusquer, de ne pas la forcer au risque de la

³⁵ J'avais aussi déjà entendu cette réflexion au sujet des Allemands mais elle circule particulièrement au sujet des Chinois.

bloquer, mais de la rassurer en valorisant sa prononciation et ses progrès. En deux trimestres, j'ai pu remarquer une grande évolution de la part de cette apprenante. Lors de l'avant-dernier cours, elle a participé avec beaucoup d'entrain à une activité pourtant exigeante. Celle-ci consistait à faire une série d'exercices phonétiques à partir d'un dialogue de *Nouveau Taxi*³⁶ : lecture selon les habitudes de la prononciation rapide orale (contraction du *je* avec le verbe, évincement du *e* instable...), lecture à la manière d'un chanteur d'opéra, d'un rappeur, d'un rockeur, d'un discours politique... pour finir sur une scène jouée du dialogue, de façon à le rendre assez naturel et proche de la langue parlée. Lors de cette activité, l'apprenante a pris une grande aisance. Des accessoires étaient possibles, elle a joué avec ceux-là de façon très spontanée et naturelle en mettant en relation le contenu du texte et les accessoires, ce qui témoigne d'une compréhension approfondie du dialogue et des enjeux de l'oral. Dans l'évaluation qu'elle a faite de mes cours³⁷, elle a souligné les aspects de la communication orale de ma méthode. Il semble donc qu'il y ait eu une évolution de l'imaginaire de cette apprenante, d'abord très attachée à l'écrit, elle a pris confiance et a pris conscience de l'importance de l'oral et de l'intérêt du jeu de rôle, qu'elle craignait tant en début de trimestre.

4.1.3. L'imaginaire de l'enseignant

Nous avons précédemment parlé de l'imaginaire de l'apprenant et seulement brièvement évoqué celui de l'enseignant. Pourtant, il joue un rôle essentiel dans le déroulement du cours.

4.1.3.1. L'imaginaire de l'enseignant : répertoire didactique, anticipation et rétrospection

L'imaginaire de l'enseignant se compose de plusieurs aspects : d'abord, sous forme de *background* général sur l'enseignement-apprentissage (autrement appelé répertoire didactique) mais aussi sous forme de projection anticipative – lors de la préparation du cours – et de rétrospection – comment s'est déroulé le cours, qu'est-ce qui a fonctionné/ n'a pas fonctionné... (Rivière & Cadet, 2009). Notre analyse s'intéressera donc à ces trois niveaux. Sur les deux derniers niveaux, je m'appuierai sur ma propre expérience d'enseignante, alors que le premier niveau s'appuiera aussi sur la formation menée à destination des enseignants.

³⁶ *Nouveau Taxi 1*, « A Londres », p. 48.

³⁷ En fin de cours, j'ai demandé aux apprenants de m'évaluer selon une grille de critères que j'ai élaborée.

Lors de ma formation en master 1 FLE, nous avons dû rédiger un dossier réflexif³⁸ sur nos représentations en répondant aux questions « Qu'est-ce qu'un bon enseignant ? », « Qu'est-ce qu'un cours réussi ? » et « Comment aimeriez-vous enseigner ? ». Les réponses étaient alors théoriques et anticipatives, puisque je n'avais aucune expérience de l'enseignement. Elles s'en remettaient donc entièrement à un imaginaire projeté et à un « désir didactique » (Cicurel, 2011). Le décalage entre cet imaginaire projeté et mon activité d'enseignement a alors été important, voire douloureux :

Il y a un énorme écart entre ce que je m'imaginai de mes cours, ce que je voulais faire et ce que je fais. J'ai l'impression que je dois agir sans modèle. Je ne sais pas comment faire les cours que je voulais faire, des cours très vivants, où on se lève, on fait du théâtre... Finalement, je n'ose pas. (*Journal de bord*, 4 février 2015)

L'imaginaire projeté ne correspond plus à la situation effective. Il en est de même avec le cours de rafraîchissement, « Fit für den Urlaub », qui avait pour projet d'aborder le « français en mouvement³⁹ ». Le projet a été en décalage avec sa réalisation. Le premier cours s'est déroulé sans table, mais, dès le second tour, bien que nous ayons modifié la disposition pour créer un cercle plus propice à l'échange, nous avons repris les tables par confort et *habitude*. L'imaginaire est donc aussi très tributaire de l'habitude. Par ailleurs, j'avais prévu de faire plusieurs exercices de théâtre, d'échauffements de voix, mais en étant confrontée à la situation de classe (cinq semaines pour rafraîchir son français et partir en France ensuite), j'ai abandonné mes projets. Ici, « Je n'ose pas » renvoie à un écart entre le moi-enseignant anticipé et le moi-enseignant effectif. L'imaginaire aurait-il alors été un frein ? Le fruit d'une déception ? Certainement pas. Avoir nourri et conscientisé mon imaginaire m'a permis de puiser de nombreuses idées dans celui-ci et de réaliser le décalage, ce qui est aussi une preuve d'adaptation au contexte de la classe.

L'imaginaire rétrospectif, surtout en début de carrière, est très actif. A la manière d'un film déformé par le prisme de la subjectivité, les scènes des cours passés passent et repassent plusieurs fois à l'esprit. Ainsi, l'imaginaire rétrospectif a un rôle important dans la mesure où il permet une auto-évaluation du cours et de parcourir de façon réflexive les actions passées.

³⁸ Cours de *Méthodologie de l'observation de classe*, de Catherine Muller, en 2013/2014.

³⁹ Voir texte de présentation en annexe p. 149.

4.1.3.2. L'imaginaire d'enseignant : penser son rôle

La notion de *rôle* développée par Goffman (1973) trouve tout son intérêt dans l'enseignement. L'enseignant est seul face à un public. Il joue son rôle d'enseignant selon l'imaginaire qu'il a de celui-ci. Ainsi, au cours de ces six mois d'enseignement, ai-je pu voir une évolution de cet imaginaire :

Au début, j'ai voulu rompre avec une méthodologie traditionnelle et hiérarchique, où l'enseignant sait et diffuse un savoir. J'ai voulu créer de la proximité et de la complicité avec les apprenants. Par exemple, pour aborder un cours sur la passé composé, j'ai raconté mon week-end. Cela permettait aux apprenants d'écouter le passé composé, mais aussi de rentrer dans un rapport égalitaire où l'enseignant s'implique en tant que personne, comme le conseillait M. Mangenot⁴⁰. Finalement, je sens que, de par mon âge, mon caractère et mon peu d'expérience, la proximité avec les apprenants est déjà forte. Il faut au contraire que je renforce mon rôle d'enseignante (*Journal de bord*, 13 avril 2015)

Ici, je témoigne d'un besoin de « renforcer mon rôle d'enseignant », c'est-à-dire de donner une « réalisation dramatique » à celui-ci. Il y a donc une évolution en trois temps de l'imaginaire : d'abord l'enseignant ne doit pas trop parler de lui, ensuite, j'ai pensé qu'il était important de s'impliquer en tant que personne dans les cours, puis je suis revenue à l'idée qu'il fallait que je multiplie les « manières »⁴¹ d'enseignant (Goffman, 1973). Quelles sont alors ces manières ? L'écoute des enregistrements audio des ateliers d'écriture permettent de cerner les traces d'un « agir professoral » (Cicurel, 2011).

Voici un extrait de la transcription de l'atelier d'écriture mené auprès de la classe A2/B1. L'extrait se situe en début d'atelier lors des activités d'échauffements. La consigne de cet atelier est la suivante : « Dites-nous votre mot français préféré »⁴².

B : Rigoler

A : C'est le son que tu aimes ?

B : Oui, oui, c'est drôle [...]

A : Oui c'est vrai. Rigoler (*en insistant sur les sons du mot*)

⁴⁰ Il est ici fait référence au cours de Technologie de l'Information et de la Communication dans l'Enseignement (TICE) suivi en master 2 FLE en 2014 avec M. Mangenot. Dans le cadre de ce cours, nous avons tutoré des apprenants lettons.

⁴¹ Je rappelle la définition : « stimuli dont la fonction est de nous indiquer le rôle que l'acteur compte jouer dans la situation présente » (Goffman, 1973, p. 31).

⁴² A correspond à l'enseignante, et les autres lettres aux apprenants.

B : Rigoler, rigole, rigoler, rigole (*en insistant légèrement sur les sons*)

C : Grignoter

A : Grignoter, oui c'est vrai les sons sont drôles aussi.

D : Faire

A : Faire c'est ton mot préféré ?

D : Oui

A : On l'utilise beaucoup en français en tous cas, plus qu'en allemand

(*Rires*)

E : Je pense aimer

A : Aimer, c'est le son aussi que tu aimes ou le sens ?

E : C'est le son et c'est une mot on peut faire le mot pour des situations différentes. Je aime ou je n'aime pas, il aime ou il n'aime pas. C'est une mot typique pour de les chansons

A : C'est vrai, c'est vrai, des chansons françaises surtout, toujours, qui parlent toujours d'amour. (*à F*) Et toi ?

F : La musique

A : La musique. Le mot musique, mmm. Qu'est-ce que c'est le mot que vous détestez ? en français

En dix-sept prises de parole, l'enseignante intervient huit fois, soit plus de la moitié. Elle est à l'origine de la discussion, relance la discussion, cherche à approfondir les réponses (« Aimer, c'est le son aussi que tu aimes ou le sens ? »), donne la parole (« Et toi ? ») et évalue constamment en répétant chaque fois la réponse et en évaluant, souvent positivement, celle-ci (« C'est vrai »). La réalisation dramatique du rôle d'enseignant est verbale, on le remarque ici, et para-verbale, en témoignent les interjections régulières. La transcription ne permet pas de connaître les aspects non verbaux mais ceux-là sont aussi nombreux : hochements de tête, corps tendu, regards qui distribuent la parole... Ces signes réalisent le rôle de l'enseignant. Ils confortent le statut de la classe dans les rôles qu'on lui attribue.

Cependant, on peut s'intéresser aussi aux changements d'habitudes : que se passe-t-il lorsqu'on bouleverse les codes de la situation de classe ? Que se passe-t-il lorsque l'on redistribue les rôles traditionnels de la classe ?

Il m'est souvent arrivé de demander aux apprenants d'écrire eux-mêmes au tableau, de se déplacer, de modifier la disposition de la classe. Ces changements participent de la dynamique

inclusive de la classe. L'apprenant est responsable, il prend des décisions, et se met, physiquement et symboliquement, à *la place* de l'enseignant. Aussi ai-je à plusieurs reprises proposé diverses activités et demandé aux apprenants de choisir ce dont ils avaient besoin et envie. Les apprenants paraissent alors souvent désorientés : le déroulement du cours dépend explicitement de leur choix, ils sont *metteurs en scène* et acteurs de la situation. Ils jouent un rôle dans une scène qu'ils ont eux-mêmes choisie.

Ainsi, lors du dernier cours du premier trimestre, les apprenants avaient le choix entre plusieurs scénettes : demander son chemin, être au restaurant, se présenter auprès d'une personne... Ils ont décidé, de leur propre gré, de faire une scène collective au restaurant. L'un devenait serveur alors que les autres étaient un groupe d'amis qui mangeaient au restaurant :

COURS DEBUTANTS / grande surprise à voir l'aisance des apprenants (avec très peu de vocabulaire). Enthousiasme et prise de décision « ensemble au restaurant ! » donc modification des consignes que j'ai acceptée. Puis « est-ce que quelqu'un fait le serveur ou je le fais ? » (pour moi la situation est plus réaliste si je fais le serveur, car ils ne seront pas serveurs en France) mais un apprenant s'est *pris au jeu* (il est chef cuisinier) et a tout de suite voulu faire le serveur.

Il a pris une feuille de papier qu'il a disposé sur son bras comme si c'était une serviette et a joué très sérieusement et de façon très drôle le rôle du serveur. Les autres commandaient, les propositions de jeu étaient chaque fois approuvées = plaisir de la fiction, du faux, du factice, du *comme si*. F., comme au restaurant, demande s'il y a un certain plat, demande du vin blanc, insiste quand le serveur n'a pas compris (et n'a pas changé la situation pour arranger C.), un apprenant prend des risques, une autre prépare au contraire chacune de ses phrases....

L'apprenant qui se prend le plus au jeu est d'habitude le moins à l'aise du groupe en français (à l'écrit comme à l'oral) mais la fiction lui donne beaucoup d'aisance. Grande et surprenante capacité à s'emparer de l'espace : feuille disposée sur le bras comme une serviette, attrape mon verre d'eau, prend une assiette dans laquelle étaient disposées des gourmandises pour le dernier cours... (*Journal de bord*, 8 avril 2015)

Il y a beaucoup à dire sur cette scène et nous l'analyserons sous plusieurs angles⁴³. Ici c'est par le prisme des rôles (Goffman, 1973) que nous analysons cette situation. L'apprenant modifie d'abord la consigne, « ensemble au restaurant », puisqu'une scène avec tous les apprenants comme comédiens n'était pas proposée – j'avais initialement prévu de faire différents groupes. Il a donc pris la situation de classe en main. Au cours de la scénette,

⁴³ Cette scène est aussi abordée pp. 90-91.

l'apprenant, qui était le plus faible en français dans la classe, a pris de nombreuses décisions : prendre les commandes au restaurant, servir, prendre des risques linguistiques, détourner les objets de la classe... Les apprenants ont modifié l'espace (disposition des tables comme au restaurant) et se sont emparés de certains objets pour en faire des accessoires de théâtre. On peut alors pleinement parler de dynamique inclusive puisque l'enseignant se retire de la scène et laisse place aux apprenants. Dans cette expérience, la modification des rôles a été flagrante puisque je me suis complètement effacée en leur laissant modifier l'espace, choisir la scène, créer leurs rôles. Je ne suis intervenue qu'à la fin pour dire qu'il fallait clore la situation et lui trouver une fin. Cette scénette a été précédée d'échauffements de théâtre. Ces échauffements préparaient la scénette autant qu'ils préparaient à la modification des rôles. J'ai d'abord demandé aux apprenants de déplacer les tables et les chaises afin de laisser un espace de jeu. Les apprenants étaient très surpris et semblaient inquiets (« Was machst du Anne ? », « Was machen wir ? »⁴⁴ ont-ils plusieurs fois demandé). L'imaginaire des apprenants sur la classe semblait bousculé, et le décor changeait. Nous avons fait un échauffement physique (faire passer une énergie par la main, étirements, bâillements...) puis des échauffements vocaux. Ceux-ci ont suscité plusieurs rires et des regards très interrogateurs. Le rire témoigne alors d'une désorientation, d'une perte de repères. L'imaginaire projeté des apprenants ne correspondait plus à la situation actuelle. Cependant, la situation de classe a lentement évolué vers une situation authentique, où l'enseignant est absent et où les apprenants *se débrouillent* dans la langue-cible. Imaginaire dialogique (Vasseur, 1997) et imaginaire créatif se rencontrent alors.

Par ailleurs, lors du cours *Fit für den Urlaub*, j'ai demandé à chaque cours aux apprenants de modifier l'espace afin de créer une table ronde de discussion. Le premier cours s'est déroulé sans table, afin de favoriser les échanges. Le bureau de l'enseignant n'était donc pas distinct des autres tables. Cette modification de l'espace, ou changement de décors auxquels les apprenants prenaient part, créait d'emblée un espace participatif et inclusif, sans doute peu habituel pour les apprenants, mais efficace pour favoriser la prise de parole.

Dans ces exemples, les apprenants étaient déstabilisés puisque je leur cétais la place de metteur en scène. Lors d'autres cours, c'est moi dans mon rôle d'enseignante qui ai été déstabilisée. Il peut être alors délicat de gérer ces situations. Par exemple, la tradition de l'Institut français veut que les enseignants soient assez proches des apprenants. Ainsi, le dernier

⁴⁴ « Qu'est-ce que tu fais Anne ? Que faisons-nous ? ».

cours est souvent fêté par un repas partagé. Je me suis beaucoup questionnée sur ce repas : que dire sur mon statut un peu ambivalent, stagiaire, à l'Institut ? Les apprenants profitent de ces moments informels pour poser des questions, quel(s) rôle(s) dois-je alors jouer ? Suis-je enseignante, stagiaire, étudiante ? Le recours à la notion de rôle, théorisée par Goffman, devient très rassurant. Il est normal de jouer un rôle social dans une situation sociale. Il convient alors de définir ce rôle et de voir dans quelle mesure on dévoile d'autres rôles, tel que sa « façade personnelle » (Goffman, 1973), ses goûts ou, pour ma part, les raisons de mon séjour en Allemagne.

Lors des deux formations aux enseignants que j'ai menées, ceux-ci ont beaucoup abordé cette thématique : « En fait quand t'es prof tu joues un rôle » (M., enseignante à l'Institut français). Cette enseignante raconte un cours où, étant trop petite, elle n'arrivait pas à atteindre une touche du TNI. Elle sautait et a exagéré ses sauts pour faire rire la classe : « De toutes façons t'as l'air con donc autant jouer le truc jusqu'au bout ! ». Il y a ici un double jeu : le jeu social de l'enseignant doublé d'un jeu exhibé. L'enseignante, étant réellement déstabilisée par la situation, caricature cette situation afin d'en montrer l'humour. Cette même enseignante a plusieurs fois révélé qu'elle se sentait « protégée » dans le rôle d'enseignante. Ainsi, la notion de statut-rôle semble souvent rassurer et *protéger* celui qui le joue.

La formation à destination des enseignants avait aussi pour objectif de conscientiser l'imaginaire que chacun a sur son rôle d'enseignant ainsi que la dimension théâtrale de celui-ci. Aussi, pour plusieurs activités théâtrales faites, les enseignants ont eux-mêmes rapporté ces activités à leur rôle d'enseignant. Une activité travaillant sur la coordination⁴⁵, à destination d'apprenants, a été rapportée à la situation d'enseignant : « C'est comme quand tu es enseignant, tu dois gérer plein de choses à la fois » (N., enseignante dans un Gymnasium bilingue français-allemand à Dresde). Les enseignants ont donc spontanément créé les liens entre le théâtre et l'enseignement : on y joue un rôle.

Cette dimension de jeu théâtral m'a aussi personnellement rapidement frappée lors de mes cours :

Quand je finis la classe, j'ai souvent l'impression de sortir de scène.

Rapport aux apprenants : physiquement, quand ils posent une question à la fin, je sens que le rapport change, cela devient un rapport individualisé, qui est de l'ordre de la coulisse. D'ailleurs, au début, le vouvoiement me venait

⁴⁵ Voir en annexe p. 139, l'activité intitulée « Le miroir complexe ».

spontanément, comme si le tutoiement général était factice, était autre, comme s'il y avait deux scènes, la scène collective (partagée par tous) et la scène individuelle (partagée par l'enseignant et l'apprenant).

Je joue souvent de ces liens, en me déplaçant, en me rapprochant physiquement des apprenants voire en m'asseyant à côté d'eux pour tordre cette représentation hiérarchique. = mise en scène de moi enseignante dans la classe

Dans mon imaginaire d'enseignante qui a fait du théâtre : je vois toujours la dimension théâtrale de l'enseignement (*Journal de bord*, 7 avril 2015)

L'identité est multiple et complexe. Elle se manifeste dans les différents rôles que l'on tient. Dans cet extrait du *Journal de bord*, on remarque d'abord les traces d'un imaginaire : ayant fait du théâtre, mon imaginaire autour de la théâtralité est rapidement activé. Ainsi, l'imaginaire rétrospectif assimile-t-il la classe à une scène, et les entretiens individuels à « une coulisse » puis à une « scène individuelle ». Chacune a des codes différents et implicites qu'il convient de respecter. Cependant, on peut repousser ces codes pour expérimenter d'autres imaginaires et « tordre cette représentation hiérarchique » par exemple.

4.1.4. Vers des représentations partagées : s'entendre sur un imaginaire

Si la classe est une rencontre d'imaginaires, dont nous pouvons détecter les traces, jouer et déjouer les rôles qui s'y trament, il peut aussi être intéressant de créer un imaginaire commun sur la classe elle-même. L'enseignant, par sa méthodologie d'enseignement, dévoile son imaginaire. En questionnant ses apprenants, il peut aussi prendre connaissance de l'imaginaire de ceux-ci et répondre à leurs attentes, ou, en toute conscience, choisir parfois de ne pas y répondre pour faire évoluer ces imaginaires. En bref, une négociation consciente peut se produire.

Nous aimerions à présent comprendre l'« imaginaire » comme une notion renvoyant aux capacités abstractives, voire créatives de l'apprenant. Dès les premiers cours, j'ai été frappée par le besoin de recourir au para- et au non-verbal : en utilisant en majorité la langue française, j'avais besoin d'être comprise par d'autres médias. Ainsi, le corps est-il un puissant traducteur de la pensée. En adoptant certains rituels ou certains codes que l'on met progressivement en place avec les apprenants, on crée un vocabulaire commun à la classe.

Par exemple, lors d'observations, j'ai pu remarquer que Mo., enseignante à l'Institut français, utilisait auprès de son groupe de débutants un dessin schématique représentant une maison pour signifier « devoirs à la maison ». Chaque enseignant crée ainsi un ensemble de codes progressivement adoptés qui forment un imaginaire commun propre à la classe. Ces codes

assurent la compréhension et l'existence d'un imaginaire partagé par les membres du même groupe. De mon côté, c'est un imaginaire gestuel que j'ai développé :

Je me rends compte que, depuis les premiers cours, nous avons créé un vocabulaire gestuel commun, comme une entente implicite, que déterminent certains gestes.

Certains gestes relèvent de l'imaginaire commun, partagé, tel que faire un rouleau vers l'arrière avec la main pour dire « avant » ou « la semaine dernière » ou « dans le passé » et inversement pour parler du futur.

Certains se sont construits progressivement, tel le fait de placer les mots dans l'espace.

En revanche, mes apprenants ne semblent pas utiliser ce vocabulaire gestuel. (*Journal de bord*, 28 mars 2015)

Ce vocabulaire gestuel est donc compris des apprenants mais peu utilisé par eux. Ces codes créent un espace de compréhension partagée. Plus tard dans le *Journal de bord*, je reviens sur cette utilisation de codes :

L'espace comme un tableau

Je fais souvent appel à un visuel imaginé pour expliquer certaines choses : par exemple, la syntaxe allemande est différente de la syntaxe française. Or, souvent, pour expliquer la place des mots dans la phrase, je place les mots dans un espace imaginaire : ainsi je fais le geste d'inverser deux mots lorsqu'un apprenant fait une phrase dans le mauvais ordre.

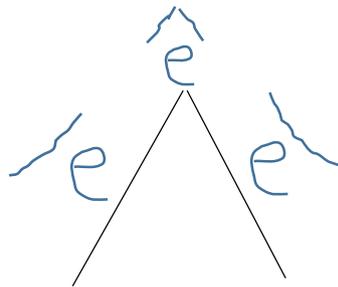
De même pour expliquer la place des adjectifs : je place les mots dans l'espace et place les adjectifs de couleurs pas au même endroit que les adjectifs « joli », « beau » etc. se plaçant avant le nom.

Cela pallie aussi les difficultés de la communication exolingue.

⇒ Cette conception de l'espace comme un tableau est dérivée d'un exercice de théâtre qui consistait à placer les mots dans l'espace, à partir d'un texte de Jean-Luc Lagarce qui fait un travail très particulier sur la langue, avec beaucoup de répétitions, de précisions des mots (*Journal de bord*, mars 2015)

Cet extrait, intitulé « L'espace comme un tableau » rend à nouveau compte de la présence de l'imaginaire à différents niveaux. D'abord en faisant appel à des images virtuelles, abstraites, signifiées dans l'espace pour expliquer la syntaxe française, c'est l'imaginaire en tant que matrice d'abstraction qui est sollicité. Ensuite, c'est l'imaginaire en tant que répertoire didactique de l'enseignant qui se révèle ici : l'exercice de théâtre influe sur la perception de la syntaxe. Le recours à une image, bien que virtuelle, favorise la mémorisation et la compréhension des apprenants.

Aussi, dans d'autres cas, le recours à des images sert à expliquer certains points ou à donner des astuces de mémorisation. Par exemple, les apprenants allemands peinent à retenir l'usage et la différence entre l'accent grave et l'accent aigu sur le « e ». Afin de permettre la mémorisation de cette différence, je dessine une montagne au tableau et un personnage (le e) qui grimpe sur le flanc gauche de cette montagne. Celui-ci gémit en marmonnant des « é, é, é » de fatigue. Lorsqu'il arrive au sommet, il peut s'exclamer « ê ! » (l'accent circonflexe représentant le sommet de la montagne) et redescendre la montagne sur le flanc droit en criant « èèèèèèè ! ». Cette amusante astuce fait appel à des images, ce qui est souvent un moyen efficace de mémorisation. En témoigne la remarque d'une apprenante qui a rappelé, lors d'un cours, cette astuce déjà apprise : « C'est comme la montagne ! ». L'image sollicite l'imagination des apprenants puisque chacun visualisera la scène à sa façon et, par cet investissement de l'imaginaire, les chances de mémorisation sont plus élevées. L'apprenant participe activement à la mémorisation.



Cette partie aura permis de déceler les différents niveaux où les imaginaires, des apprenants comme de l'enseignant, interviennent. Ainsi les imaginaires de chacun construisent et nourrissent la classe. Il semble important de prendre conscience de cet imaginaire et de réfléchir à son propos. L'enseignant peut donc construire un imaginaire propre à la classe, pour créer un espace d'entente et de compréhension, en se référant par exemples à des images, concrètes ou abstraites, réelles ou virtuelles. A présent, notre analyse portera sur la force des images dans la mesure où elles contiennent et avivent les imaginaires.

4.2. De l'image à l'imaginaire

L'imaginaire est un terme qui renvoie puissamment aux images puisque c'est là qu'il puise son étymologie. Cependant, l'« image » est un concept complexe, qui renvoie aussi bien à un support réel qu'à un élément fictif, irréel. Dans cette partie, nous nous arrêterons dans un premier temps sur l'image en tant que support visuel : en quoi l'usage de supports-images en

classe peut-il déclencher des interactions ? Dans un deuxième temps, nous analyserons l'image mentale en tant que porteuse d'émotions, puis, dans un troisième et dernier temps, nous étudierons quelques situations qui nous portent d'un imaginaire stéréotypé et collectif à un imaginaire individuel et personnel.

4.2.1. Utiliser des supports-images pour développer l'interaction

La question de recherche que je me posais lorsque j'ai conçu des activités autour des images était la suivante : dans quelle mesure les images favorisent-elles l'interaction ainsi que l'investissement affectif et créatif des apprenants ?

Dans le cours de niveau A1.1, au premier trimestre, j'ai choisi de travailler à partir de trois images qui reprenaient trois thématiques : une image extraite d'un film où Charlie Chaplin est au restaurant – qui reprenait la situation de communication du restaurant – une image d'un panneau parisien proposant plusieurs directions – reprenant la situation « demander son chemin » - et une photo de Henri Cartier-Bresson intitulée *Rue Mouffetard*⁴⁶ - pour reprendre le lexique de la description, les prépositions de lieu et les adjectifs. Cette activité était donc une activité de réemploi visant à réinvestir trois grandes situations de communication.

J'ai été d'emblée surprise par les réactions des apprenants. D'abord, pour ces trois images, un plaisir de la reconnaissance s'est immédiatement manifesté : « Charlie Chaplin ! » se sont écriés plusieurs personnes à la vue de l'image *Au restaurant*. Avec *Rue Mouffetard*, un apprenant était très fier de reconnaître « Henri Cartier-Bresson ! » dont il a clamé le nom. Quant au panneau, les apprenants ont demandé une confirmation sur le lieu (« C'est à Paris ? »). Ainsi le plaisir de reconnaître une familiarité avec l'image crée immédiatement une réaction, voire une interaction.

Face à *Rue Mouffetard*, les apprenants ont spontanément décrit l'image : « Derrière est une petite fille ». Ils ont décrit le personnage principal en remarquant, voire en inventant certains détails : « Elle mange une glace ». Mange-t-elle vraiment une glace ? Peu importe, puisque l'investissement, l'interprétation de la photo prime. La glace renvoie à l'imaginaire de l'enfance que la photo développe, et aussi sans doute à une habitude allemande (manger une glace est un passe-temps hebdomadaire très pratiqué en Allemagne !). Il y a donc une projection de soi dans

⁴⁶ L'intérêt pour l'image comme support est né grâce au cours « Conception de séquences didactiques » de Catherine Muller. Plusieurs images utilisées lors des activités que j'ai faites en classe sont tirées de ce cours. Toutes les images que j'ai utilisées se trouvent en annexe pp. 104-106.

la photo et une rencontre d'imaginaires : celui du photographe et celui de l'apprenant. Cette photo dégage une grande force positive puisque l'enfant sourit avec fierté en portant deux bouteilles. L'affect positif auquel renvoie la photo se propage ainsi dans la classe : à la vue de la photo, tout le monde a souri. La photo a ainsi déclenché plusieurs types d'interaction : des interventions ayant pour but d'élucider la photo (« C'est alcool ? » demande mi-amusée, mi-inquiète une apprenante), et d'autres interventions permettant de décrire et d'interpréter l'image. Ainsi, les apprenants ont pris soin de décrire le comportement de l'enfant. La photo dégageant beaucoup de sentiments, les apprenants ne se sont pas attardés sur la description physique mais ont rapidement pris plaisir à parler du comportement du personnage. Par ailleurs, la photo a permis de réemployer et d'approfondir un champ lexical que nous avons déjà abordé ensemble, tel que celui de la ville (« Wie sagt man *Ecke* ? »/ « Comment dit-on *coin* [de la rue] ? »). Alors que, et c'est un peu dommage, mon objectif était axé sur le lexique – réemployer des mots appris – les apprenants ont fait de cette situation de classe un vrai moment de communication. L'objectif premier a donc été dévié, ce qui finalement a été bénéfique à l'activité.

J'ai ensuite amené les apprenants vers une interprétation créative de la photographie en demandant par exemple le nom du personnage. Les apprenants peinaient alors à répondre, comme si l'invention d'information était prohibée : « On ne sait pas » a répondu un apprenant. Puis une apprenante a osé s'exprimer : « Il s'appelle Henri », a-t-elle dit comme si elle l'inventait. La réponse semble alors plutôt tirée de l'intervention du premier apprenant (« Henri Cartier-Bresson ! »). On remarque ici une trace de la contagion de l'imaginaire : un apprenant connaît la référence et une autre apprenante intériorise celle-ci, ce qui se manifeste dans la (fausse) invention du prénom. Ce phénomène de contagion des imaginaires semble apparaître souvent. Par ailleurs, les apprenants s'imposent une censure puisqu'ils ne savent pas la réponse. L'invention nécessite donc une licence.

La photo *Au restaurant* tirée d'un film de Chaplin provoque d'emblée des rires. Elle dégage des sentiments positifs, tels que l'humour de Charlie Chaplin et le grotesque de la situation que nous comprenons tout de suite. Les apprenants ont alors spontanément décrit le contexte : « Il est dans le restaurant ». L'image servait encore de tremplin à une sorte de carte mentale du vocabulaire. Les apprenants ont par exemple proposé les expressions suivantes : « serveur », « L'addition s'il vous plait », « Garçon l'addition ».

L'apparition de l'expression « Garçon l'addition ! » est significative. Cette expression, très connue en Allemagne – même des non-francophones – fait appel à l'imaginaire des Allemands

sur la France, où la cuisine a une place prépondérante. Ainsi « Garçon l'addition ! » est très peu employé en France mais est très connu à l'étranger. C'est ici un phénomène de l'imaginaire collectif : la cuisine française qui est internationalement connue et semble être appréciée en Allemagne⁴⁷, est soumise parfois à des stéréotypes en décalage avec la réalité. Par ailleurs, d'autres formules et expressions étonnamment connues ont été exprimées. A ma grande surprise, une apprenante très amusée a dit : « Charlie Chaplin est un filou » et les apprenants m'ont appris que « filou » était un mot connu en Allemagne. Les stéréotypes et les expressions françaises préconçues sont donc des moteurs de l'interaction. L'image étant un support riche, ouvert à de multiples interprétations, les interactions autour de celles-ci peuvent être nombreuses et surprenantes... L'effet de surprise – surprendre l'enseignant par exemple – est très valorisant pour un apprenant.

L'activité ayant très bien fonctionné, j'aurais toutefois dû approfondir mes questions et la créativité que l'on peut développer à partir du support : que disent les personnages ? Que pensent-ils ? Et éventuellement, faire jouer la scène. Le niveau des apprenants (trois mois seulement de français) freinait aussi ce type d'activités.

Au second semestre, avec ce même niveau – mais les participants avaient pour la plupart changé, nous avons travaillé à partir du tableau *Le déjeuner des canotiers* de Renoir⁴⁸. Le support avait pour objectif de déclencher des interactions orales pour introduire un cours de façon agréable. La première activité proposée oralement autour de ce tableau était la suivante : « Une personne pense à un objet ou à un personnage du tableau. Les autres posent des questions fermées sur cet objet/ personnage afin de deviner de quoi/ qui il s'agit ». A nouveau, les interactions ont été très riches et les apprenants ont volontiers joué le jeu. Ils ont remarqué certains détails du tableau, ce qui les amenait à entrer dans un rapport esthétique avec l'œuvre puisque leur regard sur l'œuvre s'aiguillait.

La seconde activité consistait à choisir un personnage du tableau et le faire parler, ou dialoguer avec les autres personnages, les apprenants étant ainsi plongés dans « l'immersion fictionnelle » (Muller, 2014). Les interactions pouvaient être variées, au gré de l'inspiration et des capacités des apprenants. « C'est chaud », « Mmm le vin » et d'autres propositions ont été faites mais les interactions n'ont pas été très nombreuses. Ici encore, l'imaginaire d'un peintre

⁴⁷ Je m'appuie ici sur les discours que j'ai entendus à ce sujet, sur les très nombreuses attributions françaises à des produits alimentaires dans les magasins qui montrent que cette attribution est considérée comme un critère de qualité et à un panneau du Musée de l'Hygiène de Dresde. Ce panneau se trouve en annexe p. 151.

⁴⁸ Voir annexe p. 105.

rencontrait celui d'apprenants mais le niveau semblait un peu faible pour que les imaginaires puissent réellement s'exprimer. De plus, il s'agissait du premier cours avec un nouveau groupe. Ainsi, tout ce qui décale de la réalité peut être perçu comme un risque, voire un danger. Oser la fiction nécessite une certaine confiance qui n'est pas encore mise en place en début de trimestre. L'activité aurait peut-être dû être proposée plus tard. Avec ce groupe, toutes les activités ayant un cadre fictif fort ont été, par la suite, une fois la confiance installée, pleinement réalisées.

Dans le cadre d'un autre cours, un travail à partir d'images tirées de l'ouvrage *Les idiomatics français-allemand* (Blum & Salas, 1989) a été proposé⁴⁹. La thématique des « expressions idiomatics » n'était pas annoncée. Le premier dessin montrait un homme avec une grenouille dans la gorge (« Ein Frosh im Hals haben »/ « Avoir une grenouille dans la gorge »). Les apprenants devaient d'abord décrire l'image, ce qu'il y avait d'anormal et retrouver l'expression allemande appropriée. Ensuite, avec le dessin de l'expression équivalente en français, ils devaient retrouver cette dernière. La même activité a été proposée avec trois autres expressions idiomatics. Alors que ce groupe participait habituellement peu, les interactions ont été nombreuses : « Les cheveux sont blonds », « Il a un problème » (au sujet de la grenouille dans la gorge), et certains ont été en désaccords :

- Je pense c'est un loup
- Non je pense c'est un chien, il a un [mime le geste de collier]

(Notes prises pendant le cours, *Journal de bord*, 16 avril 2015)

L'objectif sous-jacent de cette activité était de prendre conscience des « références iconiques » (Pauzet, 2014) qui dorment dans une culture. Bien qu'ici les images soient représentées et prises à la lettre, les images mentales des expressions idiomatics en disent parfois long sur une culture. Ainsi ai-je évoqué l'humour, pour moi, de l'expression « Das ist nicht mein Bier ! » (« Ce n'est pas ma bière »/ « Ce ne sont pas mes oignons ! ») qui représente parfaitement le cliché de l'importance de la bière en Allemagne. Cependant, la réciproque ne semble pas être vraie... Les expressions idiomatics sont chargées d'images propres à une culture, ce qui permet d'ouvrir d'intéressantes réflexions interculturelles en classe de langue. Réfléchir et enquêter sur l'image a permis de susciter des interactions.

⁴⁹ Les dessins utilisés lors de ce cours se trouvent en annexe pp. 103-104.

4.2.2. Solliciter l'imaginaire pour créer des espaces fictifs : le pouvoir des images mentales

Nous avons évoqué théoriquement, lors du chapitre prévu à cet effet, la présente idée : grâce à l'imaginaire, l'être humain est capable de recréer, de solliciter, d'inventer un cadre fictif. La création de ces cadres est essentielle en classe de langue, dans la mesure où on convoque incessamment une réalité extérieure à celle de la classe. Les cadres fictifs, lorsqu'ils renvoient à une image mentale, stimulent-ils l'interaction ? Comment les apprenants jouent-ils alors, dans les interactions, avec la fiction ?

L'activité que nous analyserons ici n'avait pas particulièrement pour objectif de figurer dans cette recherche, mais j'ai été surprise, lorsque je l'ai réalisée, des productions orales qu'elle a suscitées. Afin de systématiser les pronoms complément d'objet indirect⁵⁰ (groupe A1.2), j'ai proposé un cadre fictif : avoir un budget que je choisissais pour offrir un cadeau à une personne de la classe.

A : C'est l'anniversaire de Hans. Vous avez un budget de 5 000 euros pour faire un cadeau à Hans

B : Waaaaa.....

C : Ooooh !

D : 5 000 ?

A : 5 000 euros. Qu'est-ce que vous achetez ?

Le cadre fictif est présenté au présent (« C'est », « Vous avez »), sans embrayeur de fiction, de type « Imaginez » ou « Si vous aviez.... ». La réaction spontanée témoigne de l'intégration de la fiction : on réagit *comme si* c'était vrai, alors que le cadre proposé est irréel et fictif. Les idées des apprenants ont alors été diverses et très riches :

B : Un livre et un stylo und das Rest ist für mich [« et le reste est pour moi »]

A : Avec un pronom !

B : Je (*hésitations*) lui offre

La réponse de B montre la spontanéité et la volonté de répondre puisque l'apprenant oublie le thème grammatical d'origine (le réemploi de pronom COI). C'est à l'enseignante de le rappeler (« Avec un pronom ! »). Paradoxalement, l'enseignante crée donc le cadre fictif

⁵⁰ Désormais COI.

(« C'est l'anniversaire de Hans ») et le déconstruit elle-même en rappelant le thème grammatical, donc la situation de classe. Les deux réponses suivantes ont été proposées spontanément :

D : Je lui offre une croisière

C : Je lui offre un vélo

Ici, deux imaginaires apparaissent : D propose une croisière. Est-ce parce que le cadeau correspond au budget ? Est-ce la projection d'un cadeau que D désirerait avoir ? Quant à « un vélo », cela correspond à la situation réelle puisqu'Hans arrive chaque fois en classe avec son casque de vélo sur la tête. Il y a donc ici une proposition où l'imaginaire fictif s'intègre parfaitement au réel : les apprenants ne se connaissent pas beaucoup, mais ils savent qu'Hans aime faire du vélo et que ce cadeau lui correspond. La réalité est récupérée par la fiction.

A : Hans, est-ce que tu es content ?

E : Oh oui !

La fiction se poursuit et se clôt ainsi, n'avouant jamais son caractère fictif, mais restant sur une image positive mentale, qui *fait plaisir*.

4.2.3. Image et imaginaire : d'un imaginaire stéréotypé vers un imaginaire créatif

Dans ce troisième et dernier temps de la réflexion sur l'image et l'imaginaire, nous aborderons l'image en tant que représentation culturelle. Nous nous appuyerons sur des activités proposées en classe, telle l'invention d'un récit sur le meilleur ou le pire voyage en France, ainsi que sur les ateliers d'écriture menés dans deux classes. Comment peut-on aborder des questions interculturelles s'appuyant sur l'imaginaire des apprenants sans se conforter dans des clichés ? Comment transformer l'imaginaire stéréotypé en imaginaire créatif ? Nous partons de l'hypothèse que, lorsque la créativité de l'apprenant est stimulée, il participe dynamiquement, puisque de façon impliquée, à la classe.

4.2.3.1. Passer par le récit

L'expérience a été menée auprès de trois groupes différents. Il s'agissait d'inventer le pire ou le meilleur voyage en France. Dans deux cas, la production devait être écrite sous forme de carte postale et dans un cas il s'agissait d'une production orale. Les cartes-supports étaient à choisir parmi celles de l'Institut français. Certains apprenants ont mis en relation la carte et son contenu, d'autres non. Les résultats des productions écrites sont classés ci-dessous :

Niveau	Carte postale choisie	Lieux cités	Sujets abordés	Adjectifs
A1.1	Carte 1 – Les canards	Provence	Nourriture et boisson : « On boit du vin rouge et on mange du fromage » Activités déclinées : vélo, nage, visite de villages... « Malheureusement » seulement trois jours de visite	Très jolie, idéale, vacances sportives, magnifique
	Carte 3 – Les nains	Millau Le Tarn	Camping Vie quotidienne : « Je saute dans l'eau fraîche chaque matin » + « Et chaque matin il y a des croissants frais à la fille de la jolie boulangère. Je suis au paradis » Randonnée	Fantastique, beau, (l'eau) fraîche,
	Carte 1 – Les canards	Bordeaux	Bordeaux : la ville, le festival du vin	Extraordinaire, très jolie, délicieux
	<i>(Pas de carte, car elle n'était pas là et les devoirs lui ont été transmis par mail)</i>	Rouen	Le soleil L'architecture et la cathédrale Le musée La nourriture : crêpes, baguette, chèvre chaud	Magnifique, impressionnant, très intéressant,
A2/B1 – Auffrischungskurse	Carte 1 – Les canards	Pas de lieu précis	Le village et les gens La plage La nourriture qui a donné de la diarrhée	Extraordinaires, super longue et large, parfait, un peu spécial
	Carte 2 - Paris	Paris	Bagage à l'hôtel Le restaurant	Bon
	Carte 3 – Les nains	Le Bergerac La Dordogne La montagne	Canoé sur la Dordogne Restaurant : vin rouge, coq au vin, faux-filet Les repas en général	Très beau, petit resto sympa, très agréable, pas trop cher, (viande) pas à point, tendre, délicieux, parfait, contents
	Carte 2 - Paris	Paris	L'avion La vue de l'hôtel sur la Tour Eiffel Le Louvre	Très agréable, très beau, très grande et intéressante

Productions écrites sur les cartes postales

Il est tout d'abord intéressant de remarquer qu'aucun des apprenants n'a choisi de raconter le pire voyage en France⁵¹. Les apprenants ont donc choisi une France dont on peut exacerber les aspects positifs. Aussi remarque-t-on que la plupart des adjectifs employés dans la production sont des adjectifs positifs, tels « magnifique » et « extraordinaire » qui reviennent à plusieurs reprises. Les sentiments positifs sont alors moteurs, de l'apprentissage comme du récit. Le biais que l'on pourrait cependant objecter est celui de la carte postale, qui est un support sur lequel on raconte traditionnellement plutôt des aventures positives et amusantes.

Les « vacances parfaites » étant à l'unanimité choisies, il convient de voir comment cela s'entend selon les différents apprenants. La consigne proposait volontairement la possibilité de recourir au cliché, le but de l'exercice n'étant pas de lister les clichés mais d'en faire un récit. Certaines thématiques reviennent constamment, telles que la cuisine. La nourriture est d'abord une thématique récurrente lors de récits de voyage, puisqu'elle est porteuse d'une culture, mais elle l'est d'autant plus lorsqu'il s'agit de la cuisine française. La cuisine française jouit d'une renommée internationale. Cette renommée est relayée dans de très nombreux domaines, que ce soit à travers l'offre de cours de cuisine française à la Volkshochschule ou à travers une exposition sur la nourriture au Musée de l'Hygiène de Dresde⁵². Dans les cartes postales, on retrouve différents aspects de la cuisine française : typique (« coq au vin »), fraîche (« les croissants frais ») et locale (« crêpes »).

Auprès du groupe A1.1, l'activité semble avoir développé un véritable engouement et une volonté de s'engager affectivement dans les productions : les adjectifs mélioratifs foisonnent et les idées ne manquent pas. Les productions dépassent le niveau attendu comme si l'envie de s'exprimer palliait le manque de vocabulaire. La réflexion est flagrante dans le cas de la carte de F. On y trouve à la fois l'investissement d'un imaginaire commun et stéréotypé (les croissants et la jolie boulangère) et une appropriation de l'imaginaire (« Je saute dans l'eau fraîche chaque matin ») qui renvoie à un imaginaire personnel (les vacances parfaites selon cet apprenant). Une idylle (« C'est le paradis ») fait de plaisirs simples est ici développée.

Dans plusieurs productions, on remarque aussi un mélange entre un imaginaire stéréotypé (le vin, le fromage, la Tour Eiffel...) et un imaginaire personnel, tissé de souvenirs. Ainsi, de nombreux lieux géographiques moins connus sont cités : Rouen, Bergerac, La Dordogne, Le

⁵¹ Les productions écrites des apprenants se trouvent en annexe pp. 142-148.

⁵² En effet, le Musée de l'Hygiène consacre un panneau de sa salle « La nourriture » à la nourriture française. Voir en annexe p. 151.

Tarn... Il y a ici aussi une appropriation personnalisée de la France, mêlant ce qu'on rencontre communément en France à l'image que chacun en a. Il semble cependant que l'activité ait moins fonctionné auprès du groupe A2/B1 qui a davantage développé l'aspect production-type d'une carte postale que le récit de vacances parfaites.

Dans ce même groupe, un apprenant a fait une courte présentation sur un plat français, ce qui a donné lieu à un échange sur la cuisine et la perception de la cuisine française. La cuisine peut alors devenir le creuset d'échanges interculturels sur lequel il est intéressant de s'attarder lorsque le niveau linguistique le permet. Ainsi, les participants du cours de conversation ont montré un profond attrait pour la cuisine française, qui a été moteur de nombreux échanges et le sujet d'une séance entièrement consacrée à cette thématique. La discussion introductive s'est déroulée autour des questions suivantes :

- Quels sont vos plats préférés ?
- Est-ce que vous aimez manger au restaurant ?
- Est-ce que vous mangez souvent au restaurant ?
- Est-ce que vous aimez cuisiner ?
- Quelle image avez-vous de la cuisine française ?
- Quelle image avez-vous de la cuisine allemande ?
- Selon vous, quelle est la place de la cuisine dans la culture française/ dans la culture allemande ?
- Pourquoi ?

Nous avons dans un premier temps questionné le rapport personnel de chacun à la cuisine, en glissant ensuite vers les représentations de chacun sur la cuisine française et allemande. Les auto- et hétéro-stéréotypes ont donc pu être librement exprimés. La question « Pourquoi ? » nécessite une réflexion qui ne se cantonne pas aux stéréotypes. Les hypothèses apportées par les apprenants ont été très riches et preuves d'une réflexion approfondie : la tradition, le climat de la France, la diversité des produits locaux peuvent être à l'origine de la réputation de la cuisine française. Nous avons alors échangé sur la cuisine mondialisée que connaît notre époque, ainsi que les nouveautés culinaires qui sont apparues dans la vie des apprenants à la suite de la chute du mur de Berlin. Enfin, nous avons lu un extrait d'un texte sur la cuisine⁵³, écrit par l'Office Franco-Allemand pour la Jeunesse⁵⁴ qui est un organisme spécialiste en

⁵³ Ce texte se trouve en annexe p. 110.

⁵⁴ Désormais OFAJ.

matière de relations interculturelles. Chaque apprenant s'est positionné par rapport à ce texte et certaines oppositions sur le contenu du document ont pu être émises.

Dans ce cours, l'imaginaire a donc été le support principal et le moteur de tous les échanges. Des stéréotypes, nous avons pu glisser vers une réflexion interculturelle approfondie, renseignée par un texte d'autorité. L'imaginaire aura été le premier ressort de ces échanges, puis il aura connu une évolution, voire un enrichissement.

4.2.3.2. Passer par la métaphore

La réflexion que nous proposons ici consiste à lire l'imaginaire stéréotypé sur la France par le prisme d'un imaginaire créatif. Comment imaginaire stéréotypé et imaginaire créatif peuvent-ils se rencontrer ? L'expérience a été menée auprès de deux groupes différents d'apprenants, dans le cadre d'ateliers d'écriture⁵⁵. L'activité finale consistait à écrire un texte à la manière de Ponge, en le rapportant à la France. Les activités introductives entraînaient la sensibilité des apprenants aux associations sonores et sémantiques ainsi qu'à une réflexion sur la France.

Pour citer tous les mots commençant par le son [s], le son [f] ou terminant par [is], les apprenants participaient volontiers. Le but n'était pas de faire des tours de table mais que le vocabulaire disponible de chacun s'exprime. Une dynamique s'enclenche : celle de réfléchir à la langue en fonction de ses sons, et non en fonction de ses sens. Tous les apprenants murmurent alors quasi automatiquement « s... » comme pour faire venir les mots associés. Les apprenants peuvent alors choisir des mots très simples (« semaine ») ou des mots qu'ils jugent plus nobles (« saugrenu »). Dans ce même exercice, quelques références typiquement françaises apparaissent dès lors, tels que « saucisson », « Seine », « Sartre » ou « Sorbonne ». Dans ce cas, l'imaginaire sonore s'associe directement à des spécialités françaises.

On détecte aussi ici les combinaisons associatives que peut faire l'imaginaire : celui-ci n'agit pas librement, il est aussi influencé par les propositions précédentes. Ainsi « saucisson » ouvre-t-il la thématique de ce qui est typiquement français, renchérit par « Seine » qui ouvre la porte aux noms propres. Une proposition ouvre donc souvent une vague thématique d'associations, de type sonore ou sémantique :

I⁵⁶ : L'eau chlorée

⁵⁵ Les transcriptions de l'atelier d'écriture se trouvent en annexe pp. 118-125.

⁵⁶ La consigne est la même : citer les éléments que l'on trouve typiquement français.

A : (*Rires*). L'eau chlorée ?

C : L'eau chlorée

B : L'eau chlorée, ah d'accord, l'eau de javel alors

A : C'est vrai qu'il y en a pas en Allemagne

B : L'eau de javel, c'est le chlore en français. [...]

F : Chanel numéro 5

B : Chanel oui ! Chanel javel hein !

(*Rires*)

L'association sonore est ici remarquée par l'enseignante (« Chanel javel hein ! »), ce qui provoque le rire des apprenants. L'imaginaire de F est contaminé par les sons de l'imaginaire de B.

E⁵⁷ : La Tour Eiffel

A : Hein hein, la Tour Eiffel. D'autres choses ?

B : Les Champs Elysées

A : Les Champs Elysées oui

F : La Midi

A : Le Midi

F : Le Midi

A : Le Midi dans le sud, la région ?

F : Oui

G : Le Centre Pompidou

A : Hum hum

F : Le Louvre

A : Hum hum

E : Moulin Rouge

A : Tout ça c'est à Paris

(*Petits rires*)

⁵⁷ La consigne est la même : citer ce qui est typiquement français pour eux.

D : La Méditerranée

A : La Méditerranée

B : Les haricots verts

A : Les haricots verts ? C'est vrai ? Pourquoi ?

B : Il y a euh toujours des haricots verts

A : En France, c'est vrai ?

B : Oui, à le restaurant

F : La crème brûlée

A : La crème brûlée ?

F : Hum hum

B : Le cidre

Dans ce second cas, E propose la Tour Eiffel. Elle ouvre alors la thématique des monuments parisiens, puisque que F, G et E (« Le Louvre », « Le centre Pompidou », Moulin rouge ») renchérissent à ce sujet. L'enseignante coupe l'élan en faisant remarquer explicitement la thématique (« Tout ça c'est à Paris »), ce qui provoque des rires, comme si tous les apprenants s'entendaient sur cette dénonciation. D propose une idée (« La Méditerranée ») qui influence peut être les réponses qui suivent (« Les haricots verts », « La crème brûlée », « Le cidre ») qui touchent le domaine culinaire. Au cours de cette activité, les imaginaires se rencontrent, se contaminent et s'influencent.

Dans les deux activités, les imaginaires évoqués sur la France concernent l'alimentation, la culture (monuments, fête, cinéma), et quelques attributs (la trottinette, l'eau de javel). Ces réflexions témoignent d'une connaissance plus ou moins personnalisée : la baguette est une connaissance universelle alors que l'eau de javel témoigne d'une réflexion et d'un vécu personnels. Ces activités permettent néanmoins de libérer les imaginaires, de les laisser s'exprimer.

Cependant, notre expérience avait aussi pour objectif de laisser les imaginaires s'exprimer à travers des métaphores, l'imaginaire culturel rencontrant l'imaginaire personnel et créatif de chacun. Les réécritures du texte de Ponge sont résumées dans le tableau suivant⁵⁸. Il s'agit, en

⁵⁸ La consigne était la suivante « Par groupe de 2 ou 3 : Choisissez un objet parmi ceux apportés. En reprenant les mêmes étapes que celles du poème (de l'extérieur vers l'intérieur, une fin brutale et les expressions soulignées),

fond gris, des productions du groupe du lundi (de niveau plus faible) et en fond blanc des productions du groupe du mardi.

Nourriture/ boisson choisie	Images associées/ Souvenir évoqué	Adjectifs	Fin choisie
Le cidre	Les pommiers, la Normandie « Nous avons fait la randonnée en cette région » : les jardins, les prés Eté, vacances, champagne	Agréable, frais, bon, chaud,	« A l'hiver il mousse, on pense à l'été, aux vacances et à le champagne. »
Le fromage	Lait qui a pressé et s'est versé comme des chemins étroites Une fortification [qu'] on peut occuper Une vieille dame	Merveilleuse, étroit, doux, crémeux, visqueux, juteux, dur, fort,	« Quand il vieillit il est plus dur et il mange plus fort. Dans cette situation il est doux et crémeux, et après il est fort. »
Le vin	Les paysages, le Rhône Rayon du soleil attrapé en cette bouteille Vin fleuve comme le Rhône L'amour des travailleurs [vignerons]	Rouge extraordinaire	« Nous pensons ils [les travailleurs] doivent aimer leur travail parce que la fin de leur travail est dans la bouteille et peut être on peut goûter l'amour des travailleurs pour le vin. »
Le cidre	Souvenirs aux vacances en France Un lac La Seine Les odeurs Les pommiers, la campagne avec des moutons et des vaches Maisons-fermes avec des fleurs sur les toits	Frais, clair, pétillante, magnifique	« Mais brisons-là, il faut arrêter à rêver, remplir les verres et commencer à boire et profiter du bon goût »
Le pain au chocolat	Un visage de vieille femme avec une coiffure extravagante qui donne l'impression de tomber de la face.	Peau bronzée et brillant, vieille, extravagante, croustillante, sucrée	« Il faut arrêter de parler, il faut le manger. On peut le manger pour le petit déjeuner et aussi pour se balader. »

décrivez l'objet comme si vous le regardiez pour la première fois en écrivant en quoi il vous rappelle la France/ les Français/ la langue française. Amusez-vous avec des jeux sur les sons et des métaphores ! »

Le vin	La couleur de l'amour La Seine à Paris Le sang d'une femme jolie Les larmes de l'amour fou Odeur // rêve des vignobles	Merveilleuse, douce, artistiques, jolie, l'amour fou	« Mais brisons- là : à la santé ! »
---------------	--	--	--

Productions écrites des ateliers d'écriture

Dans cette écriture, il fallait donc passer par des associations d'images. Une image fixe, l'objet apporté (une bouteille de vin, de cidre, du fromage ou un pain au chocolat), fait appel à une autre. L'imaginaire était délimité dans la mesure où il était demandé d'associer l'objet à des images françaises. Le territoire de l'imaginaire avait un cadre exigé. Là encore, on peut voir à quel point l'imaginaire des apprenants sur la culture-cible est positif. Les adjectifs témoignent d'un investissement affectif fort et d'une certaine sensibilité à la langue.

L'image qui est associée relève très fréquemment du souvenir : « Nous avons fait la randonnée en cette région », les « souvenirs aux vacances en France ». C'est alors un imaginaire personnel qui relève du vécu et de la mémoire de l'apprenant. Bien que le poème de Ponge ne laisse place qu'à une imagination créatrice (les associations ne sont pas reliées directement au vécu du poète), les aliments français font l'effet d'une madeleine proustienne sur les apprenants.

D'autres apprenants investissent l'objet d'une imagination créatrice plus libre, où le vin devient le « sang d'une jolie femme » et « les larmes de l'amour fou ». Ici, l'imaginaire créatif rencontre l'imaginaire collectif, rappelant que la France est considérée comme le pays de l'amour, mais ajoutant que le vin n'est autre que les larmes de ce sentiment. Le récit devient alors le lieu de rencontre de l'imaginaire sous toutes ses formes, collective, personnelle, mémorielle et créative. Dans un autre cas, l'imaginaire pousse jusqu'à l'empathie fantasque, on invente ce que pense le vigneron : « Il y a beaucoup des travailleurs dans le vignoble. Nous pensons ils doivent aimer leur travail parce que la fin de leur travail est dans la bouteille et peut être on peut goûter l'amour des travailleurs pour le vin ». Le vin n'est plus une larme, mais il a le goût de l'amour (l'amour encore !) de ceux qui l'ont produit, ailleurs le fromage sèche tel « une vieille dame ». Seraient-ce là des projections, de ce que les apprenants ne sont pas, les vignerons, et de ce qu'ils ont peur de devenir, une vieille dame ?

Le poème, tel une boîte à souvenirs secrète, ouvre des mondes imaginaires, tissés de souvenirs, de clichés, d'associations fantasques. La dynamique est alors inclusive puisque

chacun injecte dans le récit et projette sur l'objet nombre de ses images, de ses rêves et peut-être même de ses peurs.

Cette partie nous aura montré combien l'image permet à l'imaginaire de se manifester. L'imaginaire culturel pourra donc s'exprimer à travers ses références, qu'elles soient visuelles, orales ou écrites. L'image mentale créée par une anecdote par exemple est une ressource didactique inépuisable puisqu'elle permet la compréhension voire la mémorisation. Enfin penser une culture par des images permet d'investir affectivement celle-ci, de jouer du stéréotype et de s'offrir une licence poétique où l'apprenant est actif, puisque ses associations ont la permission de voler et de s'entrechoquer librement.

4.3. Attitudes fictionnelles : du ludique au théâtral

Notre analyse a jusqu'ici parcouru l'imaginaire sous plusieurs formes – l'imaginaire dialogique et créatif – et prouvé que l'imaginaire rendait possible la fiction. Au cours de cette dernière partie, nous étudierons les différentes formes que la fiction peut prendre au sein de la classe de langue. Les espaces du *comme si* sont possibles grâce à l'imaginaire puisqu'il permet d'activer des lieux qui n'existent pas, de nous faire jouer des personnages que nous ne sommes pas, de créer des présences pour pallier les absences. En somme l'imaginaire rend possible la fiction. C'est pourquoi nous aimerions nous attarder maintenant sur la fiction : comment la fiction nourrit-elle la classe de langue ? Comment les rôles de chacun se brouillent-ils alors ? Que se passe-t-il lorsque la fiction est proche de la réalité ? Et lorsqu'elle s'en éloigne, jusqu'à devenir théâtrale ?

4.3.1. La fiction ordinaire

On peut aisément parler de fiction ordinaire pour le cadre de la classe de langue puisque la fiction est un ressort omniprésent du cours. Par exemple, pour créer une situation hors du cadre de la classe, l'enseignant ne cesse de faire exister des cadres qui sont absents : « Vous revenez de vacances en France, et vous les racontez à votre ami » ou « Vous êtes au restaurant, qu'est-ce que vous dites au serveur ? ». Le cadre est introduit au présent comme si l'on parlait de l'action en train de se dérouler : on s'entend sur le fait que ce présent est faux, mais on l'invente. De même il m'est souvent arrivé, pour expliquer un terme, de créer une fiction : « Je suis dans la classe. Je sors ! » en mimant une sortie ; ou encore d'inventer une situation : « Je suis mathématicien, j'aime calculer ». L'enseignant ne correspond en réalité à aucun de ses attributs

mais il les affirme comme s'ils étaient vrais. Ce langage-fiction est propre à la classe de langue, qui est comme basée sur ce consensus de feintise. Le dialogue socratique fondé sur un contrat fictif est aussi propre à l'apprentissage : « Je ne sais pas, qu'est-ce que c'est "saugrenu" à votre avis ? ». Personne ne s'insurge alors du jeu de l'enseignant qui feint de ne pas comprendre, le mensonge est codifié et accepté de tous.

Cependant, d'autres types de fiction ne créent pas le même consensus et on peut remarquer différentes attitudes fictionnelles. Quelles sont-elles alors ?

4.3.2. Les attitudes fictionnelles

La parole en classe de langue a une autre validité que dans la vie *réelle*. On accepte l'emploi d'un présent fictif, et on a peu d'égard envers la vérité de ce qui est dit. Pourtant la communication pousse souvent les apprenants à parler d'eux-mêmes. Ainsi, à l'Institut français, une enseignante demande en chaque début de cours ce que les apprenants ont fait le week-end. Elle avoue avoir certains apprenants depuis plusieurs années et connaître beaucoup de choses d'eux : « Pour certains je les connais par cœur, je sais où ils passent leurs vacances, ce qu'ils ont fait, ce qu'ils aiment. Parfois je sais d'avance ce qu'ils vont me raconter »⁵⁹. Ainsi un lien, qui traditionnellement appartient à une amitié, se crée. Cependant, dans ces récits comme dans toute narration de soi, l'apprenant construit une identité pour la classe. Il façonne un rôle de lui-même en se mettant en scène dans des situations hors cours. En A1.1, nous avons par exemple travaillé l'impératif à travers les slogans de Mai 68. Les apprenants devaient ensuite inventer des slogans et l'un a proposé « Vivez une vie dont vous vous rappellerez »⁶⁰. Ce slogan a débouché sur une question à propos du sens que chacun donne à la vie, si l'on épargne ou dépense... Une apprenante s'est positionnée très fortement en disant qu'elle gardait son argent pour construire une maison, et que son présent consistait à servir son avenir. L'apprenante façonne alors une image d'elle-même auprès des autres apprenants. Ainsi, parler de soi c'est aussi se mettre en scène dans un rôle construit par la narration. De très nombreuses activités nécessitant une mise en scène de soi dans un récit ont été réalisées : parler des petits riens qui font le bonheur du quotidien, raconter ce qu'on aime dans sa ville, parler de ce qui se trouve dans sa boîte à enfance, dire ce qu'on aime et n'aime pas à la manière de Perec, parler de ses croyances en tant qu'enfant. Ces activités suscitent des interactions mais aussi parfois quelques

⁵⁹ Conversation informelle avec l'enseignante.

⁶⁰ L'apprenant a exprimé son idée et nous avons élaboré le slogan ensemble. Celui-ci est inspiré d'un dictionnaire anglais.

timidités : que choisit-on de raconter de soi ? Choisit-on de jouer le jeu de l'intimité, de rester superficiel, de mentir ?

Lors d'un cours avec les apprenants de niveau A1.1, il était demandé de rédiger une annonce pour trouver un correspondant avec lequel parler français. Le cadre était donc factice, personne ne cherchait un correspondant, mais la description devait plutôt être réelle. Une apprenante a lu son texte et a transformé la consigne : elle s'est présentée comme veuve à la recherche d'un Français, riche de préférence. La classe, et moi-même étions très troublés : l'aveu du veuvage était en début d'annonce. L'apprenante semblait donc repousser le cadre où, bien qu'on y parle de soi, on y parle peu intimement. Il semblait donc qu'elle avait besoin de confesser sa situation. La fin, la recherche d'un Français, riche de préférence, annonçait une note humoristique qui semblait appartenir à la fiction. Nous n'avons jamais su ce qui était vrai et faux dans cette annonce. Ce qui intéressant ici, c'est que l'apprenante a délibérément et de son propre gré joué sur les imaginaires, transgressé le consensus de la classe, et joué avec la fiction. Ainsi, chaque apprenant s'investit différemment dans son récit.

Lorsque la fiction s'assume comme telle, le masque du personnage semble créer moins de complexes. Mais, là encore, les rôles que l'on joue se mélangent et se chevauchent de façon parfois troublante. Prenons l'exemple de deux situations différentes, extraites du *Journal de bord* :

Hier, le nombre d'étudiants était impair ce qui a fait que j'ai dû jouer avec un apprenant. La scène consistait en une scène de ménage d'un couple, où une femme appelle son mari en lui donnant une série d'ordres sur les courses que celui-ci doit faire. La femme est pénible et le mari se soumet. Il rappelle ensuite la femme, en lui donnant, à son tour, une série de choses à faire à la maison. L'objectif grammatical du jeu de rôle était de travailler l'impératif.

Je leur avais donné avant quelques formules-types de la conversation téléphonique telles que « Bisous mon chéri » etc. Pour jouer la scène sans être individuellement déstabilisée par la proximité jouée avec l'apprenant, j'ai donc renforcé la théâtralité (la fiction) du rôle en changeant de voix, de posture ... Pousser la fiction vers la théâtralité permettait alors d'endosser un masque qui protégeait mon intimité. De plus, les étudiants se sont aussi un peu pris au jeu et la situation est devenue plus amusante. (*Journal de bord*, 27 février 2015)

En effet, dans cette situation, je me suis sentie assez mal à l'aise de jouer la femme d'un apprenant, en devant réemployer les termes affectifs que j'avais enseignés. Ainsi, la fiction me permettait de me protéger, « d'endosser un masque » grâce auquel il m'était plus aisé de jouer la scène. Les apprenants ont ri : le rire est à la fois lié à l'humour de la situation (une femme

qui exagère sur les termes affectifs auprès de son mari), et à la fois lié au jeu sur les codes de la classe (l'enseignante joue la femme d'un apprenant et emploie des termes qu'on ne l'entendrait pas utiliser habituellement). Ainsi, la fiction est souvent d'un grand secours.

Dans d'autres cas, il est possible de ne pas s'entendre sur les codes de la fiction. Voyons un second extrait du *Journal de bord*, qui se réfère à un autre jeu de rôle où j'ai dû, faute de nombre, jouer :

Avec S. je joue, prends mon portable dans la main, invente un espace. Elle coupe en me posant des questions de langue auxquelles je réponds, par réflexe, en chuchotant. Comme si le changement de code valait un changement d'attitude para verbale. Par ma formation théâtrale, j'intègre parfaitement les codes de la fiction. Au théâtre la fiction est sacrée et il est interdit de casser l'illusion. (*Journal de bord*, 13 mai 2015)

Le cadre fictif était celui d'une agence de voyage. Pour moi, ce cadre étant fixé, nous nous lançons dans la scène comme dans une situation authentique : certes c'est une fiction, mais on joue le jeu du faux. Pour l'apprenante, le crédit accordé à la fiction était autre puisqu'il était permis de faire chevaucher les rôles, les questions posées par l'apprenante se référant à mon rôle d'enseignante alors que la scène avait démarré. Le chuchotement me permettait d'établir une rupture entre ces deux rôles, code que l'apprenante n'employait pas. Ainsi, l'attitude ludique est-elle plus ou moins théâtrale, plus ou moins assumée, selon les apprenants.

Bien que dans l'exemple précédent, l'apprenante semble réticente à la fiction, la fiction semble majoritairement favoriser une dynamique inclusive⁶¹. Reprenons le jeu de rôle où les apprenants se sont pleinement investis dans la fiction :

C. a pris une feuille de papier qu'il a disposée sur son bras comme si c'était une serviette et a joué très sérieusement et de façon très drôle le rôle du serveur. Les autres commandaient, les propositions de jeu étaient chaque fois approuvées = plaisir de la fiction, du faux, du factice, du *comme si*. F., comme au restaurant, demande s'il y a un certain plat, demande du vin blanc, insiste quand le serveur n'a pas compris (et n'a pas changé la situation pour arranger C.), un apprenant prend des risques, une autre prépare au contraire chacune de ses phrases....

L'apprenant qui se prend au jeu est d'habitude le moins à l'aise du groupe en français (à l'écrit comme à l'oral) mais la fiction lui donne beaucoup d'aisance. Grande et surprenante capacité à s'emparer de l'espace : feuille disposée sur le bras comme une serviette, attrape mon verre d'eau, prend une

⁶¹ Dans l'évaluation que j'ai distribuée à la fin du deuxième trimestre, plusieurs apprenants ont souligné leur goût et l'utilité des jeux de rôle qui ont été faits.

assiette dans laquelle étaient disposées des gourmandises pour le dernier cours... (*Journal de bord*, 8 avril 2015)

La fiction a battu son plein : l'espace-classe est transformé, et un tel crédit est accordé à la fiction par le serveur, maître ici de la situation, que les autres apprenants ont aussi joué le jeu. Ici la fiction est parfaitement acceptée. Une autre enseignante est entrée dans le cours alors que la scène était en train de se jouer et l'apprenant a invité cette enseignante dans la fiction en s'adressant à elle comme une cliente du restaurant. Cette scène manifeste deux grands intérêts : d'abord l'imaginaire des apprenants sur le restaurant en France se révèle à travers ce qu'ils commandent, comment ils jouent, l'importance qu'ils apportent au vin ; ensuite parce que la fiction souligne la capacité à communiquer des apprenants, et non leur performance linguistique. Ainsi, bien que cet apprenant eût un faible niveau, il faisait preuve ici d'une très grande capacité à communiquer. Les corps jouaient, les feuilles de papier étaient des serviettes et les livres des assiettes, en somme l'imaginaire de chacun avait investi l'espace-classe. La dynamique produite ici est pleinement inclusive, grâce au tremplin de la fiction.

Prenons encore un exemple, où le jeu de rôle consistait à acheter des vêtements dans une boutique. Un apprenant jouait le vendeur pendant que les autres étaient les clients. Tous les vêtements et accessoires de mode de la classe ont été disposés sur la table, comme dans un magasin.

A1.1 : F. s'amuse à vouloir à tous prix acheter une veste de femme, il critique sa propre veste qui est « trop sombre ». Il joue un homme en pleine révolution qui veut des habits colorés et de femme = jeu avec les codes, on s'investit pleinement dans la fiction. (*Journal de bord*, 15 avril 2015)

En effet, F. profite ici de la liberté qu'offre le cadre fictif : il joue pleinement un rôle avec un regard sur la réalité de la situation (il critique sa propre veste). Le vendeur a beau tenter de le convaincre en lui disant que c'est une veste pour les femmes, le client s'obstine. La scène a engendré beaucoup de rires : la situation jouée par F. relève de l'improvisation théâtrale. Ici, F. ne profite pas de la fiction pour la fausse authenticité qu'elle crée – en s'entraînant par exemple à acheter en France – il profite de la liberté qu'offre la fiction, de cet espace où *tout est possible*.

Les attitudes fictionnelles divergent, nous l'avons observé, d'une personne à l'autre. Chaque fois la fiction se nourrit de la théâtralité. Qu'en est-il donc des pratiques théâtrales dans la classe de langue ? Comment la pratique théâtrale manifeste-t-elle l'imaginaire des apprenants, les incluant dans la dynamique de la classe ?

4.3.3. La dynamique inclusive à travers la pratique théâtrale en cours de français

Cette question de la dynamique inclusive à travers la pratique théâtrale pourrait faire l'objet d'une longue et entière réflexion, alors qu'elle clôturera ici notre recherche.

Cette partie est le fruit d'une hypothèse et d'un intérêt de départ, qui se sont vérifiés au cours de l'expérience : plus les activités ont été empreintes de techniques théâtrales, plus elles ont favorisé une dynamique inclusive. Ainsi, un travail phonétique enrichi de la pratique théâtrale a été proposé dans plusieurs groupes et lors de la formation aux enseignants : que se passe-t-il dans notre corps lorsque l'on parle ? Où vibrent les sons du français ? Un travail d'observation de soi a été proposé ayant pour mots-clés la découverte, la curiosité et l'observation. Dans cette démarche, l'apprenant était amené à chercher par lui-même. Ainsi, il pouvait visualiser son corps, imaginer ce qu'il se passe en lui et s'engager dans un rapport plus sensible, et sensuel, à la langue française. Le travail sur les nasales réalisé dans ce cadre a permis aux apprenants de saisir physiquement la différence de productions des sons, ce qui s'est entendu dans les productions orales qui ont suivies. Par ailleurs, les jeux de rôle théâtralisés, car nourris d'accessoires, et éventuellement d'échauffements, ont souvent fait leurs preuves. Cependant, il est apparu très fortement que lorsque la scène est un grossier masque pour une activité de réemploi des formes apprises, celle-ci perd de son sens et de sa teneur théâtrale.

Ainsi lorsque, avec le groupe A1.2, j'ai proposé une scène reprenant soit une scène autour d'un interdit, soit une scène d'entretien d'embauche, le résultat a été peu probant. Les apprenants n'ont pris aucune liberté vis-à-vis des consignes, les scènes ont été très courtes et très pauvres, en somme peu créatives. Les apprenants exécutent alors un exercice sans investissement. Dans ce cas, l'activité semble subie et on ne saurait parler de dynamique inclusive. L'activité avait été faite sur la fin, en hâte, ce qui donnait peut-être l'impression de réaliser un exercice plus que de jouer une scène avec certaines exigences. Enfin, un grand *brainstorming* ayant été fait précédemment, les apprenants ont peut-être vu dans l'activité uniquement un exercice de réemploi. De plus, si l'utilité de la fiction théâtrale est d'une grande évidence pour certains, elle ne l'est pas aux yeux de tous. L'enseignant a donc intérêt à rester très vigilant à l'égard de ses apprenants quant à leur réceptivité sur les espaces fictionnels qui sont créés. Cette étude m'a ainsi permis d'observer avec plus d'attention les attitudes développées alors : l'apprenant se fond-il dans la fiction ou l'accomplit-il avec beaucoup de distance ?

Dans la cadre du cours auprès des enfants, le rapport à l'imaginaire et à la fiction est tout autre. Voyons un extrait du *Journal de bord* qui en témoigne :

A la question, « Qu'est-ce qu'il y a en France ? Qu'est-ce qui est typiquement français ? », les enfants n'ont pas su répondre. J'ai dû préciser ma question : « Selon-vous qu'est-ce qu'il y a en France ? Je prends ma voiture et vvvrr je vais en France... Qu'est-ce qu'il y a ? ». Ils disaient tous « Je ne sais pas ». Seule une enfant a répondu « des gens » = l'imaginaire collectif et stéréotypé n'est pas encore intégré par les enfants de cet âge-là. (*Journal de bord*, 8 avril 2015)

En effet, l'imaginaire des enfants à cet âge-là, de 5 à 6 ans, n'est pas encore empreint de stéréotypes. La réponse incertaine « des gens » montre que la notion même géographique de France n'est pas encore présente à leur esprit. Alors qu'ils sont tous déjà allés en France, ils ne relient pas non plus ce pays à un souvenir. En revanche, l'imaginaire comme ressource créative s'est avéré être, avec eux, un grand territoire :

Imagination très proche de leur univers. L'imaginaire m'est apparu comme étant un langage commun plus que le français.

Très grande capacité à plonger dans l'imaginaire, à accepter : on se passe une balle imaginaire, gluante, lourde, précieuse, rebondissante... R. va chercher des nouvelles balles, jettent les anciennes, elle va au bout de l'illusion. (*Journal de bord*, 8 avril 2015)

Deux réflexions apparaissent ici : d'abord, l'imaginaire s'avère être un lieu de communication plus fort que la langue française même. Les enfants adhéraient d'emblée et très instinctivement aux fictions théâtrales qui leur étaient proposées. Ainsi, R. poursuit même le jeu de l'illusion en proposant de nouvelles balles dans l'échange que nous faisons, en jetant les anciennes – ce qui montre un véritable sens, propre au théâtre, de la naissance et de la mort de l'illusion. L'imaginaire créateur et la fiction sont la langue des enfants. Le projet théâtral a permis aux enfants de s'investir profondément dans la pièce : ils ont pensé et créé les décors, choisi et joué l'histoire. Leur corps comme leur esprit, imaginatif et réflexif, étaient inclus dans le projet.

Ce dernier chapitre aura eu pour objet de détecter les différentes attitudes fictionnelles que l'on peut relever en classe, de la fiction ordinaire jusqu'à la fiction théâtrale. Bien que la fiction fasse partie intégrante de la classe de langue, les attitudes fictionnelles sont diverses et il peut être utile de rester vigilant face à la réceptivité de l'ouverture de ces mondes fictifs. Cependant, l'imaginaire se révèle intrinsèquement lié à la fiction : il lui permet d'exister et la nourrit.

Conclusion

Nous arrivons ici au terme de notre réflexion. Différentes pratiques autour de l'imaginaire ont donc été proposées au cours de notre expérience à l'Institut français de Dresde. Plusieurs activités menées visaient à déceler les représentations de chacun sur le cours de langue, afin de s'entendre sur un imaginaire commun, de répondre aux attentes, tout en essayant d'interroger les imaginaires et de ne pas toujours les conforter, en les surprenant pour qu'apprenants et enseignant se surprennent eux-mêmes. Les imaginaires culturels ont pris une autre forme et se sont enrichis du passage par un détour, par une association créative d'images, qui poussait les apprenants à réfléchir au-delà des stéréotypes, ou bien à jouer avec ces stéréotypes. Ainsi le détour par un autre biais pour traiter le stéréotype est un moyen d'engager l'apprenant dans une réflexion qui ne se cantonne pas à des clichés. L'imaginaire créatif des apprenants aura aussi été sollicité, lors de pratiques théâtrales, d'écritures ou encore lors des pratiques de la fiction. La réflexion sur la fiction semble trouver tout son sens au regard de la classe de langue : l'imaginaire créant la fiction, et la fiction révélant et enrichissant l'imaginaire.

Engager l'imaginaire des apprenants dans la classe permet de les responsabiliser, au sujet de leur apprentissage ainsi que de leur regard sur la culture-cible, mais aussi en les amenant à conscientiser leurs imaginaires, ce qui est une clé de la relation interculturelle. Une démarche réflexive propre à la dynamique inclusive peut alors être mise en œuvre. Penser les imaginaires de la classe et dans la classe s'est avéré être un prisme très éclairant : il apprend à observer et à analyser, à (re)penser son agir professoral, il aide à concevoir des activités et à y puiser constamment des idées.

Cependant, je pourrais aussi émettre quelques réserves sur cette recherche. D'abord je regrette *a posteriori* de ne pas avoir approfondi les questions interculturelles. Sauf sur la thématique de la cuisine qui a été traitée avec un texte d'autorité, ou sauf lors de très brèves discussions informelles, il aurait été intéressant de proposer un travail de réflexif plus approfondi, sur les cartes postales par exemple : pourquoi chacun a choisi ces événements ? Quels sont les clichés représentés sur les cartes postales de l'Institut ? Tout ce qui a été soulevé aurait mérité d'être prolongé par un échange centré sur des questions interculturelles.

Par ailleurs, il faut aussi admettre que, bien que l'imaginaire soit une ressource très riche, on ne peut en faire le point central du cours. Ainsi, il est intéressant de mettre à jour les imaginaires mais cela ne peut être un exercice systématique ou être la finalité d'un cours. Les

pratiques de l'imaginaire seraient plutôt comme une coulisse pour l'enseignant, un coffret dans lequel il peut puiser. De plus, l'imaginaire en tant que force créative nécessite une vraie disposition des apprenants. La créativité apparaît pour eux souvent comme un danger qui risque de complexer certains – sur leur difficulté à être créatif par exemple – plus que de fructifier une pensée. L'imaginaire créatif a donc besoin de rester un plaisir ludique et gratuit, réalisé dans un cadre sécurisant et libre. C'est un entraînement qui a des exigences, qui a besoin d'être échauffé et réalisé dans certaines conditions.

Le travail que j'aurai fourni au sein de l'Institut français de Dresde m'aura ainsi permis d'approfondir une thématique de recherche qui marquera mon propre agir professoral. Aussi, grâce à la formation faite auprès des enseignants, aux ateliers d'écriture réalisés dans d'autres cours que les miens, au changement de manuel auquel j'ai participé et aux discussions informelles avec les enseignants, mon stage se sera inscrit, à une petite échelle, dans une thématique de renouvellement des pratiques pédagogiques.

Alors que théorie et pratique sont communément évoquées comme des antagonismes, ils n'ont cessé de se croiser, de s'enrichir et de se lier au cours de ce travail. Les lectures faites et les questions que je me suis posées ont constamment croisé ce qui se passait en cours, et m'ont permis de relire mentalement différemment un cours, mon imaginaire anticipatif et rétrospectif étant chaque fois modifié par ces lectures. Les imaginaires sont un troisième œil qui nous permet de regarder et de lire le monde autrement, à nous de nous en méfier, de les comprendre, de les assumer, de les sustenter et de les éduquer pour apprendre à aller vers l'Autre.

Bibliographie

Abasheva O. (2009). « L'atelier théâtral en langue française comme technique créative de développement de la position active de l'élève dans ses apprentissages ». In Aden J. & Picardo E. (coord. par). *La créativité dans tous ses états : enjeux et potentialités en éducation*. Varese : Synergies Europe n° 4. Pp. 191-196.

Aden J. (2009). « La créativité artistique à l'école : refonder l'acte d'apprendre ». In Aden J. & Picardo E. (coord. par). *La créativité dans tous ses états : enjeux et potentialités en éducation*. Varese : Synergies Europe n° 4. Pp. 173-180.

Auger, N., Dervin, F. & Suomela-Salmi, E. (2009). *Pour une didactique des imaginaires dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères*. Paris : L'Harmattan.

Aznar G. (2009). « Préciser le sens du mot créativité ». In Aden J. & Picardo E. (coord. par). *La créativité dans tous ses états : enjeux et potentialités en éducation*. Varese : Synergies Europe n° 4. Pp. 23-37.

Bara S. Bonvallet A.-M. & Rodier C. (2011). *Ecritures créatives*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

Bouvier B. (2009). « Etudier le chinois à l'université : autopsie d'un imaginaire ». In Auger N., Dervin F. & Suomela-Salmi E. (dir.). *Pour une didactique des imaginaires dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères*. Paris : L'Harmattan. Pp. 93-112.

Blum G. & Salas N. (1989). *Les idiomatics français-allemand*. Paris : Points.

Capelle C. & Menand R. (2008). *Le Nouveau Taxi 1*. Paris : Hachette Français Langue Etrangère.

Cicurel F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues : agir professoral et pratiques de classe*. Paris : Hachette.

Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre Européen Commun de Références pour les Langues*. Repéré à http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf.

Coste D. (1991). « Le fictionnel ordinaire des discours d'apprenants ». In Russier C., Stoffel H. & Véronique, D. (dir.). *Interactions en langue étrangère*. Aix-en-Provence : Université de Provence. Pp. 245-248.

- Danan J. (2010). *Qu'est-ce que la dramaturgie ?* Arles : Actes Sud-Papiers.
- Dervin F. (2013). « Introduction ». In Dervin F. (dir.). *Le concept de culture*. Paris : L'Harmattan. Pp. 7-18.
- Elbaz P. (2013). « L'apprentissage du chinois à travers le geste d'écriture ». *Voix plurielles, volume 12, numéro 1, 2015*. Repéré à <http://brock.scholarsportal.info/journals/voixplurielles/article/view/840>.
- Goffman E. (1973). *La mise en scène de soi dans la vie quotidienne. 1- La présentation de soi*. Paris : Les Editions de Minuit.
- Laurens V. (2014). « Des techniques travaillées en formation aux pratiques et procédés utilisés par des enseignants novices ». In Causa M., Galligani S. & Vlad M. (dir.). *Formation et pratiques enseignantes en contextes pluriels*. Paris: Riveneuve éditions, coll. "Actes académiques", série Langues et perspectives didactiques. Pp. 65-90.
- Lafon M. & Zeggagh-Wuyts F. (2009).« Ma ville ». *Grammaire en action Débutants*. Paris : CLE International. P. 8.
- Maurin A. (2014). *La mise en scène de la classe de langue*. (Mémoire de master 1, Université Stendhal-Grenoble 3).
- Moore D. (2001). *Les représentations des langues et de leur apprentissage : Itinéraires théoriques et trajets méthodologiques*. Paris : Didier.
- Muller C. (2014). « L'immersion fictionnelle, ou comment concilier art et émotion en cours de langue ». *Voix plurielles, volume 12, numéro 1, 2015*. Repéré à <http://brock.scholarsportal.info/journals/voixplurielles/article/view/920/930>.
- Muller-Jaecki. (2013). « Altérité et inclusion. Du corps propre au corps social en classe de langue : emprunts à la danse contemporaine ». *Voix plurielles, volume 10, numéro 2, 2013*. Repéré à <http://brock.scholarsportal.info/journals/voixplurielles/article/view/837/860>.
- Pauzet A. (2014). « Quand les images citent l'art ! ». *Voix plurielles, volume 11, numéro 1, 2014*. Repéré à <http://brock.scholarsportal.info/journals/voixplurielles/article/view/912/874>.
- Perec G. (sans date). « J'aime/ Je n'aime pas ». *Revue L'Arc*. Repéré à <http://www.desordre.net/textes/bibliotheque/auteurs/perec/aime.htm>.

Pierra G. (1994). « Langue et culture en F.L.E. : conditions d'apprentissage dans la pratique théâtrale adressée aux étudiants étrangers ». *Travaux de didactique du FLE* n° 32. Pp. 29-38.

Ponge F. (1942). « Le pain ». *Le parti pris des choses*. Paris : NRF Gallimard.

Porcher L. (1984). « Paradoxe sur un enseignant ? ». *Etudes de Linguistique Appliquée* n°55. Pp. 70-85.

Puozzo Capron I. (2014). « Pour une pédagogie de la créativité en classe de langue. Réflexion théorique et pratique sur la triade créativité, émotion, cognition ». *Voix plurielles*, volume 11, numéro 1, 2014. Repéré à : <http://brock.scholarsportal.info/journals/voixplurielles/article/view/921/931>.

Richard N., Trimborg J.-C., Bovernan M., Bérout T. & Brenner T. (2008). *Cuisine. Küche*. Berlin : Office Franco-Allemand pour la Jeunesse.

Rivière V. & Cadet L. (2009). « "Quand je serai enseignante pour de vrai..." : d'un agir imaginé vers un agir assumé. Quel imaginaire de transmission pour des enseignants en formation initiale à l'enseignement du FLE ? ». In Auger N., Dervin F. & Suomela-Salmi E. (dir.). *Pour une didactique des imaginaires dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères*. Paris : L'Harmattan. Pp. pp. 29-58.

Rollinat-Levasseur E.-M. (2014). « La formation au texte de théâtre en didactique des langues : un enjeu pour l'enseignement ». In Causa M., Galligani S. & Vlad M. (dir.). *Formation et pratiques enseignantes en contextes pluriels*. Paris : Riveneuve éditions, coll. "Actes académiques", série Langues et perspectives didactiques. Pp. 115-130.

Rollinat-Levasseur E.-M. (2013). « Pratiques théâtrales en FLE : du jeu de l'imitation et des représentations dans l'apprentissage ». In Alix C., Lagorgette D. & Rollinat-Levasseur E.-M. (dir.). *Didactique du Français Langue Etrangère par la pratique théâtrale*. Chambéry : Université de Savoie. Pp. 31-45.

Tardieu C. (2008). *La didactique des langues en quatre mots clé : communication, culture, méthodologie, évaluation*. Paris : Ellipses.

Tardieu C. (2006). « Imagination créatrice et apprentissage des langues en formation des professeurs écoles ». Colloque interiufm. Consulté sur internet le 10.02.2015 : storage.canalblog.com/41/95/511857/30896253.pdf.

Vasseur (1997). « Imaginaires et pratiques didactiques dans les dialogues experts – novices ». In Springer C. (coord. et pub.). COFDELA. Actes du deuxième colloque de Linguistique Appliquée.

Wunenburger J.-J. (2003). *L'imaginaire*. Paris : Que sais-je ? Presses Universitaires de France.

Wunenburger J.-J. (1991). *L'imagination*. Paris : Que sais-je ? Presses Universitaires de France.

Sitographie

- Site de Arte, émission Karambolage, consulté le 15.05.2015 :
<http://www.arte.tv/magazine/karambolage/fr>.
- Site de l'Institut français, consulté le 28.03.15 :
<http://www.institutfrancais.com/fr/faites-notre-connaissance-0>.
- Site de l'IFA, consulté le 28.03.15 :
http://www.institutfrancais.de/IMG/pdf/histoire_reseau_VF.pdf.
- Site de l'IFD, consulté le 28.03.15 :
<http://www.institutfrancais.de/dresden/qui-sommes-nous-689/L-Institut,694/>.
- Site FplusD, portail des langues franco-allemand, consulté le 29.03.15 :
<https://fplusd.institutfrancais.de/franzoesisch-lernen/im-sprachkurs-lernen/franzoesisch-lernen-in-deutschland/>.
- Site du Portail franco-allemand, consulté le 29.03.15 :
<http://www.france-allemande.fr/-France-.html>.
- Site du Trésor de la Langue Française, consulté le 11.05.15 : <http://atilf.atilf.fr/tlf.htm>.
- Site de Wikipédia sur l'Allemagne, consulté le 28.03.15 :

<http://fr.wikipedia.org/wiki/Allemagne>.

- Site de Wikipédia allemand sur l'imaginaire, consulté le 10.05.15 :

https://de.wikipedia.org/wiki/Das_Imagin%C3%A4re.

- Site de Wikipédia sur le dialogisme, consulté le 10.08.15 :

<https://fr.wikipedia.org/wiki/Dialogisme>.