



**HAL**  
open science

# Les pratiques artistiques dans l'apprentissage du français : expérience au Centre de Ressources de la Faculté des Lettres, des Arts et des Humanités de La Manouba (Tunisie)

Marilyse Garattoni

► **To cite this version:**

Marilyse Garattoni. Les pratiques artistiques dans l'apprentissage du français : expérience au Centre de Ressources de la Faculté des Lettres, des Arts et des Humanités de La Manouba (Tunisie). Sciences de l'Homme et Société. 2020. dumas-02959353

**HAL Id: dumas-02959353**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02959353v1>**

Submitted on 6 Oct 2020

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

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



**Les pratiques artistiques dans l'apprentissage  
du français : expérience au Centre de  
Ressources de la Faculté des Lettres, des Arts et  
des Humanités de La Manouba (Tunisie)**

**Marilyse  
GARATTONI**

Sous la direction de Catherine MULLER

UFR LLASIC

Département Sciences du Langage

Mémoire de master 2 mention FLES

Année universitaire 2019-2020



## **Remerciements**

Quoi que nous entreprenions, nous ne sommes jamais seul(e)s, et je ressens le besoin de remercier tous ceux et celles qui ont croisé mon chemin et participé à l'aventure qu'est la rédaction de ce mémoire.

Je remercie Madame Claudie Pion de l'Institut français de Tunis, mon tuteur de stage Monsieur Abderrazak Sayadi, mes collègues de la Faculté de La Manouba : Nadia Konstantini, Imène Gharbi et Sonia Elleuch.

Je remercie mes amies Denise et Michèle qui m'ont beaucoup soutenue et encouragée pendant la rédaction de ce mémoire.

Bien sûr, je remercie Catherine Muller, ma directrice de mémoire, qui m'a donné confiance et encouragée pour aller au bout de cette aventure particulière. Je la remercie pour ses remarques positives et constructives, sa patience, sa disponibilité, sa bienveillance.

Enfin, je dédie ce mémoire à Fernando, mon père.

**DÉCLARATION ANTI-PLAGIAT**

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.

PRÉNOM : MARILYSE

NOM : GARATTONI

DATE : 12 août 2020

## Sommaire

Remerciements.....	2
Introduction.....	6

### **Partie 1 – Présentation du contexte et missions de stage .....10**

<b>1. Le système éducatif tunisien et la place du français en Tunisie.....</b>	<b>10</b>
1.1. Le système éducatif tunisien.....	10
1.2. Le français en Tunisie.....	13
<b>2. Lieu de stage et publics concernés.....</b>	<b>16</b>
2.1. La Faculté des Lettres, des Arts et des Humanités (FLAHM) – Université de la Manouba.....	16
2.2. Le département de français de la FLAHM.....	17
2.3. Le Centre de Ressources et d’Autoformation Léopold Sédar Senghor du département de Français.....	17
2.4. Un public entre le français langue seconde et langue étrangère.....	18
<b>3. Mission du stage : Redonner vie au Centre de Ressources du département     de français.....</b>	<b>19</b>
3.1. D’un point de vue logistique et organisationnel.....	19
3.2. D’un point de vue pédagogique.....	20

### **Partie 2 – Apports théoriques : le langage et les pratiques artistiques dans l’enseignement des langues.....22**

<b>1. Le langage : origines, définitions, fonctions.....</b>	<b>23</b>
1.1. Origines du langage.....	23
1.2. Qu’est-ce que le langage et à quoi sert-il ?.....	25
1.3. Autres réflexions sur le langage.....	28
<b>2. Les pratiques artistiques dans l’apprentissage des langues.....</b>	<b>29</b>
2.1. Les pratiques artistiques et le CECRL.....	30
2.2. Des apprenants acteurs de leur apprentissage.....	31
2.3. Une manière différente de travailler la langue et d’atteindre les objectifs langagiers.....	32
2.4. Un enseignement qui prend en compte les dimensions corporelle et sensorielle de l’apprenant.....	33
2.5. Les pratiques artistiques comme moyen d’accéder à une meilleure connaissance de soi et des autres.....	34
2.6. Culture et interculturalité.....	35
2.7. Le choix des textes dans l’apprentissage de la langue.....	36
2.8. Difficultés et limites à l’utilisation des pratiques artistiques.....	38

<b>Partie 3 – Démarche méthodologique et analyse des ateliers en présentiel et à distance.....</b>	<b>41</b>
<b>1. Ateliers réalisés au Centre de Ressources (en présentiel).....</b>	<b>42</b>
1.1. L’atelier de lecture théâtralisée : <i>Les sacrifiées</i> de Laurent Gaudé.....	42
1.2. Atelier d’écriture et de lecture : Faire le portrait d’une créature fantastique, à la manière de Perec.....	49
1.3. Projet d’une représentation de fin d’année (non réalisé).....	53
<b>2. Ateliers réalisés à distance.....</b>	<b>54</b>
2.1. Atelier « Création d’objets sonores ».....	54
2.2. Atelier individualisé de lecture à voix haute.....	55
2.3. Atelier « Image parlante : la cabine téléphonique ».....	55
2.4. Atelier « Ecriture collective d'une Nouvelle à partir d'une photo ».....	56
2.5. Atelier « Ecriture & Musique ».....	57
2.6. Observations sur la participation des étudiants aux ateliers à distance.....	58
2.7. Analyse critique des ateliers à distance.....	59
<b>3. Evaluation des apprentissages par les étudiants.....</b>	<b>61</b>
3.1. Données recueillies avec le sondage en ligne (Facebook).....	61
3.2. Activités réalisées en présentiel : données recueillies auprès des étudiantes (Messenger, juin 2020).....	63
<b>4. Bilan de l’analyse des données concernant les activités réalisées en présentiel et à distance.....</b>	<b>65</b>
 Conclusion.....	 67
Bibliographie.....	71
Table des annexes.....	76
Table des matières.....	86

## Introduction

J'ai parfois eu du mal dans l'apprentissage des langues étrangères. Par exemple, j'ai en mémoire les cours d'italien. La méthode utilisée au collège était de mon point de vue ennuyeuse, et je me suis réveillée en classe de langue parce que l'enseignante du lycée a utilisé des textes de la littérature italienne. C'était complexe et je n'avais pas forcément de bonnes notes, mais il y avait là matière à se nourrir l'âme et l'esprit. Ce que je reproche parfois à l'enseignement traditionnel, c'est l'ennui qu'il génère, soit parce que les méthodes et supports utilisés ne retiennent pas vraiment l'attention, soit parce que l'apprenant se retrouve dans une situation de trop grande passivité.

Par ailleurs, j'éprouve un intérêt particulier pour les arts et je pratique ou j'ai eu l'occasion de pratiquer en amateur : la lecture à voix haute, la danse contemporaine, le théâtre, le clown, l'écriture de nouvelles... Lors de remplacements en qualité d'enseignante contractuelle en français langue maternelle et étrangère (2002-2004), j'ai pu expérimenter, entre autres, des ateliers de lecture à voix haute (Poésie, nouvelles de Maupassant...), des ateliers de théâtre pour une classe de 4<sup>e</sup>, des ateliers d'écriture... Bien sûr, les programmes scolaires sont exigeants, avec des contenus et des enseignements définis par l'Education Nationale, de sorte que ces activités ne peuvent être réalisées que ponctuellement.

Les questions suivantes se posent tout de même : est-ce que la lecture et l'étude des textes de Malaparte, de Dino Buzzati, de Machiavel me seront utiles pour demander mon chemin, entamer une conversation avec une autre personne, en italien ? Et que dire de la pertinence des pratiques artistiques, comme la lecture à voix haute dans l'apprentissage d'une langue étrangère ? Se pose aussi la question du niveau en langue étrangère de l'apprenant, de son appartenance culturelle, etc. Peut-être ne faut-il pas opposer un cours de langue « classique » à un cours qui utilise la littérature, les pratiques artistiques dans l'enseignement d'une langue étrangère. D'ailleurs, et je l'ai expérimenté cette en année, j'ai trouvé beaucoup d'intérêt au cours d'espagnol que j'ai suivi dans le cadre du Master 2. Ce cours était relativement traditionnel dans sa forme, il n'utilisait ni la littérature, ni les pratiques artistiques, et pourtant l'enseignante est parvenue à retenir mon attention en raison de la pertinence (de mon point de vue) des supports qu'elle a proposés, de son dynamisme et de sa capacité à « animer » le cours et à nous rendre actifs. Pour les supports, elle s'est servie de l'actualité (articles de journaux, vidéos...) et nous a constamment sollicités, faisant appel à notre réflexion.



Cela pose à mon avis la question des fonctions du langage<sup>1</sup>. J'en distingue trois. Tout d'abord, une finalité de communication dans l'enseignement traditionnel des langues, où les méthodes sont structurées en situations de communication, en actes de langage, avec l'examen des points grammaticaux nécessaires à ces situations. Cet apprentissage a son utilité, évidemment. Mais je constate, pour ma part, que ce n'est pas la dimension du langage qui retient le plus mon attention. J'ai personnellement besoin d'autre chose. On peut considérer le langage comme une fin en soi. Le langage pour le langage, pour la beauté, le plaisir des sons que l'on prononce, et les images mentales qui s'offrent à notre esprit, à notre âme, de sorte que la réception d'un même texte résonnera d'une manière unique parce qu'il n'existe aucun individu semblable. Enfin, je perçois le langage comme un moyen de connaissance et de transformation de soi, et de son environnement, avec des répercussions sociales et politiques.

Maintenant que s'offre bientôt à moi l'occasion d'enseigner le français langue étrangère, je m'interroge donc sur les manières d'y parvenir. La question des supports choisis est essentielle. J'ai besoin d'imaginer l'enseignement que j'aurais moi-même aimé recevoir. Je m'écarte du cours de langue « classique » qui propose des situations de communication concrètes, pour me diriger vers les fonctions du langage qui me motivent. Si l'emploi des supports empruntés à l'actualité me paraît tout à fait pertinent en classe de langue, dans ce mémoire, je fais le choix de diriger ma réflexion sur l'utilisation de la littérature et des pratiques artistiques.

D'autre part, si, à titre personnel, je possède une certaine connaissance et maîtrise des pratiques artistiques, et si j'ai pu les utiliser dans le cadre des cours que j'ai donnés, avec ce mémoire, je souhaite pousser plus avant ma réflexion, essentiellement par l'expérimentation, en enrichissant cette pratique par des recherches et des lectures théoriques qui rendent compte d'expériences similaires. Si mon intention est d'observer d'une manière plus fine et réfléchie les compétences développées par l'utilisation des pratiques artistiques (telles que la confiance, l'affirmation, la connaissance de soi, la créativité, l'imaginaire, l'autonomie dans les apprentissages...), je veux également m'assurer de leur pertinence du point de vue du développement des activités langagières (et notamment de la production orale) et des compétences linguistiques (orthographe, grammaire, vocabulaire).

---

<sup>1</sup> La rédaction de ce mémoire m'a conduite à m'interroger sur les différentes fonctions du langage. Pour approfondir cette question, je me suis notamment intéressée aux travaux du linguiste Roman Jakobson. Un chapitre sera consacré à cette réflexion dans la deuxième partie de ce mémoire.

Je suis donc partie en quête d'un terrain de stage où je puisse me livrer à ces réflexions et expérimentations. C'est donc volontiers que j'ai accepté la proposition de la Faculté de Lettres, des Arts et des Humanités de l'Université de La Manouba en Tunisie, pour travailler au Centre de Ressources Senghor. Les étudiants disposent déjà de cours plus traditionnels, où j'imagine que l'écrit doit avoir une place importante. Je dis « j'imagine » car je n'ai pas eu le temps d'échanger avec mes collègues de français, et j'aurais aimé assister à certains de ces cours afin d'avoir une idée des méthodes et pédagogies appliquées et mieux saisir encore la pertinence de ce que je souhaitais proposer. A côté de ces cours, une enseignante du département de français est responsable du Projet Voltaire, un service en ligne de formation en orthographe, ce qui signifie que les étudiants disposent d'outils pointus et précis spécifiquement dédiés au développement des compétences linguistiques. La demande de l'Institution visait essentiellement le développement des compétences en production orale, pour un public d'étudiants pour qui le français est une langue seconde, même si par la suite ce public s'est élargi à des étudiants pour qui le français est plutôt une langue étrangère.

J'ai conscience que j'ai eu affaire à un public d'adultes respectueux et curieux de mes propositions. Ma réflexion est par conséquent très influencée par le milieu dans lequel les observations ont été réalisées. Encore une fois, mes propositions ne remplacent évidemment pas des cours plus traditionnels mais s'inscrivent dans le courant méthodologique des démarches actives et actionnelles qui visent à faire de l'apprenant l'acteur de son apprentissage.

Je précise que ce stage, qui devait initialement se dérouler du 1<sup>e</sup> février au 30 juin 2020, a été considérablement perturbé par les événements liés au covid-19, et n'aura duré, en présentiel, que du 10 février au 10 mars 2020. Sur les recommandations de l'UGA, et avec l'accord de mon tuteur de stage, du 6 mai au 30 juin 2020, j'ai poursuivi mon stage à distance, et proposé aux étudiants des activités utilisant toujours les pratiques artistiques, mais en les adaptant au travail à distance.

*Les pratiques artistiques dans l'apprentissage du français : expérience à l'Université de La Manouba en Tunisie* s'articule en trois temps. Dans un premier temps, je présente le contexte du stage : le système éducatif et la place du français en Tunisie, les missions de mon stage en contexte, d'un point de vue logistique, organisationnel et pédagogique. Dans un deuxième temps, je m'intéresse au langage, à ce qu'il est, ses origines et surtout ses fonctions, comme à la matière première qui compose l'objet de ma réflexion, pour ensuite, analyser plus concrètement les théories et propositions didactiques qui rendent compte de l'utilisation des pratiques artistiques dans l'enseignement du français. Enfin, je présente la démarche

méthodologique et les ateliers mis en place. Je confronte mes propres observations aux lectures théoriques examinées dans la deuxième partie et aux observations transmises par les étudiants eux-mêmes (sondage, échanges de mails...). Si l'utilisation des pratiques artistiques dans l'enseignement du français correspond à un engagement profond et personnel de ma part, à une envie de contribuer, à ma mesure, au développement, à l'épanouissement personnel et intellectuel des apprenants, je désire cependant vérifier et m'assurer de leur utilité et pertinence dans l'acquisition et le développement des compétences langagières<sup>2</sup>, sans quoi ces pratiques pourraient être légitimement remises en question en tant que méthode d'apprentissage du français (FLS, FLE).

---

<sup>2</sup> Selon le CECRL, la « compétence à communiquer langagièrément » inclut la compétence linguistique « qui a trait aux savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la phonétique, à la syntaxe [...]. » (CECRL, 2001 : 17). Tout au long de ce mémoire, il sera régulièrement question des compétences langagières et linguistiques et des activités langagières. Ces notions doivent s'entendre selon les définitions données par le CECRL. Pour plus de précisions se reporter à l'Annexe 1, page 77.

## **Partie 1**

-

### **Présentation du contexte et missions de stage**

Dans cette partie, je souhaite rendre compte du contexte dans lequel s'inscrit ce stage en partant du général (le système éducatif tunisien, la place du français en Tunisie) pour m'intéresser plus finement au lieu où s'est effectivement déroulé mon stage (la Faculté de Lettres, des Arts et des Humanités de la Manouba ; le Département de français ; le Centre de Ressources Senghor) pour ensuite expliciter les missions de mon stage.

## **1. Le système éducatif tunisien et la place du français en Tunisie**

En tant que stagiaire/enseignante de français en Tunisie, j'ai voulu connaître les spécificités du système éducatif tunisien et la place du français en Tunisie afin de mieux comprendre par la suite, le fonctionnement des institutions, éducatives en particulier. Ces informations m'ont été utiles sur le plan personnel, c'est-à-dire dans mes relations avec les Tunisiens dans mes démarches quotidiennes, mais également pour comprendre et m'adapter aux étudiants avec qui j'ai travaillé.

### **1.1. Le système éducatif tunisien**

L'enseignement tunisien est fortement influencé par le modèle français. L'« enseignement de base » dure 9 ans et comprend deux cycles : un de 6 ans à l'école primaire et un « enseignement préparatoire » de 3 ans au collège (Pion<sup>3</sup>, 2020). A l'issue de cet enseignement, les élèves qui ont obtenu leur diplôme de fin d'études de l'enseignement de base peuvent intégrer le lycée. Il s'agit d'un cycle de 4 ans, constitué d'une première année avec un tronc commun, suivi de trois années d'enseignement spécialisé (lettres, sciences, technologie informatique, et économie et services). À la fin de la quatrième année, les élèves passent l'examen du baccalauréat. La réussite à cet examen donne accès à l'enseignement supérieur, toujours inspiré du système éducatif français (licence, master, doctorat).

Pour ce qui est de l'enseignement supérieur, pour l'année 2016-2017, l'Agence Tunisienne de Coopération Technique recensait 250 900 étudiants tunisiens et 2 238 étudiants étrangers, répartis dans les 14 universités que compte le pays dont une université virtuelle assurant une formation à distance. A ces universités étaient rattachés des établissements, tels que des Ecoles, des Instituts, des Facultés (203 établissements publics et 68 établissements privés).

Depuis son Indépendance (1956), la Tunisie n'a cessé de mettre en œuvre une série de réformes pour améliorer son système éducatif. La réforme de 1958 s'est engagée vers une

---

<sup>3</sup> Claudie Pion est Attachée de coopération à l'Institut français de Tunis.

démocratisation de l'enseignement, un enseignement pour tous les enfants tunisiens, quels que soient leurs origines sociales, leur sexe, et non plus seulement le privilège d'une minorité d'enfants (14 %). D'une manière quantitative, c'est une réussite puisque la Tunisie serait désormais l'un des pays arabes les plus scolarisés (99 %) (Pion, 2020).

Si l'on peut se réjouir de la démocratisation de l'accès à l'enseignement, l'augmentation massive du nombre d'élèves et d'étudiants qui en résulte pose néanmoins des problèmes, comme le recrutement de maîtres et d'enseignants insuffisamment formés, avec des conséquences sur la qualité de l'enseignement donné et reçu de l'école primaire à l'université. Les cours dispensés et les savoirs enseignés dans les établissements publics de l'enseignement supérieur font l'objet de critiques : ils ne seraient pas suffisamment en adéquation avec les réalités sociales, économiques et professionnelles du terrain, ce qui conduit certains étudiants à s'inscrire dans des établissements privés, pensant y trouver des enseignements plus adaptés, des professeurs plus compétents et des infrastructures plus modernes et performantes.

Dans un article paru dans *Le Monde* en janvier 2011 : « Le Chômage des diplômés, moteur de la révolte tunisienne », Marion Sollety évoquait le suicide de Mohamed Bouazizi, en décembre 2010, à l'origine d'un vaste mouvement de protestation sociale et d'une révolution qui avait conduit au départ du Président Ben Ali en janvier 2011. Cet ex-bachelier de 26 ans, devenu vendeur ambulant à Sidi Bouzid, ville du centre de la Tunisie, s'était immolé après que les autorités lui aient confisqué son outil de travail. Ce drame avait mis en évidence la détresse d'une jeunesse ravagée par le chômage, la corruption et l'injustice sociale (Sollety, 2011). Vincent Geiser, sociologue à l'Institut de recherche sur le monde arabe et musulman, cité dans ce même article, évoquait une « surproduction de diplômés » et rappelait la situation particulière des régions du Centre, où se trouvent Sidi Bouzid :

*« Souvent, les familles [de cette région] s'endettent pour que les jeunes fassent des études et puissent, en retour, aider la famille. [...] Mais aujourd'hui, les jeunes reviennent au contraire comme charge supplémentaire. Ils sont obligés de faire des petits boulots non qualifiés pour survivre. (...) Le retour vers la famille est alors vécu comme une humiliation, un échec personnel. C'est presque une mort sociale. »* (Sollety cite Geiser, 2011)

Moins de 10 ans plus tard, cette « surproduction de diplômés » avec ses conséquences délétères s'observe encore. Selon l'article en ligne, publié le 9 octobre 2019, « Chômage : Les diplômés payent les frais de la crise économique », Chokri Gharbi relève qu'au premier semestre 2019, le taux de chômage des diplômés de l'enseignement supérieur était de 28.2%, avec une répartition par sexe de 16.5% pour les garçons contre 38.8% pour les filles (Gharbi, 2019).

En conséquence, si l'accès à l'éducation pour tous est une réussite d'un point de vue quantitatif, d'un point de vue qualitatif, des inégalités persistent entre le Nord du pays, plus favorisé, et le Sud ; entre les régions du littoral et les régions plus pauvres à l'intérieur du pays ; entre les classes moyennes et les classes populaires (Pion, 2020). On observe également un décalage entre les moyens investis, les objectifs visés par les réformes successives et les résultats effectivement obtenus. De plus, l'inadéquation entre les emplois du marché tunisien et les qualifications des jeunes diplômés conduit à un « déclassement généralisé », (Sollety, 2011) au chômage, à la frustration et par conséquent à une certaine forme de précarité, préjudiciable à la société tunisienne.

## **1.2. Le français en Tunisie**

La question de la place de la langue française en Tunisie reste relativement ouverte de par sa complexité : langue seconde pour certains, langue étrangère pour d'autres, la réponse variant selon le milieu socio-culturel, l'âge, et la situation géographique des personnes interrogées. Rappelant ce qui distingue une langue seconde d'une langue étrangère, on peut lire dans l'article en ligne « Regard sur le français dans le système scolaire tunisien » de Peter Cichon (2010 : 61) :

« La langue étrangère c'est pour des débutants [...] La langue seconde c'est une langue qui est beaucoup plus ancienne dans les esprits, déjà imprimée et qui nécessite quand même une certaine méthodologie qui prend en compte toutes les fixations antérieures qui se sont faites dans les esprits pendant la scolarité secondaire et même primaire [...] Ce n'est pas seulement une faculté de communication [...] ». (Planificateur didactique au Ministère de l'Education et de la Formation, cité par Cichon)

Après l'Indépendance, où prédominait un certain bilinguisme, la Tunisie est entrée dans une phase d'arabisation à partir des années 70, une manière de mettre à distance son passé colonial et d'affirmer son identité nationale. Aujourd'hui, le français reste la deuxième langue enseignée en Tunisie, et cela dès la deuxième année de primaire. Les élèves consacrent à l'étude du français : 8h en primaire, 4h en collège et jusqu'à 23 heures au lycée (Pion, 2020). L'écart observé entre le collège et le lycée vient du fait qu'il n'existe pas suffisamment d'ouvrages adaptés traduits en langue arabe dans les disciplines scientifiques au niveau du lycée et que l'enseignement « des sciences, des mathématiques et de l'informatique » est dispensé en langue française au lycée (*ibid.*). On constate le même phénomène dans l'enseignement supérieur où les cours se font essentiellement en langue française, à l'exclusion du Droit, de l'Histoire, de la Philosophie (*ibid.*). Cette réalité pose problème et expliquerait une part des difficultés

rencontrées par les élèves et les étudiants tunisiens. En effet, le français, enseigné à l'école primaire et au collège comme n'importe quelle autre discipline, devient brutalement au lycée et à l'université la langue dans laquelle des enseignements complexes sont donnés. De plus, le français est enseigné dans le système public selon les méthodes d'une langue maternelle ou seconde, ce dont il relève seulement pour les élèves des catégories moyennes et aisées de la capitale et de quelques grandes villes, alors qu'il est devenu une langue étrangère pour la grande majorité des élèves tunisiens (Cichon, 2010 : 64).

Une enquête informelle, réalisée en 2005 par deux enseignantes tunisiennes pour évaluer le niveau en langue française de leurs étudiants de première année, indique que « leur compétence de compréhension [...] est nettement plus élevée que leur compétence de production » et que leur niveau en français, selon les normes du CECRL, est comparable « à celui d'un « utilisateur élémentaire » niveau A2 et ce en dépit du volume horaire de français imparti et comptabilisé à partir de l'enseignement primaire et secondaire qui dépasse les 2000 heures pour un bachelier sortant. » (Bouziri, Chenoufi-Galleb, 2013 : 216). On constate donc un écart important entre les moyens mis en œuvre pour enseigner la langue française et les résultats effectivement obtenus, écart qui doit être questionné si l'on veut y remédier. Bouziri et Chenoufi-Galleb (*ibid.* : 215) estiment que « le contexte sociolinguistique tunisien s'inscrit [...] dans un processus diglossique »<sup>4</sup>. Autrement dit, les pratiques langagières de la jeune génération tunisienne sont considérées comme « une anomalie » par les « aînés [...] qui s'attachent à conserver jalousement une certaine norme, qu'elle soit dialectale ou littéraire pour ce qui est de l'arabe, soutenu ou standard pour ce qui est du français. » (*ibid.*).

Autre inconvénient, l'hétérogénéité du niveau des élèves en classe, avec des enseignants qui s'adaptent très mal à cette réalité du terrain (Cichon, 2010 : 68). Dans ce contexte, se pose la question du choix de la méthode d'apprentissage du français. Pour certains, les méthodes « classiques » d'apprentissage qui font la part belle à la littérature ne semblent plus adaptées aux élèves, de plus en plus nombreux, pour qui le français est devenue une langue étrangère (*ibid.* : 64). D'autres expériences, comme celle menée par Denise Schröpfer, ouvrent des pistes et des réflexions didactiques nouvelles. Entre 2003 et 2007, elle s'est impliquée dans un programme de rénovation de l'enseignement du français dans le système éducatif tunisien (PRET-SET) dont l'objectif était « d'améliorer la maîtrise du français dans l'enseignement de

---

<sup>4</sup> Diglossie : « Situation de bilinguisme d'un individu ou d'une communauté dans laquelle une des deux langues a un statut sociopolitique inférieur. » (Larousse)



base et dans l'enseignement secondaire, en faisant évoluer les pratiques des enseignants eux-mêmes, souvent en insécurité linguistique, en disparité de références culturelles, en posture très normative pour la transmission de la langue française. ». Dans cette optique, et à l'intention autant des enseignants que des élèves tunisiens, elle a proposé des « modules » et des « ateliers » utilisant les pratiques artistiques dans l'enseignement du français, expérience dont elle rend compte dans l'ouvrage collectif *Didactique du Français Langue Etrangère par la pratique théâtrale* (Schröpfer, 2013 : 67-74).

Autre obstacle, l'influence des langues arabe et anglaise. A la primauté légitime de l'arabe, langue nationale et officielle du pays, s'ajoute l'intérêt de plus en plus grand exercé par la langue et la culture anglaises. Etudié dès la sixième année de primaire, l'anglais fonctionne comme une langue étrangère, les élèves partent véritablement de zéro, et son apprentissage poserait donc moins de problème que celui du français. L'intérêt de l'anglais provient probablement de son utilité dans la communication au niveau international et de sa valeur marchande au niveau professionnel. Parallèlement à un environnement de moins en moins francophone, les nouvelles générations, qui ont accès au net, sont davantage séduites par la culture anglaise, exempte de l'empreinte coloniale, et qui incarne une culture plus moderne, plus en phase avec leurs représentations et aspirations (Cichon, 2010 : 69).

Pourtant, il semblerait que le français ait encore de beaux jours devant lui en Tunisie, pour différentes raisons. D'abord, une raison pragmatique et qui peut se contester : des ouvrages scolaires non traduits en langue arabe dans les disciplines scientifiques et techniques, ce qui conduit à donner ces enseignements en langue française. Ensuite, la langue et la culture françaises continuent d'influencer l'élite et les classes moyennes tunisiennes. La langue française devient un moyen de sélection et de distinction intellectuelle. Elle est associée à « des acquis comme la séparation de la Religion et de l'État, l'égalité entre les sexes et l'autonomisation des femmes ainsi que les possibilités d'épanouissement personnel » (Cichon, 2010 : 70). D'autre part, il existe une volonté politique de l'Etat français désireux de promouvoir la culture française à l'étranger. Par exemple, Claudie Pion cite les actions menées par l'Institut français de Tunis pour aider et soutenir la réflexion des décideurs tunisiens en matière d'éducation : premièrement, un appui à la qualité des projets pédagogiques mis en réseau dans les régions et au développement du numérique pédagogique et éducatif ; deuxièmement, un appui à la qualité de l'enseignement par le renforcement de compétences des inspecteurs-formateurs, des enseignants et des futurs enseignants (Pion, 2020). Enfin, de nombreux Tunisiens ont un proche ou un parent installé en France, pour des raisons

professionnelles, économiques ou familiales. Cette réalité alimente les relations entre la Tunisie et la France, entre les Tunisiens et la langue française, comme « un flux qui n'est pas prêt de se tarir » (Cichon, 2010 : 70).

## **2. Lieu du stage et publics concernés**

Dans ce chapitre, j'ai voulu situer plus précisément le Centre de Ressources Senghor où j'ai réalisé mon stage. Le Centre de Ressources dépend du département de français, lui-même rattaché à la Faculté des Lettres, des Arts et des Humanités de La Manouba. D'autre part, j'ai détaillé les spécificités des publics auxquels je me suis adressée.

### **2.1. La Faculté des Lettres, des Arts et des Humanités (FLAHM) - Université de la Manouba**

La Faculté des Lettres, des Arts et des Humanités de La Manouba (FLAHM) est rattachée à l'Université de La Manouba, qui s'étend sur 30 hectares environ. Située dans la proche banlieue de la capitale tunisienne, l'Université de La Manouba compte quatorze établissements, répartis en 4 pôles disciplinaires : Humanités et Information ; Informatique, Arts et Multimédia ; Economie et Gestion ; Sciences de la vie et de l'environnement.

Sur la page officielle de l'Université de La Manouba, on peut lire la devise suivante : *Université de La Manouba, formons le citoyen, transformons le monde*. De quelles manières ? En plaçant l'étudiant au cœur des préoccupations, en proposant « des cursus croisés [...] des formations qui en appellent à la curiosité, au besoin d'apprendre, au respect de l'esprit critique en combinant rigueur, pédagogie, capacité créative, inscription dans les réalités locales et ouverture vers les savoirs et les situations universels ».

Malgré ces nobles ambitions, le nombre d'étudiants inscrits à l'université de La Manouba a chuté de 38 % en 7 ans, passant de 26 138 étudiants inscrits en 2010-2011 à 16 198 en 2017-2018. Même observation pour la FLAHM qui a constaté une diminution de ces effectifs de 39 % en 5 ans, soit 6 759 étudiants inscrits en 2013-2014 contre 4 126 en 2018-2019.

La Faculté des Lettres, des Arts et des Humanités (FLAHM), de renommée dans le paysage éducatif tunisien, a été créée en septembre 1986. Elle se compose de 8 départements (Arabe, Français, Anglais, Espagnol, Allemand/Italien, Histoire, Géographie, Religions comparées).

Le tableau ci-dessous rend compte de l'évolution des effectifs des étudiants de la FLAHM sur une période de 6 ans :

Nombre d'étudiants de la faculté des Lettres, des Arts et des Humanité de Manouba

ANNÉE UNIVERSITAIRE/ NOMBRE D'ÉTUDIANTS	2018-2019	2017-2018	2016-2017	2015-2016	2014-2015	2013-2014
Licence	2507	2911	3088	3496	4285	4481
Masteres	1208	1330	1404	1503	1577	1768
Agrégation	168	194	275	286	334	348
Doctorats	243	216	276	238	207	162
Total	4126	4651	5043	5523	6403	6759

Source tableau : Site Internet de la FLAHM <http://www.flm.rnu.tn/fra/pages/317/En-chiffres>

## 2.2. Le département de français de la FLAHM

Le département de français est l'un des 8 départements que compte la Faculté. Certains enseignants déplorent un fort taux d'absentéisme en classe, un manque d'intérêt pour les programmes, un niveau de français insuffisant par rapport au cursus suivi. D'autres, en revanche, comme Sonia Elleuch, affirment que « le niveau n'est pas si mauvais que cela, que la bonne volonté est là, qu'il y a de bons éléments, qu'il s'agit juste de rafraîchir les connaissances pour certains ». Sonia est responsable du Projet Voltaire au sein du département. Il s'agit d'un service en ligne de formation en orthographe dont l'objectif est de « rend[re] l'orthographe accessible à tous », d'une manière à la fois « ludique et efficace » (Site internet Projet Voltaire). Environ 110 étudiants du département de français sont concernés par ce Projet, soit toutes les premières années de licence et les premières et deuxièmes années du cycle préparatoire.

## 2.3. Le Centre de Ressources et d'Autoformation Léopold Sédar Senghor du département de français

Le Centre de Ressources, créé en 2010, est le fruit d'un projet de coopération franco-tunisienne, financé à part égale entre le Ministère tunisien et l'Institut français, dans le cadre du Fonds de Solidarité Prioritaire. Lorsqu'il était en service, le Centre de Ressources accueillait les étudiants du lundi au samedi. Des cours d'autoformation, guidés par une stagiaire française, étaient proposés dans le but d'améliorer les compétences linguistiques des étudiants. Il était possible également de visionner des émissions, des films, des documentaires, de lire la presse en langue française, de profiter d'ateliers de conversation en lien avec l'actualité et la culture

citoyenne. Des projections de films, suivies de débats, étaient également au programme. Aujourd'hui, ce lieu ne remplit plus ses missions de Centre de Ressources, mais sert parfois de salle de cours à certains enseignants. Il compte très peu de livres, aucune revue récente, et quelques rares DVD. Situé au premier étage de la Bibliothèque Mahmoud Messadi, aucune signalisation à l'entrée du bâtiment n'a été prévue pour signifier son existence et faciliter son accès.

#### **2.4. Un public entre le français langue seconde et langue étrangère**

Le Centre de Ressources est avant tout destiné aux étudiants du département de français. On peut donc supposer que ce public maîtrisera plus que les autres la langue française. Ce n'est pas nécessairement le cas, selon ce qui m'a été rapporté. Pour certains, il semblerait que le français soit un choix par défaut, parce qu'au moment d'intégrer l'enseignement supérieur, les résultats de ces étudiants ne sont pas suffisants pour accéder à l'orientation de leur choix. Cependant, il faut prendre avec précaution ces informations récoltées lors de conversations informelles et s'en référer à l'observable. En ce qui me concerne, et au cours de la brève expérience réalisée au Centre de Ressources (un mois environ), j'ai constaté que pour les étudiants de licence du département de français, on peut effectivement considérer que le français est une langue seconde. En revanche, pour les étudiants des autres départements (religions comparées ; langue arabe ; histoire...), les niveaux de langue sont plutôt hétérogènes, et pour certains, le français est sans aucun doute une langue étrangère (difficultés pour lire, difficultés pour participer à l'oral...).

Il y a aussi une sorte de complexe à parler français, de la part des étudiants, dû probablement à la peur de mal parler, d'être ridicule, face à l'enseignante et ses camarades, alors qu'ils étudient le français depuis l'enfance et sont donc censés avoir une certaine maîtrise de cette langue. Il est parfois arrivé, lorsqu'une étudiante lisait et se trompait, que d'autres étudiantes la corrigent, puis me regardent, l'air de se demander pourquoi je ne disais rien, ou alors comme une manière de s'excuser pour être intervenues à ma place. Selon moi, il n'est pas judicieux de reprendre trop souvent un étudiant qui se trompe, surtout dans les premiers cours. J'en ai déduit que ces étudiantes reproduisaient avec leurs camarades les méthodes d'apprentissage qu'elles avaient elles-mêmes expérimentées. Dans les ateliers que j'animais, j'ai veillé à créer un climat de confiance et de bienveillance, entre les étudiants et moi, et entre les étudiants. Ce point est pour moi essentiel à tout apprentissage, et j'ai observé qu'il est un moteur puissant de déblocage et de motivation pour s'exprimer, et donc pour progresser.

### **3. Mission du stage : Redonner vie au Centre de Ressources du département de français**

C'est par l'intermédiaire de l'Institut français de Tunis que cette proposition de stage est parue à la demande de la FLAHM. L'objectif était de remettre en fonction le Centre de Ressources du département de français, complètement déserté depuis plusieurs années. La demande initiale était de proposer des activités en ligne avec les ordinateurs du Centre de Ressources, comme une sorte d'accompagnement tutoré sur des questions essentiellement de linguistique. J'ai fait part de mon intérêt relatif à l'utilisation des pratiques artistiques dans l'apprentissage du français, indiquant que je souhaitais plutôt travailler sur ce terrain. Ma proposition a suscité de l'intérêt et les missions du stage ont été revues. En effet, avec le Programme Voltaire, les étudiants bénéficient déjà d'un service en ligne pour s'améliorer sur le plan linguistique. Mon stage s'est donc orienté vers le développement de l'expression orale. A mon arrivée à la FLAHM, une réunion a été organisée par mon tuteur de stage, avec la participation du responsable du département de français et d'autres enseignantes de français. Je devais travailler en concertation avec trois d'entre elles, également chargées de proposer des activités pédagogiques au Centre de Ressources.

A la mission initiale d'ordre pédagogique, j'ai rapidement compris qu'il me faudrait agir sur le terrain très concret de l'organisation matérielle du Centre de Ressources. L'expérience professionnelle antérieurement acquise dans le cadre d'emplois de nature administrative allait m'être très utile : analyser une situation, faire un bilan, proposer des solutions, définir les bons interlocuteurs, faire preuve de tact, de diplomatie et rester positive dans les échanges.

#### **3.1. D'un point de vue logistique et organisationnel**

A priori tous les éléments sont là pour que le Centre de Ressources puisse à nouveau fonctionner. Pourtant, de nombreux obstacles demeurent. La personne recrutée depuis plusieurs mois pour accueillir les étudiants tous les matins ne vient pas régulièrement, voire ne vient pas du tout sans qu'elle n'ait véritablement de comptes à rendre, ce qui pose un vrai problème pour faire de ce lieu un espace de travail crédible et attractif. Ensuite, aucun des 12 ordinateurs du Centre de Ressources n'est actuellement en état de marche, et il semblerait qu'il y ait des problèmes de connexion internet, selon ce qui m'a été rapporté. J'ai contacté à plusieurs reprises, et sans succès, les services logistiques et informatiques pour réaliser un bilan concernant le parc informatique. L'objectif était de déterminer, tout simplement, si des réparations pouvaient ou non être envisagées, connaître concrètement le nombre d'ordinateurs

en état de marche, pour les mettre à la disposition des étudiants. Face à cette inertie, il faut s'armer de patience, ne rien lâcher. J'ai finalement été reçue par le secrétaire général de la Faculté de La Manouba, à qui j'ai fait un bilan de la situation et proposé des mesures simples et réalistes, faciles à mettre en œuvre et n'entraînant pas de dépenses particulières, pour que le Centre de Ressources puisse effectivement fonctionner. J'ai vraiment eu le sentiment d'avoir été entendue, et j'ai senti des ailes me pousser à la fin de cet entretien. Les événements liés à la pandémie du coronavirus ont hélas contrecarré cet élan, et j'en suis désolée, car ce projet me tient à cœur et je m'étais engagée personnellement et moralement à le mener à terme.

### **3.2. D'un point de vue pédagogique**

D'un point de vue pédagogique, j'ai proposé des activités en lien avec les pratiques artistiques pour enseigner le français, et plus particulièrement la lecture à voix haute et les pratiques théâtrales. J'aurais aimé vérifier la pertinence de cette approche dans l'enseignement du français, en mesurer les bénéfices, les limites. Pour animer ces ateliers, je me suis inspirée de ce que j'ai pu lire, et pratiquer moi-même : ateliers de lecture, ateliers d'écriture, ateliers radiophoniques, danse, théâtre, et même le chi gong. Par exemple, j'ai proposé un atelier de lecture théâtralisée, avec comme support/texte la pièce de théâtre *Les sacrifiées*, de Laurent Gaudé. J'ai eu le temps d'animer un atelier d'écriture : *Faire le portrait d'une créature imaginaire et fantastique*, à la manière de Perec, suivi d'un atelier de lecture des textes produits par les étudiantes, avec des consignes de lectures précises inspirées des ateliers de lecture que j'ai suivis pendant un an auprès du comédien Benoit Olivier à Grenoble. Mon idée, si j'en avais eu le temps, était de tester un maximum de supports : images, vidéos, de tenter des formes de petites créations sonores, de proposer en fin d'année une restitution des ateliers de lectures théâtralisées sous la forme d'une courte mise en scène.

Outre ces activités directement liées à mon projet d'ingénierie pédagogique, à la demande de mon tuteur de stage, j'ai également assuré les cours du Master « Religions comparées ». En concertation avec l'enseignant responsable de ce master, j'ai proposé une lecture non religieuse des textes de la Bible, ce qui a donné lieu à un examen comparatif avec les textes du Coran (Livre de la Genèse : Création du Monde ; Adam et Eve ; Abraham et Sarah ; Livre de Job, etc.).

D'une manière concrète, j'étais présente au Centre de Ressources du mardi au vendredi, de 9 h30 à 12h00. Le mardi, j'animais le cours à l'intention des étudiants du Master « Religions comparées » ; le vendredi, je proposais des ateliers aux étudiantes de 2<sup>e</sup> année de licence, en

présence et avec la participation de leur enseignante. Les ateliers des mercredis et des jeudis étaient ouverts, de préférence aux étudiants de français, mais pas seulement. Pour chaque semaine, et à mon initiative, je concevais un emploi du temps des activités que je prévoyais, et je le transmettais au Responsable du département de français pour qu'il en informe les étudiants. J'affichais également le programme à l'entrée du bâtiment où se trouve le Centre de Ressources. Pour faire connaître le Centre, j'ai conçu des flyers format A5 que j'ai affichés à des endroits stratégiques de la Faculté. J'ai également distribué ces flyers aux étudiants dans l'enceinte de la Faculté, l'occasion pour moi de me présenter et de faire connaître le Centre de Ressources et les ateliers de lectures théâtralisées. J'ai pris cette mission très au sérieux. Il était impensable pour moi d'attendre les bras croisés la venue des étudiants. Je suis donc partie à leur rencontre, et c'est uniquement grâce à cette méthode que j'ai pu motiver les étudiants pour qu'ils viennent aux ateliers des mercredis et jeudis. J'animais les ateliers quel que soit le nombre d'étudiants présents. Ces ateliers étant facultatifs, j'avais à faire à des étudiantes curieuses et/ou motivées, ce qui bien sûr avait un impact positif sur l'ambiance et le déroulement des ateliers. J'avais également prévu de réaliser un atelier de lecture théâtralisée à l'intention des enseignants pour les sensibiliser à cette méthode, mais cet atelier a dû être annulé.

Le contexte et les missions du stage étant explicités, dans la partie suivante j'approfondirai les outils théoriques nécessaires à la réflexion que je souhaite mener concernant les fonctions du langage et l'utilisation des pratiques artistiques dans l'enseignement du français.

## **Partie 2**

-

### **Apports théoriques : le langage et les pratiques artistiques dans l'enseignement des langues**



Cette partie présente les notions qu'il m'a fallu approfondir pour nourrir ma réflexion concernant l'utilisation des pratiques artistiques dans l'enseignement des langues. Un premier chapitre sera consacré à définir le langage, ses origines et ses fonctions afin de mieux cerner cet « objet » fascinant, matière première de l'enseignement des langues. Un deuxième chapitre rendra compte des théories et propositions didactiques concernant l'utilisation des pratiques artistiques dans l'enseignement du français, sujet central de ce mémoire.

## **1. Le langage : origines, définitions, fonctions**

Si l'on restreint le langage à sa fonction de communication entre les êtres vivants et si l'on considère que d'autres espèces animales sont capables de communiquer entre elles, et jusqu'aux arbres selon la thèse avancée par Peter Wohlleben dans *La Vie secrète des arbres* (2015), alors le langage n'est pas le propre de l'homme, pour aller à l'encontre de l'adage si souvent répété. Néanmoins, le langage humain se distingue de celui des autres espèces animales par ses dimensions réflexive et créative. Communiquer, exprimer des idées, des sentiments, telles sont certaines des fonctions du langage. Avec ce chapitre, je m'interroge, non sur la manière d'enseigner la langue française, mais à propos de l'objet « langue » lui-même. Est-il possible d'appréhender un peu mieux ce qu'il est ? D'où vient-il ? A quoi sert-il ? Quelles sont ses fonctions ? Et surtout, dans l'expérience que je compte mener auprès des étudiants du Centre de Ressources, quelle utilisation vais-je faire de cet « objet » langue ? Y-a-t-il des dimensions, des fonctions du langage que je souhaite davantage valoriser dans l'expérience menée auprès des étudiants du Centre de Ressources de La Manouba ?

### **1.1. Origines du langage**

Très tôt dans l'histoire de l'humanité, la question de l'origine du langage a été posée, et cela à des endroits géographiques très éloignés, conférant à cette question un caractère d'universalité. Aux mythes fondateurs, se sont ajoutées d'autres théories sans fondements scientifiques, comme les théories du « bow-bow » ou du « pooh-pooh », répertoriées par le philologue Friedrich Max Müller (1861-1863) qui respectivement expliquent le langage soit par l'utilisation des « onomatopées », soit par des « cris d'alerte chez les animaux ». (Dortier, 2003 : np)<sup>5</sup>. A la fin du XIXe siècle, cette question de l'origine du langage est remise en question et écartée des recherches en sciences du langage par certains savants et institutions. Par exemple, dans l'article de recherche intitulé « L'émergence de la parole : Aspects

---

<sup>5</sup> Non paginé.

historiques et épistémologiques d'une nouvelle réarticulation » (2011 : 5), les auteurs rapportent la position du linguiste allemand August Schleicher (1860) à propos de cette question :

« La science du langage a le droit de refuser de répondre à cette question si souvent posée et si souvent traitée [...] la théorie de la naissance du langage n'est pas de son domaine mais plutôt de celui de l'anthropologie ».

De son côté, la Société de linguistique de Paris, nouvellement créée en 1866, note dans ses statuts qu'elle refusera toute communication relative à « l'origine de la vie » et à « la création d'une langue universelle ». (*ibid.* : 4). Mais la question est à nouveau à l'ordre du jour, du fait « de l'émergence de nouveaux domaines d'études » : « recherches éthologiques », l'éthologie étant la science qui étudie les comportements des espèces animales dans leur milieu naturel, « expériences d'apprentissage du langage aux grands singes, données nouvelles sur les bases anatomiques et neurobiologiques du langage, preuves indirectes issues de la préhistoire et de l'archéologie expérimentale. » (Dortier, 2003 : np). Lors d'une conférence relative aux origines du langage et de la cognition (2016), Christophe Coupé, enseignant à la faculté des langues de l'Université de Lyon, fait le point sur les recherches et connaissances actuelles, dans les domaines de la préhistoire, de l'archéologie et de la génétique. Il affirme que le langage, avec le degré de complexité que nous lui connaissons, serait apparu entre 50 000 et 100 000 ans, avec la découverte des sépultures et de l'art des grottes ornées. Les sépultures à offrandes seraient un témoignage de la « faculté de déplacement » qu'avaient nos ancêtres, c'est-à-dire l'aptitude à « se représenter des choses qui n'ont pas lieu ici et maintenant », comme la vie après la mort, par exemple. Les êtres capables de telles représentations et réalisations auraient eu « une modernité comportementale », « cognitive » et « linguistique » semblables à la nôtre, et auraient pu, de ce fait, s'exprimer dans des langues aussi complexes que les nôtres (Coupé, 2016 : 5' à 6'54').

D'autres recherches font mention d'un protolangage dont les premières formes seraient apparues il y a environ 2 millions d'années. Jean-François Dortier mentionne la théorie défendue par le linguiste Derek Bickerton, qui en étudiant et en comparant les langages des chimpanzés, des enfants de 2 ans, et le pidgin, a tenté de reconstruire ce langage d'avant le langage, un langage composé de deux ou trois mots (concrets), juxtaposés, sans grammaire, comme : « moi aller montagne ». (Dortier, 2003 : np). Mais pour Christophe Coupé (*ibid.* : 6'56 à 7'30), vouloir remonter le temps au-delà de 100 000 ans est sujet à trop de conjectures. Une autre piste serait celle explorée par les généticiens et les spécialistes de la théorie de l'évolution

à la recherche des gènes du langage. Christophe Coupé rappelle l'expérience menée auprès de la « famille KE » qui présente des troubles du langage sur trois générations. L'analyse des gènes de ces personnes a mis en évidence une mutation du gène FOXP2 (*ibid.* : 7'40 à 10'42). Dès lors, certains chercheurs se sont emparés de ces observations pour en déduire que si les troubles du langage observés sur la famille KE provenaient d'une altération du gène FOXP2, cela signifiait que ce gène pouvait être à l'origine du langage et l'ont hâtivement qualifié de « gène de la parole » (Morin, 2009), justifiant de cette manière le caractère inné du langage et « l'existence d'une grammaire universelle », selon la théorie de Noam Chomsky. L'article précédemment cité, « L'émergence de la parole (...) », dénonce un « emballement scientifico-médiatique », une simplification, voire une déformation des « avancées génétiques » (2011 : 14). Si l'apparition du langage fait encore l'objet de trop d'hypothèses, voire de « controverses » (*ibid.* : 13), peut-on espérer cerner un peu mieux ce qu'il est, ses fonctions ?

Après m'être livrée à cet examen théorique, je souhaite maintenant comparer mes observations et intuitions à propos du langage avec ce que d'autres chercheurs, des linguistes en particulier, ont pu en dire. J'attends de cet exercice qu'il me donne du langage, et plus précisément de ses fonctions, une vision plus claire, plus profonde et complète. D'une manière un peu triviale, je suis comme l'ébéniste qui ne se contente pas de fabriquer des meubles au hasard, mais qui s'interroge sur les différents types de bois qui existent, leurs origines, leurs propriétés, espérant faire un meuble de qualité et adapté à l'usage qu'on lui réserve. De la même manière, je vais devoir enseigner la langue française et je m'interroge sur cet « objet », ses finalités, et ce que je compte à mon tour en faire auprès des apprenants.

## **1.2. Qu'est-ce que le langage et à quoi sert-il ?**

*Qu'est-ce que le langage, et en quoi est-ce important ?* C'est la question débattue par Noam Chomsky à l'occasion du 19<sup>e</sup> congrès international des linguistes en juillet 2013. Pour ce linguiste renommé, le langage n'est pas « du son porteur de sens » (Aristote), mais plutôt du sens qui, la plupart du temps, utilise les sons pour se révéler (Chomsky, 2013 : 39'05 à 39'50). Citant d'autres savants, Noam Chomsky dit du langage qu'il est une « activité créative » et « sans limite » (Descartes), de « la pensée audible » (Galilée) qui permet à l'homme d'exprimer avec moins de 30 sons tout ce qu'il pense et ressent (*ibid.* : 23' à 24'25). On pourrait penser que Noam Chomsky se contredit, lorsqu'il déclare que « le système langagier entrave la communication », et encore que : « la phrase ne parvient pas véritablement à exprimer la pensée qui est dans le cerveau. » (*ibid.* : 31'03 à 31'18). Ces limites du langage (parole), à rendre

compte de la complexité des pensées et des sentiments de l'homme, donneraient donc tout leur sens à d'autres formes de langage et d'expression, comme l'art par exemple (musique, peinture, danse, photographie, cinéma...). A propos de la musique, comme puissance d'évocation et de dialogue avec les profondeurs de l'être, Stendhal affirme qu'elle « ne se trompe pas, et va droit au fond de l'âme chercher le chagrin qui nous dévore » (Stendhal, 1814 : 135). Cette observation de Stendhal, nourrie de mes propres réflexions et expériences, m'encourage à m'interroger sur la pertinence de l'utilisation des pratiques artistiques dans l'apprentissage des langues, ce que je m'efforcerai de démontrer dans le chapitre suivant.

Pour autant, il ne s'agit pas de minimiser les caractéristiques et les possibilités offertes par le langage, cette aptitude extraordinaire, presque miraculeuse tant elle apparaît comme une sorte de création spontanée de la nature, mais peut-être de discerner qu'elle est surinvestie, dans un monde où l'intellect, la pensée, le *cojito ergo sum* de René Descartes prédominent au détriment d'autres savoirs, d'autres valeurs, d'autres connaissances plus concrètes et pragmatiques ou au contraire plus subtiles et sensibles.

A quoi sert le langage, la parole ? Quelles sont les théories en présence ? Dans son schéma sur la communication, le linguiste Roman Jakobson met en évidence les éléments en jeu lorsque nous communiquons, à savoir : l'émetteur, le récepteur, le message, le contexte (réfèrent), le canal, le code. Autrement dit, une personne (émetteur) adresse un message à une autre personne (récepteur), à propos d'une chose ou d'un sujet (réfèrent), dans un langage souvent commun (code), au moyen d'un canal visuel ou auditif. Roman Jakobson (1963 : 213-214) associe à ces éléments de la communication six fonctions du langage : expressive ou émotive, impressive ou conative, référentielle, phatique, métalinguistique, poétique.<sup>6</sup> Evidemment, dans les échanges, plusieurs de ces fonctions sont généralement présentes, mais l'une d'entre elle sera « dominante » (*Ibid.* : 214).

- **La fonction expressive ou émotive** : Elle est relative à l'émetteur, et lui permet d'exprimer des sentiments, des pensées, des opinions, des jugements. Exemple : « Il ne nous reste plus que cela. Laisser le monde à nos fils et disparaître. » (*Les sacrifiées*, de Laurent Gaudé, 2004).

---

<sup>6</sup> Pour la présentation des fonctions du langage selon Jakobson, je me suis également inspirée des présentations disponibles sur internet, comme celle proposée par l'académie d'Orléans-Tours : [https://www.ac-orleans-tours.fr/fileadmin/user\\_upload/ia37/6\\_ASH/Les\\_fonctions\\_du\\_langage\\_selon\\_Roman\\_Jakobson.pdf](https://www.ac-orleans-tours.fr/fileadmin/user_upload/ia37/6_ASH/Les_fonctions_du_langage_selon_Roman_Jakobson.pdf)

- **La fonction impressive ou conative** : Elle agit sur le destinataire pour l'émouvoir, l'inciter à écouter, à agir. Elle se caractérise par l'emploi de la deuxième personne, de l'impératif. Exemple : « Jurez-moi que vous ne lui direz pas, qu'elle ne saura jamais. Jurez-moi. » (*Les sacrifiées*, de Laurent Gaudé, 2004).
- **La fonction référentielle** : Elle concerne le contenu informatif du message et utilise des données objectives. Exemple : « La France, à l'avènement de Hugues Capet en 987, avait à peu près les limites qui lui avait données le traité de Verdun. » (*L'histoire, Rome et le Moyen âge*, de Malet et Isaac, Editions Marabout, 1958).
- **La fonction phatique permet la mise en relation et le maintien de la communication entre l'émetteur et le récepteur.** Exemple : « Allô, c'est Georges... Ça va ? »
- **La fonction métalinguistique** : le langage sert à parler de lui-même. Exemple : Langage n.m. « Capacité, observée chez tous les hommes, d'exprimer leur pensée et de communiquer au moyen d'un système de signes vocaux et éventuellement graphiques (la langue). » (Dictionnaire Larousse)
- **La fonction poétique** s'intéresse à la forme du message. Elle joue avec les sons (allitérations, assonances...). Elle ne concerne pas seulement la poésie, mais s'étend aux proverbes, aux mots d'esprit, aux messages publicitaires. Exemple : « La terre est bleue comme une orange » (Paul Eluard, 1929)

Si cette manière de concevoir les fonctions du langage continue d'être enseignée, c'est davantage du fait de son importance dans l'histoire des théories relatives au langage et à la communication, et le schéma de Roman Jakobson fait l'objet de nuances, voire de critiques. Par exemple, Karine Philippe, dans l'article « Roman Jakobson (1896-1982). Essais de linguistique générale : aux sources du structuralisme » rappelle que l'Ecole de Palo Alto<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> <https://www.cairn.info/l-ecole-de-palo-alto--9782130606628-page-3.htm#> (Picard & Marc, 2013. Dans L'Ecole de Palo Alto) : « [...] désigne un courant de pensée né au milieu du XXe siècle sous l'impulsion d'un ensemble de chercheurs d'origines diverses. [...] Ensemble, ils ont jeté les bases d'une *approche systémique et interactionniste* des phénomènes humains. [...] La grande nouveauté apportée par l'Ecole de Palo Alto est d'avoir mis la *communication* interpersonnelle au centre de sa vision et d'en avoir proposé une formalisation rigoureuse élaborée autour de quelques grands principes : le primat de la relation sur l'individualité ; le fait que tout comportement humain a une valeur communicative et que tous les phénomènes humains peuvent être perçus comme un vaste système de communications qui s'impliquent mutuellement [...]. »

reproche à cette théorie de ne pas rendre compte suffisamment de « la complexité des échanges ». A « la linéarité » de ce schéma, qui relie l'émetteur au destinataire « à la manière d'un télégraphe », elle propose la métaphore de « l'orchestre, où les protagonistes contribuent conjointement à l'élaboration de l'échange ». (Philippe, 2004 : 29). C'est aussi le point de vue de Christian Ollivier qui cite Grillo (1997) : « parler n'est plus seulement dire quelque chose à quelqu'un : c'est bien plus fondamentalement, dire, à *propos* de quelque chose, quelque chose *avec* quelqu'un. » (Ollivier, 2015 : 18), et il ajoute « que le sens n'existe pas en soi et antérieurement à tout acte de langage, il est le fruit d'une co-construction et n'apparaît que dans l'interaction. » (*ibid.*).

### **1.3. Autres réflexions sur le langage**

J'aimerais réfléchir à ce que langage est pour moi. Je mets volontairement de côté certaines de ses dimensions, pour reprendre à mon compte les paroles de Denise Schröpfer : « Le travail sur la langue ne s'approche pas seulement par la maîtrise des constituants à des fins communicationnelles et informatives, mais en entrant dans sa dimension esthétique et émotionnelle. » (Schröpfer, 2013 : 68). Le langage pour le langage, comme un objet de fascination, comme les touches d'un piano. J'approche du piano, inexperte, je pose mes doigts sur le clavier, j'appuie au hasard des touches, et j'écoute les sons produits. Quelle musique faire avec ces touches, ces sons ? Comment les associer ? Et les silences qui participent aussi de la construction, et qui permettent aux sons de résonner encore, autrement, comme un impossible silence. Paul Verlaine exprime assez bien ce que je peux ressentir quand je lis, ou plutôt quand j'écoute de la poésie : « De la musique avant toute chose, [...]. De la musique encore et toujours ! » (Verlaine, 1874). La comparaison entre les mots et la musique n'est certainement pas nouvelle, mais c'est la mienne, intégrée ou ressentie, sans avoir eu besoin de lire ce que d'autres avant moi auront probablement déjà dit, plus précisément, et pour beaucoup d'entre eux, de manière plus subtile et savante.

Car c'est bien cela, les mots et la musique se confondent, l'un et l'autre ont leurs instruments : pour les mots, la voix, avec son timbre, sa tessiture. Et cet assemblage de mots choisis peut produire le même trouble puissant que la musique, un saisissement au milieu de l'âme, sans qu'il n'y ait rien à y faire, une émotion que l'on ne peut contenir, la reconnaissance d'une certaine perfection, de quelque chose d'indéfinissable qui serait peut-être la beauté. Mais le langage pour le langage n'est pas sans conséquence, et l'émotion ressentie par le pur plaisir des mots est déjà une transformation en soi, de soi, hors de soi. Elle nous connecte à quelque chose de plus grand que nous, et nous fait pousser comme l'arbre qui cherche la lumière pour

grandir, produire des branches, des feuilles, des fleurs, des fruits. Les mots cognent quelque part dans des contrées où l'intelligence ne va pas, dans un dialogue intérieur qui lui est étranger, et où elle n'entre pas.

A cette « dimension esthétique et émotionnelle » s'ajoute la capacité du langage à explorer et rendre compte des mondes : le sien d'abord, celui de sa propre intériorité ; celui de l'autre, des autres, comme la possibilité d'un dialogue avec l'altérité, pour se rendre compte que l'autre c'est aussi quelque chose de soi ; et puis le monde tout court, celui de l'humanité, celui de son fonctionnement, celui de la Vie et de son foisonnement. Ce langage-là, c'est comme une porte que l'on ouvre, une prise de conscience, une exploration de soi, hors de soi, qui dessine les possibilités d'un changement intérieur et au-delà, celui des relations qui nous lient, ce que nous ne voulons plus, pour imaginer, réaliser, incarner, ce nous voulons, vraiment, pour nous d'abord, mais bien au-delà de nous, une vision d'un monde différent où l'Humain, la Vie seraient l'épicentre. C'est ici la dimension humaine, sociale et politique du langage, celui du développement de notre intelligence, pas une pensée qui stagnerait dans un mental borné, mais plutôt une pensée irradiante qui parlerait autant à l'esprit qu'à l'âme et au cœur, pour le bien du Vivant.

La fonction « esthétique et émotionnelle » du langage, que l'on pourrait rapprocher de la fonction poétique du langage selon Roman Jakobson, est celle que j'ai souhaité investir particulièrement dans le cadre de mon stage au Centre de Ressources de La Manouba. L'utilisation des pratiques artistiques, qui fait l'objet du chapitre suivant, offre un terrain idéal à cette exploitation.

## **2. Les pratiques artistiques dans l'apprentissage des langues**

Il est important de rappeler que la finalité de cette réflexion n'est pas d'étudier ce que sont les pratiques artistiques pour elles-mêmes, mais plutôt de considérer si elles peuvent être utilisées dans le cadre de l'enseignement-apprentissage du Français Langue Etrangère et, dans cette optique, de quelles manières. Dans son introduction, l'ouvrage *La littérature dans l'enseignement du FLE* précise clairement que l'objectif principal reste l'enseignement de la langue étrangère, et non de la littérature et que la littérature ne doit pas être considérée pour elle-même, c'est-à-dire comme une fin en soi, mais comme un « objet » efficient pour « progresser à la fois dans la maîtrise de la langue et dans la connaissance de la culture, de soi et d'autrui ». (Godard, 2015 : 6).

Dans ce chapitre, je tente de faire le point et de rendre compte des théories et expériences relatives à l'utilisation des pratiques artistiques dans l'enseignement des langues. Je fais le choix de développer huit aspects particuliers de cette question, en lien avec la réflexion menée dans ce mémoire. A cette fin, je cherche à savoir ce qu'en dit le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (Conseil de l'Europe, 2001), ouvrage de référence dans l'enseignement des langues ; ses caractéristiques et ses apports du point de vue de l'apprenant ; ses bénéfices dans les domaines linguistiques et langagiers ; l'importance accordée aux dimensions corporelles et sensorielles ; leurs relations avec les notions de culture et d'interculturalité ; le choix des textes ; mais aussi les difficultés et les limites liées à l'utilisation des pratiques artistiques.

## **2.1. Les pratiques artistiques et le CECRL**

« Le cadre européen commun de référence (...) décrit aussi complètement que possible ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre afin de l'utiliser dans le but de communiquer ; il énumère également les connaissances et les habiletés qu'ils doivent acquérir afin d'avoir un comportement langagier efficace. La description englobe aussi le contexte culturel qui soutient la langue. » (CECRL, 2001 : 9)

C'est par ces mots que s'ouvre le CECRL, bible « actuelle » de référence des méthodes d'enseignement des langues. En raison de cette reconnaissance, on peut s'interroger sur le rôle qu'il accorde aux pratiques artistiques, et plus particulièrement à la littérature et aux pratiques théâtrales. Le CECRL reconnaît que les « études littéraires ont de nombreuses finalités éducatives, intellectuelles, morales et affectives, linguistiques et culturelles et pas seulement esthétiques. » (CECRL, 2001 : 47). Christian Ollivier (2015 : 16) observe cependant que dans le CECRL, « la lecture de textes littéraires n'apparaît qu'au niveau B2, avec une restriction aux œuvres contemporaines et écrites en prose » et que l'enseignement de la littérature est rangé dans « les approches particulières ». Donatienne Woerly (2015a : 136) nuance ce point de vue, déclarant que le « CECRL n'est pas exhaustif » et que « l'absence de la littérature pour les niveaux débutants ne signifie pas qu'elle ne doit pas être abordée. ».

Il est à noter cependant que dans la version complémentaire de 2018, le CECR a rajouté « trois nouvelles échelles » concernant les textes créatifs et la littérature : « *Lire comme activité de loisir* », « *Exprimer une réaction personnelle à l'égard de textes créatifs* », « *Analyser et formuler des critiques littéraires* » (2018 : 53). Concernant l'échelle « *Lire comme activité de loisir* », la version complémentaire spécifie qu'il peut s'agir d'ouvrages de « fiction », de « textes créatifs » de « différentes formes littéraires », « contemporains et classiques »



(*ibid.* : 54). Concernant le niveau B1, il est dit de l'apprenant qu'il « peut comprendre des poèmes simples et des paroles de chansons rédigés dans un style et un langage simple », « suivre l'intrigue [...] de romans simples et de bandes dessinées » (i). Même pour les niveaux A2 et A1, il est possible « de lire des histoires et des bandes dessinées courtes » (A2), et de « comprendre de courts récits illustrés » (A1) (*ibid.* : 54). Les textes créatifs et la littérature conduisent l'apprenant à « exprimer une réaction personnelle », comme de dire ce qu'il a « aimé » ou « ressenti », à « donner son interprétation » (*ibid.* : 120). A des niveaux plus avancés, ou dans certains contextes éducatifs du cycle secondaire ou universitaire, l'apprenant doit être capable d'« analyser et critiquer des textes créatifs (incluant la littérature) » (*ibid.* : 122). Concernant l'« *Ecriture créative* » (*ibid.* : 79) des descripteurs ont été ajoutés pour le niveau A2 : par exemple, l'apprenant peut « écrire une histoire simple », « sur des événements lors de vacances ou sur la vie dans un avenir lointain » (*ibid.*).

D'autre part, si ces nouvelles échelles et descripteurs sont les bienvenus, dans la mesure où ils apportent des précisions et témoignent d'une meilleure prise en compte des textes créatifs dans l'apprentissage des langues, rien n'est dit de l'utilisation des pratiques théâtrales. Alors que l'approche actionnelle est mise en avant par le CECRL, on pourrait penser que les pratiques théâtrales entrent tout à fait dans cette démarche, et soient donc encouragées. Ce n'est pas ce qui est observé, et ces pratiques ne font pas l'objet d'une réflexion didactique suffisamment développée : elles sont essentiellement « le fait d'initiatives individuelles portées par des enseignants » pour qui le théâtre est bien plus qu'une activité « ludique et récréative ». (Alix, Benaziza, Rollinat-Levasseur, 2013 : 10-11) ; quant aux méthodes de FLE, Eve-Marie Rollinat-Levasseur (2015 : 64) remarque qu'elles se limitent trop souvent à des activités de jeux de rôles. Peut-on néanmoins définir ce qui caractérise ces pratiques artistiques, et les bénéfices observés par les enseignants qui les utilisent ? Sont-elles réellement compatibles avec l'acquisition et le développement de compétences linguistiques et langagières ?

## **2.2. Des apprenants acteurs de leur apprentissage**

L'utilisation des pratiques artistiques favorise une pédagogie où l'apprenant est au centre et acteur majeur de son apprentissage, dans l'esprit de la démarche actionnelle. L'apprenant est considéré dans sa globalité et pas seulement sous l'angle de l'acquisition de savoirs théoriques, c'est-à-dire un cerveau à remplir et qui absorberait tout ce qu'on y mettrait (Espuny-Monserrat, 2013 : 119). En effet, il ne s'agit pas seulement pour l'enseignant, envisagé davantage comme un « professeur-animateur », de transmettre un savoir intellectuel, des connaissances

linguistiques, mais bien plus encore de favoriser « l'interaction des points de vue », de s'intéresser à l'apprenant comme à un sujet à part entière qui a sa propre manière de penser et de ressentir et d'exprimer des pensées et des émotions (Schropfer, 2013 : 73). Nuria, une étudiante, témoigne : « le travail se fait ensemble, dans le même but. Les énergies du professeur et de l'élève vont dans la même direction. [...] Les « mauvais » élèves n'existent pas, tous sont également écoutés et respectés. ». (Espuny-Monsserrat 2013 : 123).

### **2.3. Une manière différente de travailler la langue et d'atteindre les objectifs langagiers<sup>8</sup>**

Prendre la parole en public, répondre à des questions, donner son point de vue, autant d'activités qui, même si elles sont exigées des élèves durant toute leur scolarité, ne vont pas de soi. L'enseignant doit garder présent à l'esprit que ces difficultés seront amplifiées en classe de langue étrangère. Des entretiens réalisés par Donatienne Woerly auprès de Jean Portante, poète luxembourgeois, mettent en évidence que les élèves, en acceptant de parler dans la langue étrangère, se mettent en situation « d'infériorité » et « *se font plus petits qu'ils ne sont* » par rapport à ce qu'ils sont en capacité de comprendre et de réaliser dans leur langue maternelle. Il s'agit donc, avec bienveillance, de mettre l'apprenant en confiance, de le valoriser pour lui donner envie de s'impliquer, de manier la langue sans crainte d'être jugé. (Woerly, 2015b : 191).

Dans un premier temps, l'objet « langue » qui trop souvent pose problème à l'apprenant est momentanément écarté. Il n'est pas question « d'occulter la composante textuelle mais de la quitter pour un moment avant d'y revenir en position de force » (Meddah, 2013 : 114). Lors d'ateliers autour du conte qui ont été donnés à l'université de Barcelone, l'intervenante explicite sa méthode. Pour elle, il n'est pas question de parler de la langue, c'est-à-dire d'user du « discours métalinguistique, mais plutôt d'utiliser la langue, de manier les mots, autrement dit, il s'agit de « faire » plutôt que de parler sur », (Espuny-Monsserrat, 2013 : 117-118) en veillant à ne pas corriger ou reprendre systématiquement l'apprenant lorsqu'il se trompe. Mis en confiance, l'apprenant développe une intuition de la langue étrangère et progresse peu à peu dans sa pratique de la langue (*ibid.* : 118).

---

<sup>8</sup> Les objectifs langagiers se réfèrent aux activités langagières définies par le CECRL : « La compétence à communiquer langagièrement [...] est mise en œuvre dans la réalisation d'activités langagières variées pouvant relever de la **réception**, de la **production**, de l'**interaction**, de la **médiation** [...] chacun de ces modes d'activités étant susceptible de s'accomplir soit à l'oral, soit à l'écrit, soit à l'oral et à l'écrit. » (2001 : 18). Pour plus de précisions, se reporter à l'Annexe 1, page 77.

L'utilisation des pratiques artistiques autorise une approche plus ludique de la langue. Jean Portante parle des effets libérateurs de l'atelier d'écriture, qu'il compare à un « terrain de jeu ». (Baptiste, 2015 : 192). Denise Schröpfer évoque l'ouverture à un « espace imaginaire » qui mène à « une entrée plus motivée et plus savante » de la langue par la suite. Elle cite ensuite Pennac pour qui le « jeu ne nuit pas au sérieux de l'apprentissage » parce que « jouer avec la matière, c'est encore nous entraîner à la maîtriser » (Schröpfer, 2013 : 73). En outre, la perspective de la tâche à réaliser (s'exprimer devant d'autres personnes), incite les apprenants à s'investir en privé, à se corriger eux-mêmes, et donc à réaliser des progrès dans leur apprentissage de la langue (Espuny-Monserrat, 2013 :119). Les objectifs langagiers et linguistiques sont donc atteints mais autrement, en sollicitant, entre autres, la participation, l'intelligence, l'intuition, la créativité, de l'apprenant. En conclusion, on pourrait reprendre les paroles de Francine Cicurel citées par Anne Godard (2015 : 43) :

« Ainsi, le texte n'est plus seulement un objet étranger, un objet à étudier, difficilement accessible, mais un texte dont on s'empare, dans lequel on s'implique et sur lequel on a le droit de dire quelque chose. » (Cicurel, 1991a : 18)

#### **2.4. Un enseignement qui prend en compte les dimensions corporelle et sensorielle de l'apprenant**

La prise en compte de l'apprenant dans ses dimensions autres qu'intellectuelles, implique l'intégration de nouvelles dimensions, notamment corporelles et sensorielles. Habid Meddah, dans le cadre d'expériences théâtrales menées auprès d'élèves tunisiens, rappelle que les seules « performances intellectuelles » ne suffisent pas « pour réussir dans la vie » et que « l'omission de la dimension physique de l'apprenant [...] aboutit à une pratique étriquée, mutilée de la pédagogie » (Meddah, 2013 : 114-115). Il relate le cas d'élèves qu'ils qualifient d'« anorexiques linguistiquement » mais qui possèdent une aisance corporelle qui les valorise et les encourage à s'investir ensuite à titre personnel pour combler leurs lacunes linguistiques, et conserver de cette manière l'image positive qui leur a été renvoyée. A l'opposé, la pratique théâtrale peut aider des élèves plus doués sur le plan linguistique, mais « malhabiles avec leurs corps » à se sentir plus en confiance et à l'aise avec leur corps (*ibid.* : 115). De fait, la prise en compte de la dimension corporelle en classe de langue est indispensable, tout simplement parce que lorsque nous parlons dans la vie de tous les jours, il n'y a pas que ce qui est exprimé qui entre en jeu, mais également les gestes, la manière dont le corps évolue dans l'espace. Pourquoi opérer une distinction corps et esprit en classe de langue, comme si l'une de ses dimensions était plus importante, plus noble, et l'autre, au contraire, inutile, voire suspecte, imprévisible ?

Il faut « libérer le corps dans les cours de langue. » (Alix, 2013 : 127), non seulement pour des questions en lien avec l'apprentissage de la langue, mais aussi pour faire exploser les carcans qui réduisent l'Homme à un cerveau, un pur esprit. Sans le corps, aucune expérience du réel n'est possible, c'est d'abord par le corps que nous ressentons, « comprenons », et qu'ensuite, le questionnement, l'interrogation, peuvent surgir. Janina Espuny-Monserrat (2013 : 117) parle d'une « incorporation du texte » et Denise Schröpfer (2013 : 69) « d'une appropriation personnelle » et « physique » de la langue.

Et que dire de l'usage particulier de la voix dans les pratiques artistiques ? Une voix, ce n'est pas seulement la capacité d'un individu à produire des sons. Elle est un élément physique, émotionnel, qui nous caractérise et nous différencie de tout autre parce que aucune voix ne ressemble tout à fait à une autre voix (timbre, intonations, résonances...). « Par la voix, nous manifestons une présence, un être là ici et maintenant, nous affirmons une singularité. Il n'y a pas de voix en général, nous transmettons de l'affect à travers le timbre et la vibration ». (Schröpfer, 2013 : 69). Dès lors qu'il est question de timbre, de vibration, de « mots qui résonnent » (*ibid.* : 70), de matériau « sonore » et « rythmique » (*ibid.* : 74), la musique n'est pas loin. Pour preuves, certaines pratiques de lecture s'apparentent à des expériences musicales : lectures chorales, en canon, avec « variations sonores, entre chuchotement et voix projetée ». (Rollinat-Levasseur, 2015 : 239). D'ailleurs, l'écrivain Akira Mizubayashi relate qu'il a appris « le français d'abord comme une musique, par l'oreille – écoutant sans relâche des émissions, dialogues et textes enregistrés. » (Godard, 2015 : 296). Citant Flaubert (1876), Denise Schröpfer écrit que la lecture à voix haute est une manière de « redonner vie » à un texte « en rendant perceptible sa matière, celle de la langue et des mots » (*ibid.* : 71). C'est une immersion sensorielle dans « la matérialité sonore [...], rythmique » de la langue (*ibid.* : 72), « un ancrage du discours dans le sensible » où « la voix est signifiante au-delà de ce qu'elle dit. » (*ibid.* : 74).

## **2.5. Les pratiques artistiques comme moyen d'accéder à une meilleure connaissance de soi et des autres**

Par la lecture à voix haute ou théâtralisée, l'apprenant rentre dans un dialogue avec le texte, lui donne souffle de vie, et parce que l'apprenant « s'autorise à mettre en jeu une part de lui-même », le texte devient pour lui miroir, moyen de connaissance (Schröpfer, 2013 : 73). Cette prise de « conscience de soi » peut se traduire ensuite par l'« incorporation d'un savoir-être », c'est-à-dire une plus grande confiance en soi et en ses capacités (Espuny-Monserrat,

2013 : 120). Mais la parole, parce qu'elle est également « adressée » (Schröpfer, 2013 : 69), « relie » (*ibid.* : 74) des individus entre eux et met en place « un espace de partage et de communauté » (*ibid.*). En classe, la parole va pouvoir circuler, chacun étant attentif à ce qui se dit, et se construit ensemble. La mise en relation empathique des apprenants, par la lecture de textes littéraires, « sort l'apprentissage d'une simple approche fonctionnelle et mécaniste de la langue pour l'ancrer dans l'expérience humaine. » (Rollinat-Levasseur, 2015 : 221) et devenir ce que Martine Abdallah-Preteceille, citée par Anne Godard (2015 : 52), nomme « un apprentissage de l'altérité au service d'un humanisme du divers » (2010 : 147).

## **2.6. Culture et interculturalité**

A propos de l'usage de la littérature dans l'enseignement du français langue seconde, Donatienne Woerly (2015a : 137) rapporte les « objectifs culturels » que la Direction générale de l'enseignement scolaire attribue à la littérature. Elle est « une des voies d'accès privilégiées à une autre civilisation », et permet de discerner ce qui caractérise et distingue une culture de toute autre. Par son intermédiaire, le dialogue entre cultures peut avoir lieu lorsque les élèves « compar[e]nt les œuvres de la littérature française à celles » de leur propre culture. (DGESCO, 2000 : 11). Cette approche culturelle favorise l'ouverture curieuse et bienveillante à l'autre. Anne Godard relate l'expérience réalisée par Luc Collès qui évoque la possibilité pour les élèves de cultures différentes (belge et marocaine) « de se découvrir mutuellement et de se trouver reconnus par et dans la représentation littéraire », pour ensuite « initier un travail de décentrement » en relation avec sa culture d'appartenance. C'est l'occasion d'examiner des comportements, des réalités auxquels on ne prêtait pas attention, car intégrés, incorporés, inscrits dans le socle de nos croyances, et de réaliser que ce qui nous paraît évident ne l'est pas nécessairement (Godard, 2015 : 51) : règles de politesse, signification des gestes, les représentations du corps, les non-dits, les sujets tabous, la mort, le travail, la vie, l'amour, la sexualité, etc.

Pour Christian Ollivier (2015 : 29), certaines activités théâtrales sont tout à fait pertinentes pour travailler la « dimension interculturelle » avec « un groupe multiculturel ». Par exemple, il propose de s'inspirer des théories de Stanislavski relatives à « la construction du personnage », pour demander aux élèves d'observer un personnage puis d'explicitier ce qu'ils voient et perçoivent :

« Vous devez l'étudier du point de vue de son époque, des circonstances, de son pays, de ses conditions de vie, de son entourage, de la littérature, de la psychologie, de son esprit, de sa façon de vivre, de sa position sociale, de son aspect extérieur ; également de ce qui le caractérise, sa personnalité propre, c'est-à-dire ses habitudes, ses manières, ses attitudes, sa voix, sa façon de s'exprimer, ses intonations. » (Stanislavski, 2001, p. 37)

Cet exercice favorise la prise de parole et les échanges entre apprenants, développant de cette manière les dimensions langagières et culturelles. Dans le même sens, Habib Meddah fait remarquer que l'accès à l'interculturalité par le théâtre peut advenir lorsque l'apprenant s'amuse à « devenir l'autre » et incorpore, de cette manière, ses spécificités culturelles (2013 : 115).

## **2.7. Le choix des textes dans l'apprentissage de la langue**

Selon Anne Godard, il s'agirait d'éviter tout à la fois l'approche traditionnelle, du type analyse, explication de texte, qui conduit à la « *banalisation* » du texte et à son désintérêt, comme de 'sacraliser' la littérature au risque de la présenter comme un « monument » hors de portée (Godard, 2015 : 33). A propos des corpus littéraires, elle propose d' « élargir la notion du patrimoine commun » et se référant aux travaux de Gérard Langlade (2005) et de la Revue *Français aujourd'hui*, elle rapporte que « les choix des enseignants sont assez peu explorateurs et se réfèrent toujours implicitement à une conception canonique ou patrimoniale d'une littérature qui est plus à transmettre qu'à expérimenter » (*ibid.* : 72). Elle suggère deux ouvertures possibles des corpus littéraires : l'une aux littératures européennes et l'autre à la littérature francophone (Québec, Belgique et Suisse) (*ibid.* : 73-74). Cette ouverture aux littératures nationale et étrangère est d'ailleurs encouragée, au moins en théorie, par le CECRL, pour qui elles représentent « une contribution majeure au patrimoine culturel européen que le Conseil de l'Europe voit comme « une ressource commune inappréciable qu'il faut protéger et développer » » (CECRL, 2001 : 47).

Par ailleurs, il existe des visions divergentes concernant le choix des corpus, et de ce qu'est la littérature. Par exemple, Donatienne Woerly, s'appuyant sur la vision inspirée par le CECRL, écrit qu'il n'est pas question de s'intéresser essentiellement aux textes « canoniques, patrimoniaux, représentant le meilleur de la culture et de la langue », mais plutôt « d'éprouver du plaisir dans cette langue » (2015a : 134), ce qui peut faire penser à l'approche sociologique de la littérature qui considère « que ce ne sont pas des traits formels ou thématiques qui font qu'un texte *est* littéraire, mais le fait que ce texte *est considéré* comme littéraire dans une culture donnée [...] (critiques, prix littéraires, ventes, consécration par l'école) » (Godard, 2015 : 35).

Cela va conduire à s'ouvrir à d'autres genres littéraires comme le roman policier, par exemple, et à proposer des sujets plus légers, plus ancrés dans les préoccupations du quotidien, et donc éloignés des thématiques existentielles qui irriguent les œuvres d'une littérature plus « intellectuelle » ou considérée comme telle. A l'inverse, Eve-Marie Rollinat-Levasseur relate le cas de l'Université de Princeton qui, dans les ateliers de théâtre en langue française, proposent des textes qui « sortent du registre du plaisant ». Le théâtre ne doit pas être assimilé à « un lieu de divertissement », mais contient une charge politique et séditieuse, loin de l'image d'Epinal d'un enseignement dépassé et dont le seul but serait d'afficher son appartenance sociale à une élite privilégiée (Rollinat-Levasseur, 2015 : 78).

Dans la Revue *Recherches & Travaux* n°87, parue en 2015, Marie Bernanoce remarque, après avoir analysé les thématiques abordées dans près de deux cent cinquante pièces de théâtre jeunesse, que la plupart sont saisissantes de « qualité » et de « profondeur », et explorent les sujets et questionnements :

« de la vie à la mort, de la guerre à la naissance, des joies familiales au divorce, de la haine à l'amour, de la petitesse humaine aux forces du rêve, de l'enfant porteur de tous les miracles à l'enfant abîmé [...] bien loin de la soumission à un genre comique aseptisé que de nombreux manuels scolaires et certaines éditions ont trop cherché à imposer » (Bernanoce, 2015 : 26-27).

Elle défend un théâtre qui exprime « une parole forte sur le monde entre rire et larmes » sans jamais céder à la « noirceur », ni au « nihilisme », un théâtre social et politique en définitive, où il s'agirait « de jouer à la vie, d'en mimer les jeux » (*ibid.* : 33-34). Dans la même revue, Aurélie Armellini évoque des « écritures qui révèlent la puissance de la vie » et se référant à l'ouvrage de Catherine Naugrette *L'esthétique théâtrale* (2010), elle affirme qu'il faut « affronter la vie dans sa totalité » avec « tout ce qu'elle porte à la fois de joyeux et de catastrophique » parce que le « théâtre ne doit pas délivrer, comme le voulait Aristote, de la terreur et de la pitié, mais c'est en les traversant qu'il permet à l'homme d'être la joie du devenir ». (Armellini, 2015 : 41-42).

Il faut cependant relever que ces analyses (Bernanoce, Armellini) concernent des textes destinés à un public francophone, c'est-à-dire à l'enseignement du français langue maternelle. La question se pose donc de savoir si ces objectifs et ces ambitions s'appliquent aussi à l'enseignement du français langue étrangère. L'ouvrage *La littérature dans l'enseignement du FLE* offre dans sa conclusion une réponse possible. Le choix du support littéraire n'est pas fortuit et implique des objectifs qui vont au-delà des seules finalités langagières. Il s'agit d'un

apprentissage qui s'inscrit dans le domaine de « l'art et de la culture », selon trois modalités précises : « l'expérience de la lecture (...) qui est à la fois de l'ordre de l'émotion, de la sensibilité et de la cognition ; l'expérience artistique par la pratique personnelle ; et l'expérience symbolique, c'est-à-dire l'action interprétative, qui tisse des liens entre différentes formes culturelles, instaure l'analyse critique, à travers les discussions que les textes suscitent. » (Baptiste, Godard, Havard, Rollinat-Levasseur, 2015 : 303). Et concernant la littérature utilisée en cours de FLE, les autrices évoquent une littérature qui « n'est pas figée », qui « nous forme et nous transforme » en nous permettant « d'éprouver d'autres manières d'être au monde », « comme un réservoir de savoirs et de formes de vie permettant, au même titre que les autres « sciences de la vie », d'aider chacun à trouver les voies et modèles individuels et collectifs qui l'aideront à comprendre les sociétés dans lesquelles il s'insère. ». Selon elles, cette « approche » de la littérature dans l'enseignement du FLE, qui est aussi la mienne, conçoit « le texte littéraire comme un matériau expérimental qui, parce qu'il met en œuvre les potentialités et virtualités de l'existence, peut aider non seulement à vivre, mais à survivre, c'est-à-dire à surmonter les difficultés – linguistiques ou existentielles – auxquelles tout apprenant est confronté. » (*ibid.* : 304-305). Et pour conclure, je reprendrai à mon compte les propos de Godard : « les études littéraires ne doivent pas être défendues comme un « supplément d'âme » ou un « luxe » à côté des technologies que requiert la société marchande, mais doivent être cultivées comme une réponse à l'emprise économique sur la pensée et la vie. » (2015 : 71).

## **2.8. Difficultés et limites à l'utilisation des pratiques artistiques**

L'entrée dans la langue par la littérature peut être une source d'inhibition pour certains apprenants, selon leurs parcours scolaire et personnel. D'autres encore ne se sentiront pas concernés et donc motivés, craignant une approche trop scolaire, éloignée de leurs préoccupations, de leurs centres d'intérêts et de leurs besoins langagiers. Les enseignants devraient avant tout être conscients des difficultés et résistances liées à ces dispositions mentales s'ils veulent les surmonter et, bien sûr, être formés et disposer d'outils pédagogiques clairs et adaptés aux objectifs qu'ils auront définis. Qu'en est-il ? Pour ce qui concerne les pratiques théâtrales, Marie Bernanoce (2013) constate une absence de formation de la majorité des enseignants de français langue maternelle, avec pour conséquences des enseignements hétérogènes (fréquence, qualité), difficiles à évaluer et des enseignants qui éprouvent de « l'insécurité parce qu'ils se sentent peu outillés ». (Dubois, Tremblay, 2015 : 139). On peut supposer que les enseignants de français langue étrangère sont encore moins bien outillés et



formés à ces pratiques. De fait, dans l'introduction de l'ouvrage *Didactique du Français Langue Etrangère par la pratique Théâtrale*, les auteurs rappellent que la pratique théâtrale en Français langue Etrangère « est marginalisée », « le plus souvent non reconnue », car difficile à évaluer (Alix ; Benziza ; Lagorgette ; Rollinat-Levasseur, 2013 : 10-11).

Les autrices Joannie Dubois et Ophélie Tremblay ont réfléchi aux raisons de cette sous-représentation de la pratique théâtrale en classe de langue, et ont déterminé trois obstacles très concrets susceptibles d'expliquer cette désaffection : des obstacles financiers ; la désorganisation et la perte de temps qu'entraîne la modification de l'espace de la salle de classe pour l'adapter à la pratique théâtrale ; la « gestion comportementale » des élèves autant pour rassurer ceux que cette pratique intimide que pour guider les élèves agités « vers le respect qu'exige toute activité de classe en groupe : écoute des camarades, prise de parole au moment opportun, etc. » (Dubois, Tremblay, 2015 : 142-143).

Françoise Berdal-Masuy et Christine Renard remarquent que s'il existe désormais beaucoup de publications dédiées à la didactique du français langue étrangère par le théâtre, « rares sont celles qui font le lien entre les pratiques théâtrales et les niveaux décrits dans le *Cadre européen de référence pour les langues* » (2015 : 154). Elles observent par ailleurs, comme cela a déjà été dit, que l'utilisation des pratiques théâtrales en classe de langue relève soit d'enseignants ayant eux-mêmes une pratique théâtrale, « convaincus du bien-fondé de leur démarche, mais sans pouvoir les évaluer en référence au CECRL », soit d'enseignants qui voudraient bien se lancer mais qui ne disposent ni de formations adaptées, ni de manuels structurés selon « une progression qui tienne compte des contraintes de la classe de langue (espace, temps, objectifs) » (*ibid.* : 154-155). Elles proposent donc un outil d'évaluation des compétences « qui suscitent chez l'apprenant *l'envie de dire* plutôt que *la nécessité de bien dire* », pour les niveaux A1 à C1 du CECRL (*ibid.* : 155), en accordant une attention particulière au corps (posture, regard, voix) ; à la parole (articulation, rythme, intonation) ; à l'être (présence, écoute, créativité, conviction) (*ibid.* : 158). Si cette réflexion est absolument nécessaire, elle soulève d'autres interrogations. En effet, lorsqu'on examine les activités qu'elles suggèrent pour évaluer les compétences définies en lien avec les objectifs du CECRL, il apparaît qu'il s'agit avant tout d'appliquer certaines techniques de la pratique théâtrale, comme les exercices d'échauffement issus du travail de l'acteur, les mimes, les jeux de rôles, les improvisations mais que l'objet texte qui sert à immerger l'apprenant « au cœur du processus poétique » (Schröpfer, 2013 : 72) tout autant que les dimensions réflexives et subversives des textes littéraires sont exclus de ces pratiques. On conçoit la difficulté qu'il y a à concilier

exigences linguistiques, selon les principes du CECRL, avec d'autres exigences plus sensibles, impliquant l'apprenant corps, âme et esprit, et probablement que le débat est loin d'être clos.

Dans cette deuxième partie, je me suis interrogée sur le langage, ses fonctions, et plus précisément sa dimension esthétique et émotionnelle. J'ai considéré ce que des ouvrages et des auteurs de référence disaient à propos de l'utilisation des pratiques artistiques dans l'apprentissage des langues. Il s'agit maintenant de réinvestir ces connaissances pour concevoir des activités pédagogiques à l'intention des étudiants du Centre de Ressources, ce dont je rendrai compte dans la partie suivante.

## **Partie 3**

-

### **Démarche méthodologique et analyse des ateliers en présentiel et à distance**

Les événements liés au covid-19 ont évidemment perturbé le déroulement du stage et réduit les possibilités d'expérimentations et d'observations. Je le regrette car les trois semaines passées au Centre de Ressources m'ont déjà fourni beaucoup d'informations et je ne peux qu'imaginer la richesse de cette expérience s'il m'avait été donné de la mener à terme. Encouragée par l'UGA à poursuivre nos stages à distance, j'ai demandé à mon tuteur de stage en Tunisie l'autorisation de mettre en place des ateliers utilisant les pratiques artistiques pour enseigner le français (FLS/FLE), mais sous une forme compatible avec le travail à distance. Cette proposition a finalement été acceptée et j'ai créé le 6 mai 2020 le Groupe Facebook « Ateliers Centre de Ressources Senghor » qui à la date du 30 juin 2020 comptait 55 membres. Cette troisième partie rend compte de ces expériences en présentiel et à distance et s'articule en 4 temps : un chapitre est consacré aux activités mises en place en présentiel au Centre de Ressources ; un deuxième chapitre concerne les activités proposées à distance ; un troisième chapitre donne la parole aux étudiants au moyen d'un questionnaire en ligne et d'échanges de mails. Un quatrième chapitre résume et conclut cette expérience, des observations et analyses ayant déjà été réalisées dans les chapitres présentant les activités en présentiel et à distance.

## **1. Ateliers réalisés au Centre de Ressources (Présentiel)**

Du 10 février au 10 mars, j'ai réalisé deux ateliers au Centre de Ressources : un atelier de lecture théâtralisée, à partir du texte *Les sacrifiées* de Laurent Gaudé et un atelier d'écriture, suivi d'un atelier de lecture, sur le thème du portrait. Je présenterai chacun de ces ateliers : la méthodologie mise en œuvre, mes observations et analyses concernant leur intérêt pédagogique en cours de langue (FLS, FLE). J'évoquerai aussi le projet que j'avais de mettre en place une petite représentation de fin d'année et les bénéfices que l'on aurait pu en retirer.

### **1.1. L'atelier de lecture théâtralisée : *Les sacrifiées* de Laurent Gaudé**

Cet atelier dure 1h30 environ. Je l'ai expérimenté à trois reprises et avec des étudiants différents. Il était aussi question, à mon initiative, de l'ouvrir aux enseignants du département de français pour leur permettre de découvrir cette méthode. J'ai également parlé de cet atelier à l'Attachée de coopération éducative de l'Institut Français à Tunis qui était d'accord pour que des lycéens profitent de ce dispositif. Les événements m'ont empêchée de réaliser ces deux projets.

### **1.1.1. Présentation des différents publics**

Voici les différents publics auprès desquels j'ai pu mener les ateliers :

- Première expérience avec 4 étudiantes en 2<sup>e</sup> année du cycle préparatoire du département de français, et en présence de leur enseignante qui a participé à tous les exercices à l'exclusion des lectures autour de la table. Ces étudiantes ont plutôt un bon niveau en français (français langue seconde).
- Deuxième expérience : Atelier réalisé avec 3 étudiantes volontaires que j'ai invitées lors de mes distributions de flyers pour faire connaître le Centre de Ressources et ses activités. Deux d'entre elles effectuaient un Master en Archéologie, et la troisième étudiait la langue arabe. Dans ce groupe le français était davantage une langue étrangère.
- Troisième expérience : Atelier réalisé avec 6 étudiants du Master 1 de religions comparées (5 femmes, 1 homme). La particularité de ce master est qu'il est composé d'étudiants d'âges variés, allant d'une vingtaine d'années à plus de 40 ans. Certains de ces étudiants poursuivaient leurs études en master tout en travaillant. Leur niveau en français était plutôt hétérogène, FLS pour certains, et FLE pour d'autres.

Je fais remarquer le petit nombre d'élèves par atelier, et notamment dans les ateliers n°1 et n°3 qui s'inscrivaient pourtant dans le cursus de ces étudiants, c'est-à-dire soit en compagnie de leur enseignante (n°1), soit à la demande de leur enseignant (n°3). Certains enseignants déplorent un fort taux d'absentéisme de la part des étudiants, qui semblent faire des choix, soit stratégiques, soit d'intérêt ou de désintérêt pour une discipline, ou simplement parce qu'ils doivent mener de front les études, avec le travail et les obligations familiales.

### **1.1.2. Préparation et démarche méthodologique**

D'un point de vue didactique, la référence qui m'a servi de guide méthodologique est le DVD : *Lire le théâtre à haute voix*. Ce DVD d'une durée de 66 minutes, réalisé entre 2004 et 2005 par les dramaturges Marie-Pia Bureau et Philippe Minyana, a été produit à la demande du Pôle de ressources Théâtre de l'Académie de Dijon (CANOPE de Dijon), et rend compte de trois expériences de lectures de textes de théâtre. Il s'agit de démystifier la lecture et de faciliter l'accès au texte. Il n'est pas question de vouloir mettre le ton à tout prix, comme cela est en général enseigné, parce que vouloir mettre le ton à tout prix, c'est déjà chercher à donner un sens au texte et à se priver, de cette manière, de toutes les autres lectures possibles. L'apprenant

doit donc avoir une lecture aussi neutre que possible. Le texte est considéré comme un objet sonore, un matériau avec lequel interagir. Le sens surgira plus tard, de lui-même.

Je me suis également inspirée de ce que Rollinat-Levasseur nomme « la lecture chorale », même si j'utilisais déjà cette méthodologie de manière naturelle et intuitive. Je rendrai compte ultérieurement des spécificités et des avantages de « la lecture chorale » (2015 : 232-240).

Enfin, pour construire ces ateliers, j'ai réinvesti les compétences que j'ai acquises, notamment en participant aux ateliers de lecture à voix haute, animés par le comédien Benoit Olivier de l'association Anagramme, et dont la démarche s'apparente assez à celle préconisée par le DVD. J'ai par ailleurs exploité certaines des techniques apprises à la danse, au cours de ma pratique du théâtre en amateur, et même du chi gong. La danse, en particulier, m'a été utile dans la conception et la conscience que j'ai de l'espace. Cela s'est traduit dans les consignes que j'ai données aux étudiants pour se déplacer tout en lisant. Les ateliers de théâtre et de chi gong m'ont quant à eux servis pour proposer de brefs exercices d'échauffement et préparer le corps avant la lecture.

### **1.1.3. Choix du texte**

Avant mon départ en Tunisie, j'avais plutôt pensé travailler à partir des textes de Jean-Luc Lagarce (*Les règles du savoir-vivre dans la société moderne, ...*) ou de Bernard-Marie Koltès (*Dans la solitude des champs de coton*), mais le hasard - la rencontre avec une doctorante tunisienne - m'a fait choisir la pièce de théâtre *Les sacrifiées*, de Laurent Gaudé. Ce texte relate le destin de trois générations de femmes, qui s'insurgent contre les violences et les injustices de l'Histoire, celle de la France et de l'Algérie au cours de la seconde moitié du XXe siècle. J'ai choisi de travailler sur la première partie (Raïssa) et en particulier le début de la pièce, qui commence par un chœur de soldats français. Le chœur offre un matériau sonore particulièrement adapté à l'apprentissage de la langue, et a par conséquent facilité l'usage de la métaphore avec la musique (les instruments, l'orchestre, les variations sonores, les voix chuchotées et projetées...).

### **1.1.4. Déroulement de l'atelier de lecture théâtralisée**

J'invite les étudiants à se lever, à marcher et à occuper tout l'espace du Centre de Ressources. Je leur demande d'être présent à la marche, de se détendre, de relâcher les épaules, de faire des grimaces (pour décontracter les muscles de la mâchoire). Ensuite, je les rassemble

et pour préparer le corps, je leur propose des exercices inspirés du Chi gong. La marche et les exercices d'échauffement durent une dizaine de minutes.

Dans un deuxième temps, je les enjoins, texte à la main, à lire en marchant, à voix chuchotée (pour eux), en veillant toujours à occuper tout l'espace disponible, c'est-à-dire en gardant la conscience de soi, et des autres dans cet espace. Puis, je leur demande de varier le volume sonore de la lecture, ce qui crée un environnement sonore particulier.

J'introduis un nouvel exercice, et pour leur montrer de quoi il s'agit, je commence : à un moment je m'arrête de marcher, je demande l'attention de tous les étudiants, puis je lis à voix haute, une phrase ou deux prises au hasard du texte. Quand j'ai terminé, je reprends la marche, et les étudiants aussi. Ensuite, l'un d'entre eux, qui se désignera de lui-même, prendra la relève, mais, cette fois, pour capter l'attention, il ne pourra pas le demander explicitement. Cet exercice implique une grande attention de la part des autres étudiants qui s'immobiliseront uniquement lorsque l'un d'entre eux décidera de le faire. On peut reproduire cet exercice plusieurs fois. L'idée est que cela devienne fluide : l'étudiant s'arrête, s'adresse à ses camarades, et quand il a terminé, tous reprennent tranquillement la marche. Cet exercice d'écoute prépare l'exercice suivant où j'utilise la métaphore de la musique et de l'orchestre.

Je les rassemble à nouveau et je leur fais remarquer que, tous ensemble, ils sont comme un orchestre composé de différents instruments, de différentes voix. Dans les exercices antérieurs, ils ont pu se familiariser avec l'instrument qu'est leur propre voix, maintenant il va s'agir de s'accorder et de jouer ensemble. Le nouvel exercice va consister à ne faire plus qu'une seule voix de toutes les voix. Je leur demande d'être très attentifs, de calquer leur voix sur la mienne. Je commence, j'essaye d'avoir une prosodie aussi régulière que possible. J'insiste pour que nous n'entendions vraiment plus qu'une seule voix. Cela fonctionne plutôt bien avec le texte de Laurent Gaudé<sup>9</sup>. Si l'on s'écarte trop, c'est-à-dire que nous n'avons plus le même rythme, je m'arrête, et nous reprenons.

Cet exercice fini, j'invite les étudiants à s'asseoir, je distribue les rôles pour les deux scènes suivantes<sup>10</sup>. Normalement, la voix des étudiants est maintenant déliée, ils ont pris de l'assurance avec le groupe, ce qui rend la lecture des autres scènes plus fluide.

---

<sup>9</sup> Annexe 2 : *Les Sacrifiées*, Laurent Gaudé (2004). Scène 1, pages 78-79.

<sup>10</sup> Annexe 3 : *Les Sacrifiées*, Laurent Gaudé (2004). Scènes 2 et 3, pages 80-82.

### **1.1.5. L'intérêt d'impliquer le corps dans l'apprentissage d'une langue, dans un environnement bienveillant**

Les étudiants étaient d'abord surpris qu'on leur demande de se lever, de bouger, parce que leur corps n'est généralement pas sollicité dans leurs apprentissages. Il y a donc ce que je peux appeler un effet de surprise, mais absolument positif. J'observe qu'il faut donner la parole au corps, que la détente que l'on obtient de cette manière favorise la réceptivité de l'étudiant. Quand on établit une connexion du corps à l'esprit, en insufflant de la détente et de la fluidité au corps, alors ces mêmes qualités se retrouvent dans le travail produit. Je confirme les expériences réalisées dans les ouvrages que j'ai analysés dans la deuxième partie de ce mémoire. En l'espace d'un seul atelier, je peux mesurer l'évolution, l'émancipation, l'épanouissement chez la plupart des étudiants. Avant chaque atelier, il y a un temps pour faire connaissance et il n'est pas rare d'entendre les étudiants exprimer leur crainte à parler français, leur peur de mal dire, probablement renforcée par le fait que je suis une française native. Je constate que ces mêmes étudiants à l'issue de l'atelier, parce qu'ils ont été mis en confiance et parce qu'ils se sont surpris eux-mêmes, s'exprimeront volontiers et partageront avec le groupe leurs impressions sur l'expérience qu'ils viennent de vivre.

J'ai cependant adapté les exercices corporels aux circonstances. Par exemple, alors que nous avons commencé les échauffements avec un groupe d'étudiantes, un étudiant est arrivé. Le comportement des étudiantes a immédiatement changé, et j'ai senti une certaine gêne chez elles, qui s'est traduit par des rires un peu embarrassés. J'ai alors volontairement fait une séance d'échauffement corporel plus courte.

### **1.1.6. Réflexion à propos de l'intérêt manifesté par les étudiants dans l'utilisation des textes littéraires et des pratiques artistiques**

D'une manière générale, il m'a semblé que les étudiants adhéraient très majoritairement aux propositions que je leur faisais, avec curiosité et plaisir. Le seul atelier où j'ai eu le sentiment d'un intérêt moins prononcé a été celui organisé avec des étudiantes que j'avais personnellement invitées, lors de mes distributions de flyers pour faire connaître et mettre en valeur le Centre de Ressources. Je rappelle qu'elles étaient trois : deux d'entre elles étudiaient l'archéologie (master), et l'une d'entre elle faisait des études en langue arabe (licence). A la fin de l'atelier, comme je les invitais à s'exprimer, les étudiantes du master d'archéologie m'ont indiqué qu'elles étaient intéressées par ces ateliers mais qu'aux textes littéraires, elles auraient préféré des textes axés sur leur domaine d'études. J'ai compris qu'elles étaient amenées à lire



des articles de recherche en français et qu'elles avaient besoin très concrètement qu'on les aide à développer et à améliorer leurs connaissances de l'écrit dans le domaine de l'archéologie, avec des activités de traduction, par exemple. L'une d'entre elles avait l'air de connaître les exercices d'échauffement que je proposais, et l'effet de surprise manifesté chez les autres apprenants ne s'observait pas chez elle. L'une des étudiantes (master archéologie) avait des difficultés en langue française et je suppose que l'atelier a dû être difficile pour elle. Elle ne s'est pas exprimée à ce sujet. La troisième étudiante (licence langue arabe) a quant à elle dit que j'avais illuminé sa journée, et a souhaité parler longuement avec moi à la fin de l'atelier. Elle a particulièrement apprécié le travail sur le corps.

Qu'en déduire ? A partir des observations réalisées sur les trois ateliers de lecture à voix haute, je remarque que la grande majorité des étudiants sont plutôt satisfaits, mais que cette méthode d'enseignement, sans déplaire, ne correspond pas (ou moins) aux attentes et besoins de certains étudiants, qui apprécient de parler avec un natif, d'avoir l'occasion de s'exprimer en langue française, mais sur des supports directement en lien avec leur domaine d'études (archéologie), et avec des méthodes plus traditionnelles, comme la traduction.

#### **1.1.7. De l'utilité de la « lecture chorale »**

Je souhaite rendre compte des potentialités et bénéfices qu'offre « La lecture chorale » dans l'enseignement du FLE même si je n'ai que partiellement mis en œuvre cette méthode didactique, par manque de temps (Rollinat-Levasseur, 2015 : 232-240).

D'un point de vue très concret, et comme je l'ai testée, la lecture autorise l'association graphie/phonie, c'est-à-dire la manière dont les mots se prononcent, mais également la manière dont s'écrivent les mots prononcés (*ibid.* : 236). Rollinat-Levasseur mentionne toutefois l'obstacle que représente parfois le décalage entre « la graphie des mots et leur prononciation » et qui rend difficile, voire parfois impossible, une lecture de l'apprenant, livré à lui-même et incapable de « deviner comment lire les mots qu'il déchiffre » (*ibid.*). Dans ce cas, l'enseignant peut proposer une lecture qui a valeur d'exemple, comme « un modèle à reproduire » (*ibid.* : 238) ; l'apprenant répète ce qu'il entend, soit de manière simultanée, soit différée (*ibid.* : 236). Evidemment, ce travail n'est pas à confondre et n'exclut en rien le travail phonétique réalisé en laboratoire de langues (*ibid.* : 236-237). Lors des ateliers de lecture théâtralisée, j'ai privilégié une lecture en simultané, parce que le niveau des étudiants en langue française le permettait. En général, les mots qui posaient problème avaient déjà été remarqués par les étudiants eux-mêmes et, spontanément, ils m'avaient interrogée pour m'en demander la

prononciation exacte. Puis ensemble, nous avons répété plusieurs fois le mot problématique, comme pour le graver dans la mémoire.

J'ai régulièrement évoqué dans ma réflexion la relation entre l'apprentissage d'une langue et la musique. Cette comparaison, Rollinat-Levasseur la développe longuement et parle de la lecture à voix haute comme d'« une éducation musicale » ou encore « d'une éducation de l'écoute » (*ibid* : 237). Toujours en lien avec la métaphore musicale, elle mentionne « la relation oralité-*auralité* » où l'oralité concerne « la production vocale » et où le « néologisme *auralité* [...] sert à qualifier le travail d'écoute active du musicien » (*ibid.*). Elle évoque les travaux de Terrien (2012) qui définit plus précisément l'*auralité* comme une aptitude qui permet à l'apprenant de « contrôler, vérifier, corriger par et grâce à l'oreille, en s'appuyant sur l'écoute, le discernement, la discrimination et le repérage des éléments constitutifs du monde sonore » (*ibid.*). Par la lecture, l'apprenant s'entend et peut comme le musicien s'évaluer, se corriger, et améliorer sa perception des sons produits et à reproduire, et donc « sa performance vocale » (*ibid.*).

D'autre part, la « lecture chorale » permet aux plus timides de s'appuyer sur les potentialités offertes par le groupe, qui soutient, mais aussi protège de la gêne qu'il y a à faire entendre sa voix, à s'exposer et donc à se sentir jugé (*ibid.* : 238). Le *groupe-choral* devient comme une « image réduite de la société » : un vaste ensemble composé d'individus singuliers, mais réunis dans un projet commun, expérience que Rollinat-Levasseur qualifie de « représentation didactique reposant sur une pédagogie sociale » (*ibid.* : 239).

D'autres adaptations de la « lecture chorale » peuvent être envisagées. Par exemple, il est possible de créer deux groupes de lecteurs qui prennent la parole à tour de rôle (selon des modalités données par l'enseignant), option qui favorise l'empathie envers le groupe que l'on écoute (*ibid.*). Tous ces exercices préparent « les lectures orales par jeu de relais », où la parole circule d'apprenant à apprenant. Cette progression doit mener l'apprenant à plus de confiance en lui et en ses capacités linguistiques, pour oser faire entendre sa voix, et affirmer sa singularité, l'empathie du groupe le soutenant (*ibid.*).

J'aurais aimé, si le temps me l'avait accordé, conduire un peu plus loin l'étudiant dans l'expression de soi, par une présence et une implication un peu plus poussée du corps, tout en tenant compte de ses limites et possibilités.

### **1.1.8. De l'utilité de la lecture à voix haute, du point de vue du développement des compétences langagières**

Avec cet atelier, j'observe que les étudiants sont amenés à manier longuement la langue française (production orale), soit un minimum de 45 minutes pour chacun d'entre eux, sur un atelier d'environ 1h30. Comme nous l'avons vu précédemment avec les exercices associés à « la lecture chorale », les étudiants ont pu observer et expérimenter l'association graphie/phonie, (la manière dans les mots se prononcent, et la manière dont s'écrivent les mots prononcés), et par la répétition du texte, graver dans leur mémoire l'orthographe et la prononciation de mots nouveaux. On peut comparer cette pratique à une sorte de cours en laboratoire de langue, mais avec une dimension plus esthétique et littéraire.

Par ailleurs, la lecture à voix haute des deux autres scènes de la pièce de Laurent Gaudé, réalisée dans un deuxième temps, permet de poursuivre le travail de production orale, par la lecture, et prépare les ateliers suivants où l'enseignant pourra donner la parole aux étudiants pour faire émerger les sens possibles du texte. En effet, ces deux scènes offrent des ressorts dramatiques puissants : nous faisons connaissance avec le personnage principal dont le destin touche nécessairement (elle souhaite savoir, mais en vain, où est enterrée sa mère morte à sa naissance) ; le texte s'inscrit dans le contexte social et politique de l'Histoire, celle de l'Algérie à l'heure de la colonisation, ce qui pourra ultérieurement, mais avec beaucoup de précautions, susciter les échanges et la réflexion entre les étudiants. Il y a là tout un travail passionnant à mettre en œuvre, mais que je n'ai pas eu l'occasion de mener par manque de temps.

## **1.2. Atelier d'écriture et de lecture : Faire le portrait d'une créature fantastique, à la manière de Perec**

### **1.2.1. Présentation et méthodologie de l'atelier d'écriture et de lecture**

Cet atelier a été réalisé avec les étudiantes de la 2<sup>e</sup> année du Cycle préparatoire du département de Français avec qui j'avais déjà travaillé (Atelier n°2 de lecture théâtralisée). En concertation avec leur enseignante, également présente, j'ai proposé un travail sur le portrait. L'atelier comprenait deux activités : une production écrite suivie d'une restitution orale du texte produit. Dans la première activité, il était demandé aux étudiantes de faire le portrait d'une créature fantastique et imaginaire, à la manière de Perec, c'est-à-dire que le texte écrit ne devait pas contenir la lettre « i ». L'utilisation du dictionnaire, pour chercher des synonymes, était autorisé pour les étudiantes qui en ressentaient le besoin. Face à l'embarras de certaines

étudiantes, j'ai donné des exemples issus de mon imaginaire du moment : des êtres humains qui pourraient avoir des ailes, des plumes ; des créatures hybrides, mi-homme, mi-animal, tout ce que l'on peut imaginer et inventer.

Lorsqu'une étudiante avait terminé, je lisais son texte. Pour ne pas gêner le groupe, nous mettions à l'écart. Je lui faisais quelques remarques sur le texte, du point de vue linguistique (orthographe, conjugaison, syntaxe). Ensuite, je lui demandais de s'entraîner à lire son texte, après avoir donné des consignes précises telles que :

« Tu dois lire aussi lentement que possible pour donner à tes camarades qui t'écouteront le temps de visualiser, de se représenter la créature fantastique que tu décris. Pour résister à la tentation d'aller vite, soit parce que l'on est stressé, soit parce que l'on a tendance à croire que de lire vite est le signe d'une bonne maîtrise de la langue, ce qui est faux, tu peux tout simplement utiliser la ponctuation : une brève pause pour les virgules, une pause plus longue pour les points, ce qui te permet de respirer, de contrôler un peu mieux ton appréhension, si c'est le cas, et de faire entendre plus clairement, plus distinctement ton texte. »

Je sollicitais la participation de l'enseignante pour la relecture des textes lorsque j'étais déjà occupée avec une étudiante, pour éviter les temps morts et maintenir un rythme aussi dynamique que possible. Une fois toutes les corrections effectuées, les étudiantes lisaient à tour de rôle leur production, debout, un peu plus loin que leurs camarades, comme une mise en scène ultra simple, mais utile et efficace pour la mise en valeur du texte et de la lecture. Nous applaudissions et je faisais un bref retour sur la lecture.

### **1.2.2. Ressorts utilisés et aptitudes développées dans l'atelier d'écriture/lecture**

Pour ce qui est de l'atelier d'écriture/lecture, « Faire le portrait d'une créature fantastique à la manière de Perec », j'ai observé la fierté des étudiantes d'avoir surmonté la contrainte et réussi l'exercice. J'ai constaté le plaisir qu'elles avaient à lire leur texte devant leurs camarades et profiter, à tour de rôle, d'un moment d'attention particulier, dans un climat bienveillant et une ambiance détendue, qu'ensemble, nous avons réussi à créer. L'idée était de valoriser sincèrement leur travail, de les aider à prendre conscience de ce qui pouvait s'améliorer, par l'expérimentation, et non de manière intellectuelle et abstraite.

Selon mes observations, cet atelier permet de travailler et de développer de multiples compétences et aptitudes comme l'imaginaire, la confiance en soi, mais également les compétences langagières (production écrite et orale) et linguistiques, avec comme ressorts et facteurs de motivation : le jeu, l'empathie et la bienveillance de l'enseignant et du groupe, ce dont je vais essayer de rendre compte dans les points suivants.

### **1.2.2.1. L'écriture à contrainte : le jeu comme levier de motivation et déploiement de l'imaginaire**

L'atelier « Faire le portrait d'une créature fantastique et imaginaire, à la manière de Perec » se présente un peu comme un jeu, du fait de la contrainte, l'obstacle à surmonter (ne pas utiliser la lettre « i ») et de l'objet à produire (une créature fantastique). Le moteur, comme dans tout jeu, est de réussir, d'atteindre l'objectif fixé. Je connaissais cet exercice pour l'avoir personnellement pratiqué en cours lors de mes études universitaires, puis utilisé lors d'ateliers assurés au CUEF de Grenoble (2003). Il s'agissait seulement de l'adapter à un nouveau contexte. Cependant, il faut bien évaluer les difficultés imposées par la contrainte (la règle du jeu) pour ne pas décourager l'apprenant, ce qui irait à l'encontre du but recherché. Cet exercice n'est pas évident, même pour un natif, et j'ai accepté la proposition de l'enseignante, présente à l'atelier, d'utiliser le dictionnaire, ce que je n'avais pas fait avec les apprenants du CUEF. Dans ce contexte, le dictionnaire a aidé les étudiantes qui en avaient besoin pour réussir l'exercice, tandis que d'autres ont fait le choix de s'en passer pour se confronter et dépasser seules les difficultés imposées par la contrainte.

Il a fallu encourager les étudiantes qui parfois pouvaient être bloquées lors de la rédaction, non seulement pour des questions linguistiques, mais aussi parce que, probablement, leur imagination n'était plus suffisamment sollicitée dans le cadre de leurs apprentissages et que l'exercice pouvait leur sembler un peu surprenant, voire déroutant, dans un premier temps. Pour les guider, je leur disais qu'elles pouvaient vraiment tout imaginer, tout se permettre, sans retenue, et à nouveau, je donnais des exemples. Cet atelier permet à l'étudiant de se reconnecter à son imaginaire, pour en redécouvrir toutes les possibilités et s'en étonner avec bonheur, parce que visiter l'imaginaire, c'est dénouer, redéployer les trésors de fantaisie, de créativité, de joie, de potentialités de vie que nous portons en nous, avec l'opportunité, en le combinant à d'autres facultés plus analytiques, de mobiliser l'ensemble des ressources disponibles en nous.

### **1.2.2.2. L'empathie et la bienveillance comme ressorts de motivation**

Le travail de relecture réalisé en privé avec chaque étudiante m'a non seulement permis de vérifier son texte d'un point de vue linguistique, mais également de la guider, de l'entraîner à la lecture, au moyen de consignes simples et précises, pour prendre de l'assurance avant de s'adresser à tout le groupe. J'ai veillé à être encourageante, à valoriser le travail réalisé, tout en proposant des remarques et des suggestions pour l'aider à produire un travail de qualité, en fonction de ses possibilités. Il est important aussi avant la lecture finale face au groupe,

d'installer un climat de bienveillance et d'empathie. Le fait de créer une petite mise en scène, simplement en demandant à l'étudiante de s'éloigner du groupe et de rester debout pendant la lecture, présente le double avantage d'une situation à la fois ludique (théâtrale) et de sérieux où l'étudiante cherche à faire de son mieux, à parler plus fort, plus distinctement encore, s'affirmant en quelque sorte, non seulement en faisant entendre sa voix, mais aussi son texte, quelque chose de soi, d'intime.

J'ai proposé aux étudiantes qui le souhaitaient de réécrire leur texte (à la maison) pour qu'il soit affiché au Centre de Ressources. Spontanément les étudiantes ont quasiment toutes accepté en disant que, de cette manière, elles auraient le temps de l'améliorer encore. La mise en valeur de leur travail et la conscience que d'autres pouvaient en prendre connaissance avaient stimulé leur envie de progresser et de faire de leur mieux d'un point de vue linguistique.

### **1.2.2.3. Amélioration des compétences langagières**

Cette séance de travail a donné l'occasion aux étudiantes de travailler autant leur compétence en production écrite qu'orale, mais d'une manière différente que ce qui leur est habituellement proposé. Pour ce qui est de l'écrit, nous n'étions pas dans l'exploration du discours argumentatif ou analytique, comme une explication de texte par exemple, qui a son utilité bien sûr. Et si cet atelier débouche sur une forme d'expression que l'on peut qualifier de « libre », elle comporte néanmoins des exigences : cohérence du texte, correction linguistique (orthographe, conjugaison, syntaxe), autant d'aptitudes clés dans la production écrite. De plus, l'atelier de lecture à voix haute a donné aux étudiantes l'occasion de développer leur compétence en production orale, par deux fois : en privé avec moi et face à tout le groupe. On peut donc affirmer que ces ateliers contribuent réellement au développement des compétences linguistiques et langagières.

### **1.3. Projet d'une représentation de fin d'année (non réalisé)**

En construisant mon projet pédagogique, j'avais en tête ce que j'appelais, à ce moment-là, un « Gouter de fin d'année », auquel aurait été conviés les étudiants, leur famille, les enseignants, des représentants de l'Institut Français de Tunis... Mon intention était double : d'une part, d'offrir un projet fédérateur et motivant aux étudiants volontaires, et d'autre part, de faire de la publicité, dans le bon sens du terme, pour le Centre de Ressources. Il ne s'agissait pas de proposer une représentation théâtrale complète, ce n'était pas l'objet de mon mémoire, et il m'est difficile de dire précisément quelle forme aurait pris ce « Gouter de fin d'année ». Je me serais sans doute inspirée du travail réalisé durant les ateliers ; j'en aurais extrait le meilleur, le plus représentatif, et construit une mise en scène simple à partir des extraits choisis.

Dès mon arrivée au Centre de Ressources, j'ai remarqué et repéré les espaces, non seulement du Centre de Ressources (1<sup>e</sup> étage), mais également du bâtiment où il est situé : le hall d'entrée pour accéder au Centre de Ressources offre un espace particulièrement intéressant (superficie, lumière, hauteur) ; à droite et à gauche de l'entrée, deux grands escaliers conduisent au premier étage. En se rejoignant, les escaliers forment une sorte de grande plateforme, un balcon, visible depuis le hall d'entrée. Pour moi, il y avait matière à jouer avec toutes les possibilités offertes par cet espace. Ayant commencé par les lectures théâtralisées à partir du texte de Laurent Gaudé, j'ai tout de suite mis en relation le texte et l'espace du hall d'entrée, et une mise en espace s'est opérée, progressivement, comme malgré moi : avec un texte qui commence par un chœur de soldat, et le travail vocal que nous avons réalisé à partir de cette scène, l'inspiration vient aisément. La rencontre aurait commencé par la représentation des travaux des étudiants dans le hall d'entrée, et se serait achevée au Centre de Ressources, par un petit goûter festif.

La réalisation de projets plus complexes, comme une représentation de fin d'année, et à condition d'être bien menée, sert « à concrétiser et célébrer tout un travail » (Alix, 2013 : 133). Elle permet aux étudiants de se découvrir, et personnellement, et dans l'interaction avec leurs camarades, et crée une dynamique de groupe porteuse et joyeuse, ce que Meddah nomme « une expérience formidable du vivre-ensemble » (2013 : 116). D'autre part, cette dynamique de groupe et la perspective d'avoir à parler en public constituent, une fois encore, de puissants leviers de motivation en incitant l'apprenant à faire de son mieux également d'un point de vue linguistique (Espuny-Monserat, 2013 : 120).

## **2. Ateliers réalisés à distance**

J'ai conçu et proposé cinq ateliers à l'intention des étudiants de la FLAHM, réalisables à distance, du 7 mai au 31 juillet 2020. J'ai communiqué avec les étudiants via le Groupe Facebook créé pour l'occasion : *Ateliers Centre de Ressources Senghor*. Les étudiants pouvaient interagir avec moi et entre eux, soit directement sur la page Facebook, soit via Messenger, soit par mail.

Avec ces ateliers, j'ai voulu expérimenter différents supports (texte, image, musique) et de nouvelles activités, gardant toujours présent à l'esprit l'objectif principal : débloquent la parole et permettent aux étudiants de s'exprimer et de progresser à l'oral. En effet, même lorsque je proposais une activité écrite, mon intention était de conduire l'étudiant un peu plus loin, et de l'inciter à poursuivre l'activité de production écrite par une activité de production orale. J'ai commencé par un atelier assez complexe (Création d'objets sonores), qui n'a été choisi que par une étudiante. J'ai donc progressivement simplifié la difficulté des ateliers pour inciter les étudiants à y participer.

Cette partie présentera et analysera les ateliers proposés à distance, d'un point de vue didactique. Je mettrai en évidence les aptitudes travaillées avec ces ateliers, et vérifierai leur pertinence dans le développement des compétences linguistiques et langagières.

### **2.1. Atelier « Création d'objets sonores »**

Le premier atelier (Création d'objets sonores) se réalisait en deux temps. Dans un premier temps, l'étudiant devait rédiger la définition d'un mot inventé pour l'occasion, au choix, soit « Vurtroude », soit « Néronelle » et, dans un deuxième temps, il devait enregistrer son travail dans un fichier audio. Je suggérais un exemple de production réalisée en 2016 par l'association grenobloise Anagramme, avec le mot « Champagné »<sup>11</sup>. Je me proposais d'aider l'étudiant, d'une part en lisant son texte avant l'enregistrement pour vérifier avec lui la correction orthographique et syntaxique du texte et, d'autre part, de le guider dans le travail de lecture et d'enregistrement. Le but était d'obtenir un travail original, de qualité, dont l'étudiant pourrait être fier, et avec sa permission de le rendre accessible aux autres étudiants, via la page Facebook du groupe. Avec cet exercice, l'étudiant aurait travaillé autant la production écrite

---

<sup>11</sup> Cette production a été réalisée dans le cadre de l'opération « Dis-moi dix mots » organisée par le ministère de la Culture : <http://www.dismoidixmots.culture.fr/2017/boite-a-idees/realisations/cartes-postales-sonores-creation-radiophonique.html>



qu'orale. Consciente de la difficulté de cet exercice, je n'ai imposé aucune longueur au texte à produire.

## 2.2. Atelier individualisé de lecture à voix haute

Avec l'atelier individualisé de lecture à voix haute, je suis revenue aux activités que je pratiquais en présentiel, mais en les adaptant au contexte, c'est-à-dire en travaillant en « tête à tête » avec l'étudiant, via Messenger (Facebook). Je demandais à l'étudiant de chercher un livre dans sa bibliothèque (roman, recueil de nouvelles ou de poésie...), de choisir un extrait d'une page maximum, et de s'entraîner à le lire. Je l'invitais dans le choix du texte à se laisser guider par son intuition. Je donnais les consignes de lecture suivantes, inspirées de la méthode utilisée dans l'atelier de lecture théâtralisée en présentiel :

« Je vous demande une « **lecture à plat** », c'est-à-dire une lecture aussi **neutre** que possible. Cela signifie qu'il ne faut surtout pas chercher à mettre le ton parce que vouloir mettre le ton, c'est déjà donner une interprétation au texte. Or, il s'agit – dans un premier temps – de découvrir le texte, de **le laisser parler de lui-même**, de prendre conscience de sa musicalité... de le considérer comme un matériau à part entière qui se suffit à lui-même. **Prenez votre temps... Laissez respirer le texte.** Respirez avec lui, en respectant la ponctuation. »

Par la suite, j'ai proposé aux étudiants qui le souhaitaient de travailler l'atelier n°2 à partir du texte « La cathédrale des cochons », de Jean D'Amérique. Ce texte fait partie des œuvres sélectionnées par le Collectif artistique « Troisième Bureau », qui chaque année organise à Grenoble un festival de lecture de théâtre contemporain, d'une très grande qualité (Festival Regards Croisés). Dans la mesure où cette lecture, assurée par des comédiens professionnels, n'avait pas encore eu lieu, j'ai – au préalable – contacté le Collectif pour demander l'autorisation d'utiliser des extraits du texte de Jean D'Amérique. Non seulement l'autorisation m'a été accordée, mais l'intégralité du texte m'a été transmise, l'auteur étant intéressé par ma démarche.

## 2.3. Atelier « Image parlante : la cabine téléphonique »

Pour cette activité, j'ai utilisé une photo de Stephen Ellcock comme support déclencheur. Je proposais aux étudiants de laisser parler l'image, de l'observer, de noter les mots, les idées qui leur viendraient. Pour les aider, et s'ils en avaient besoin, je les invitais à se demander à quel endroit, à quel moment, à quelle époque, pour quelle raison, etc., la photo avait été prise. Les étudiants étaient ensuite encouragés à se laisser aller, sans jugement d'aucune sorte, à écrire l'histoire qui surgirait de leurs doigts. J'ai volontairement utilisé l'expression

« surgir de vos doigts » pour indiquer qu'il s'agissait avant tout d'un travail faisant appel à l'imaginaire plutôt qu'à l'intellect, même si dans un second temps, la lecture et la relecture du texte produit impliquaient nécessairement de la rigueur linguistique.



Photo de Stephen Ellcok (2016). Sans titre. Page Facebook de Stephen Ellcok : <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=10154050430520337&set=a.10154050405505337&type=3>

Pour encourager les étudiants, j'ajoutais la consigne suivante :

« Aucune longueur n'est exigée, cela peut aller d'une demi-page à autant de pages que vous voulez...Si l'expérience vous séduit, envoyez-moi votre texte à

. Je lirai votre texte avec le plus grand soin, et vous transmettrai mes remarques en retour. Pour ceux qui le souhaitent, votre texte pourra faire l'objet d'un travail de lecture à voix haute, soit en totalité, soit en partie. ».

#### **2.4. Atelier « Ecriture collective d'une nouvelle à partir d'une photo »**

Avec l'atelier n°4, j'ai voulu encore simplifier la difficulté, pour inciter les étudiants à participer, et j'ai proposé l'écriture collective d'une nouvelle, à partir d'une photographie de Stephen Ellcok (The letter 'T'). Les consignes étaient les suivantes :

« Je donne le signal de départ, en commençant et en écrivant dans le premier commentaire le début de la nouvelle. Quelqu'un d'autre prend la relève en écrivant le commentaire suivant, et ainsi de suite. Il s'agit donc de tenir compte des commentaires précédents : ce qui est écrit est écrit et ne sera pas effacé, même si cela semble prendre une direction surprenante, déroutante. Le texte que vous créerez n'a pas de taille imposée. Il peut faire de quelques mots à plusieurs phrases... Vous êtes libre d'intervenir autant de fois que vous le souhaitez... A un moment donné, je viendrai mettre le point final à l'histoire, et nous choisirons ensemble le titre de la nouvelle. »

J'avais conscience que si je commençais le texte, j'allais donner une direction, une tonalité, et peut-être orienter le texte vers un genre littéraire particulier. J'aurais préféré me laisser surprendre par les étudiants, mais j'ai pensé que si je donnais le signal de départ, ils seraient davantage enclins à poursuivre.



Stephen Ellcok (2016). *The letter 'T'*. Page Facebook de Stephen Ellcok.  
<https://www.facebook.com/photo?fbid=10154050431385337&set=a.10154050405505337>

## **2.5. Atelier « Ecriture & Musique »**

Avec l'atelier n°5, j'ai proposé un atelier d'écriture à partir d'une chanson, d'une musique. Je voulais voir comment ce support pouvait susciter l'imaginaire des étudiants et de quelle manière, l'objectif étant évidemment de les motiver à participer à l'activité proposée et donc de travailler le français. Pour cet atelier, deux options étaient possibles, l'une que je qualifierais de plus affective et l'autre de plus créative, et selon les modalités suivantes :

- Option 1 : Nous avons tous, dans le cœur... quelque part enfouies au fond de nous, des chansons, des musiques, qui nous ont marqué(e)s. Dans le réservoir précieux des souvenirs, choisis une chanson, une musique, et dis, raconte, ce que cela évoque pour toi...

- Option 2 : Choisis l'une des deux musiques ci-dessous. Imprègne-toi de cette musique et observe ce qui se passe en toi : les pensées, les émotions... Note-les, si cela peut t'aider, puis écris une brève histoire inspirée par cette musique.

Pour l'option 2, les musiques au choix étaient : « Le Petit bal perdu », de Bourvil et « Mon nom est Personne », d'Ennio Morricone.

## **2.6. Observations sur la participation des étudiants aux ateliers à distance**

Cette initiative – proposer des ateliers à distance, utilisant les pratiques artistiques dans l'apprentissage du français – n'a pas porté les fruits espérés. Différents éléments peuvent expliquer cette faible participation des étudiants : d'une part, je n'ai pas enseigné suffisamment longtemps au Centre de Ressources (en présentiel) pour être connue des étudiants, comme me l'a fait remarquer mon tuteur de stage ; d'autre part, il s'agit d'activités non obligatoires reposant uniquement sur le volontariat des étudiants, et il n'y a donc pas d'enjeux pour eux ; enfin, un calendrier défavorable : ces ateliers ont débuté en pleine période de Ramadan qui a duré jusqu'au 23 mai, suivie de la reprise intensive des cours en juin pour rattraper le retard pris sur les programmes.

Fin juin 2020, seulement deux étudiants ont participé concrètement aux activités à distance : un étudiant du Master 1 de Religions comparées qui a interrompu ses études en cours d'année, et une étudiante en L1 de Français. A l'étudiant, j'ai laissé le choix entre les ateliers proposés sur la page Facebook et un atelier de conversation sur le thème du bien-être animal, où j'utilise comme support déclencheur d'abord une chanson, « La corrida » de Cabrel, puis une vidéo de l'association française de défense des droits des animaux L214, « L'enfer du transport des veaux nourrissons ». C'est une séquence que j'ai créée dans le cadre du cours « Formation en ligne en langues » (2019), à l'intention des étudiantes de l'Université de Nicosie à Chypre. Cette activité avait intéressé les étudiantes chypriotes et je souhaitais en faire profiter d'autres étudiants. Les modalités d'exploitation étaient différentes : les étudiantes chypriotes avaient réalisé le travail en différé et l'étudiant tunisien en interaction immédiate avec moi. Normalement, cet atelier débouche sur une production écrite :

« A partir de la vidéo de l'association L214 (association française de protection des animaux) et en vous inspirant de la chanson de Francis Cabrel, rédigez un texte court en vous mettant dans la peau d'un veau nourrisson. Vous décrierez ce qui se passe, en vous et autour de vous. »

La vidéo de l'association L214 contient des images pénibles qui peuvent heurter la sensibilité et cet exercice peut susciter beaucoup d'émotions. J'ai finalement décidé de ne pas

proposer l'activité d'écriture créative à l'étudiant, mais d'axer plutôt l'atelier autour de l'expression orale, en lui demandant ce que nous pouvions faire, à titre personnel, pour réduire la souffrance animale. Je me suis donc écartée de l'exploitation plus créative de cette séquence pour m'adapter aux préférences et aux besoins de l'étudiant que j'avais discernés au cours de nos échanges.

L'étudiante quant à elle a été très active et motivée. Elle s'est intéressée à toutes les activités que j'ai proposées sur la page Facebook. Pour chacune de ses productions écrites, après avoir mis en évidence les points forts de son travail, je lui suggérais des améliorations. Je soulignais les erreurs linguistiques, donnais quelques indications pour que l'étudiante réalise, si possible, les corrections elle-même. Ensuite, je demandais à l'étudiante de s'enregistrer pour travailler son oral. Pour l'instant, elle n'a produit des enregistrements qu'à mon intention, et je l'incite à réaliser des enregistrements que nous déposerions sur la page Facebook. Plutôt que de la faire travailler sur des textes d'auteurs connus, je l'encourage à s'entraîner sur ses propres textes. En mettant sincèrement en valeur son travail, je renforce sa motivation déjà grande et l'incite à faire de son mieux (corrections des erreurs orthographiques, lecture claire et bien articulée...), et c'est l'essentiel de mon point de vue. J'ai renoncé à lui proposer des ateliers en simultané à distance qui ne correspondent pas à sa nature réservée. Je lui transmets donc les consignes par Messenger (écrites, vocales).

L'étudiante s'est prise au jeu puisque, spontanément, elle a écrit un texte à partir d'une vidéo que j'avais postée sur mon compte Facebook personnel. La vidéo montre un jeune enfant africain, en maillot de corps, pieds nus, en train de danser, une sorte de remake du film « Billy Elliot », version africaine. Evidemment, je l'ai félicitée pour cette initiative qui traduisait chez elle une envie d'écrire, une imagination forte, que je ne pouvais qu'encourager. Mais comme nous nous placions dans un contexte privé, je n'ai pas fait de commentaires, ni suggéré des améliorations à son texte.

## **2.7. Analyse critique des ateliers à distance**

Le travail à distance m'a conduite à imaginer et à concevoir des activités différentes de celles que j'avais initialement prévues. Par exemple, j'ai davantage proposé d'activités de production écrite, même si j'invitais systématiquement les étudiants à poursuivre l'activité de production écrite par une activité de production orale, en accord avec la demande de l'institution de développer cette compétence en particulier. L'atelier n°2 de lecture individualisée à voix

haute, qui représente l'activité la plus explicitement en relation avec la production orale, n'aurait pas été à la hauteur de ce que je souhaitais et cela pour des raisons techniques. En effet, les communications avec Messenger sont parfois hachées. Si cela est ennuyeux dans le déroulement d'un atelier de conversation, c'est carrément insatisfaisant dans un atelier de lecture de textes littéraires, où la dimension esthétique est prégnante.

Cette réalité m'a incitée à travailler l'oral autrement : soit en différé (l'apprenant enregistrait son texte sur un support audio de meilleure qualité, me transmettait son travail via Facebook et je faisais un retour audio ou/et écrit) ; soit en temps réel mais avec le format « atelier de conversation », sur des thèmes de société, et où la qualité sonore pose moins de problème.

Comme pour les ateliers en présentiel, pour les ateliers à distance, j'ai utilisé des formes aussi ludiques que possible, notamment avec l'atelier n°1 (Création de cartes sonores). L'imagination est fortement sollicitée pour chacun de ces ateliers. Avec l'atelier n°5 (Ecriture & Musique), j'introduis une dimension plus personnelle, plus intime, en utilisant la force émotionnelle du souvenir : « dans le réservoir précieux des souvenirs, choisis une chanson, une musique, et dis, raconte, ce que cela évoque pour toi... ».

Ces ateliers sont l'occasion de bénéficier d'un accompagnement personnalisé, d'une manière moins conventionnelle, auprès d'un enseignant qui a le temps de s'intéresser à l'étudiant, non seulement sous l'angle pédagogique (l'apprentissage de la langue française), mais également sous l'angle humain, ce qui indirectement favorise l'apprentissage. L'idée était également de déposer les productions des apprenants sur la page Facebook, toujours avec ce même objectif : mettre en valeur le travail réalisé, créer une émulation, une envie de participer de la part des autres étudiants.

### **3. Evaluation des apprentissages par les étudiants**

L'évaluation est indispensable, tout au long de l'apprentissage. Elle provient de l'enseignant lui-même à partir de ses propres observations et prises de notes, mais également des apprenants que l'on aura sollicités à différents moments de l'apprentissage. Elle permet notamment à l'enseignant de discerner les besoins des apprenants, de vérifier la pertinence de ses enseignements pour les adapter aux besoins des apprenants. Dans cette partie, j'ai souhaité donner la parole aux étudiants.

J'ai procédé de deux manières : soit « en direct », soit « en différé ». En direct signifie que j'ai questionné les étudiants immédiatement à la fin d'un atelier, comme un petit bilan. J'invitais les étudiants à s'asseoir (si cela n'était pas le cas), et je leur demandais de partager leurs impressions avec le groupe concernant l'expérience qu'ils venaient de vivre. La question était volontairement ouverte, et la réponse était libre. Les étudiants s'exprimaient plutôt facilement, parce que tout le travail réalisé en amont avait eu pour objet (entre autres) l'expression orale et personnelle. J'ai proposé par trois fois ce mini-bilan, sur les quatre ateliers que j'ai animés en présentiel. Les informations ainsi recueillies ont alimenté mon carnet de notes (mental) et m'ont été utiles dans l'analyse des ateliers réalisés en présentiel.

Pour ce qui est de l'évaluation en différé, je l'ai réalisée de deux manières : premièrement au moyen d'un questionnaire en ligne<sup>12</sup> déposé sur la page Facebook dédiée aux activités à distance et, deuxièmement, en sollicitant par écrit cinq étudiantes qui avaient participé aux activités du Centre de Ressources (Messenger/Facebook).

Si j'avais pu constater l'intérêt des étudiantes pour les activités en présentiel (et dont j'ai déjà rendu compte), il me fallait compléter ces données et, surtout, obtenir leur avis sur la relation entre les activités artistiques et le développement des compétences langagières et linguistiques.

#### **3.1. Données recueillies avec le sondage en ligne (Facebook)**

Pour inciter les étudiants à répondre au sondage en ligne, j'ai voulu qu'il soit anonyme, simple, sans question obligatoire. Il concernait autant les ateliers en présentiel que les ateliers à distance. Pour les activités à distance, je voulais connaître les raisons du très faible taux de

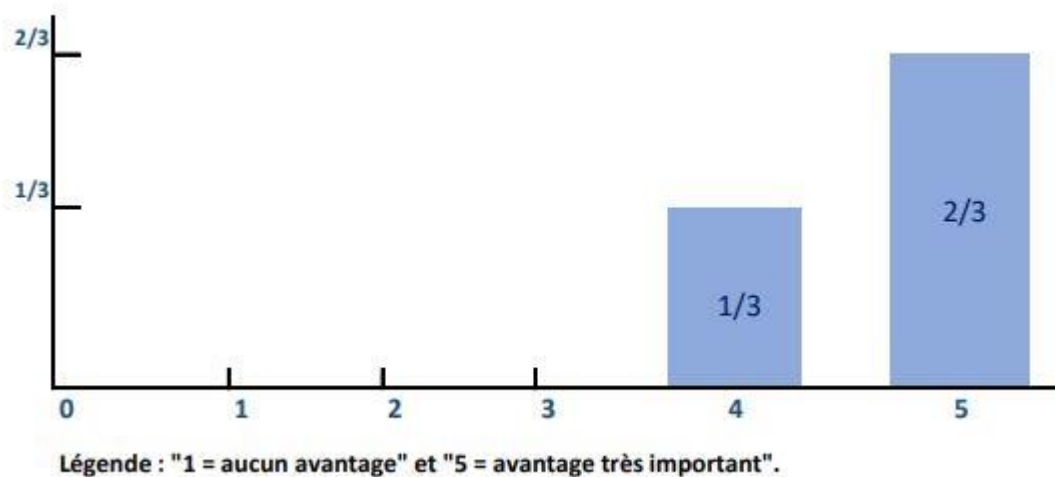
---

<sup>12</sup> Voir l'Annexe 4, pages 84-86.

participation aux ateliers : manque d'intérêt pour les activités proposées, ce qui questionnait l'attractivité des pratiques artistiques dans l'enseignement-apprentissage du français ; ou alors, d'autres facteurs comme le manque de temps. Et encore une fois, il s'agissait de mesurer les progrès de l'apprenant d'un point de vue linguistique afin d'évaluer la pertinence de ces pratiques dans ce domaine. Je voulais également avoir leur avis concernant le développement d'autres aptitudes, comme : la confiance en soi, l'assurance ; la créativité, l'imagination ; l'autonomie dans l'apprentissage.

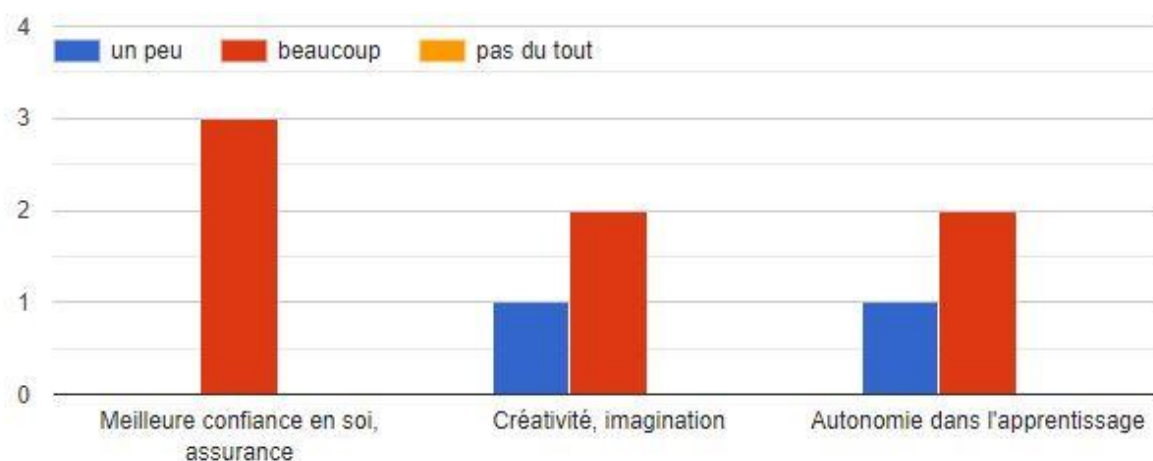
Trois personnes seulement ont répondu au sondage en ligne, dont deux étudiants et une personne qui n'a pas précisé son statut, les statuts proposés étant : étudiant(e), enseignant(e), autre. Deux personnes sur trois avaient participé aux activités, soit en présentiel, soit à distance. La seule personne qui n'avait participé à aucune activité a précisé que c'était par manque de temps, les autres possibilités étant : « Elles ne sont pas obligatoires » ; « Ces activités ne m'intéressaient pas assez », plusieurs raisons étant possibles. A la question : « Vous aimez la langue française : « un peu », « beaucoup », « pas du tout », tous ont répondu « beaucoup ».

A la question : « Pensez-vous que l'utilisation des pratiques artistiques (ateliers de lecture et d'écriture...) soit compatible avec le développement des compétences linguistiques (orthographe, grammaire, syntaxe, vocabulaire...) ? », les étudiants devaient répondre en utilisant une échelle de 1 à 5, sachant que « 1 = aucun avantage et 5 = avantage très important ». Les trois participants ont répondu : deux personnes ont répondu « 5 » et une personne a répondu « 4 ».





A la question : « Selon vous, les pratiques artistiques peuvent-elles développer les aptitudes suivantes ? », « confiance en soi, assurance ; créativité, imagination ; autonomie », tous les participants ont répondu, et pour chacune des aptitudes proposées. Les réponses étaient unanimes pour reconnaître que les pratiques artistiques développent « beaucoup » la confiance en soi et l'assurance. En ce qui concerne le développement de la créativité, de l'imagination et de l'autonomie, deux personnes ont répondu « beaucoup » et une personne a répondu « un peu », selon le tableau ci-dessous :



### 3.2. Activités réalisées en présentiel : données recueillies auprès des étudiantes (Messenger, juin 2020)

Pour recueillir l'avis des participantes, je leur ai adressé un message type, via Messenger, adapté selon qu'elles avaient participé à un ou deux ateliers :

« Tu as participé avec moi à deux ateliers : un atelier de lecture théâtralisée avec le texte « Les sacrifiées », de Laurent Gaudé et un atelier d'écriture à contraintes (Faire le portrait d'une créature fantastique, à la manière de Perec), suivi de la lecture à voix haute du texte ainsi réalisé. [...].

Dans le cadre de recherches universitaires, j'étudie ce qu'apporte l'utilisation des pratiques artistiques dans l'apprentissage d'une langue (étrangère ou seconde).

Pourrais-tu décrire, s'il te plait, ce que tu as ressenti en participant à ces activités ?

D'autre part, penses-tu que l'utilisation des pratiques artistiques soit compatible avec le développement des compétences linguistiques (orthographe, grammaire, syntaxe, vocabulaire...) : un peu, beaucoup, pas du tout ?

A ton avis, quelles compétences ces activités ont développé chez toi ? Ce qui te vient à l'esprit, très simplement.

Je précise que ta réponse n'a pas besoin d'être longue, si tu as peu de temps. [...]. »

Quatre étudiantes sur cinq ont répondu, la cinquième s'étant engagée à le faire ultérieurement lorsqu'elle aurait plus de temps. Je rends compte ci-dessous de leurs témoignages<sup>13</sup> :

- « [...] Ma participation à ces deux ateliers m'ont apporté beaucoup de bien. Premièrement, la lecture théâtralisée m'a aidé à dépasser ma timidité. En plus, j'ai appris à lire lentement en utilisation une intonation qui va avec le dialogue. Deuxièmement, en faisant un portrait d'une créature fantastique, à la manière de Perec, j'ai dû compter sur moi sans l'aide d'un dictionnaire, ce qui a bien exercé mon cerveau. En conclusion c'était une expérience très instructive. Elle est restée gravée dans ma mémoire. Elle diffère de l'éducation habituel et est plus agréable. j'aimerais encore y participer. » **Chainese**, 2<sup>e</sup> année cycle préparatoire département de français, participante aux deux ateliers
- « Je pense que l'expérience était magnifique pourtant on a fait que 2 séances mais j'ai appris beaucoup de choses tel que je dois parler avec une voix haute à laquelle le locuteur pourra m'entendre encore il faut respecter les ponctuations pour avoir une lecture plus claire en outre l'expérience du texte théâtral m'a tellement plu parce qu'elle m'a aidé d'être plus audace qu'avant et d'oublier le trac. Pour le 2<sup>ème</sup> j'ai vraiment aimé le fait de créer de notre imagination car je pense que cette dernière peut nous aider de s'enfuir de la réalité qui semble un peu monotone [...]. » **Lina**, 2<sup>e</sup> année cycle préparatoire département de français, participante aux deux ateliers
- « [...] votre cours nous a manqué [...]. Pour revenir à la lecture théâtralisée, c'était désinhibant et stimulant comme expérience. » **Myriam**, étudiante en Master 1 Religions comparées, participante à l'atelier de lecture théâtralisée

Et à propos de l'intérêt de l'atelier d'un point de vue des compétences langagières, elle ajoute :

- « Certainement, je pense que c'est bénéfique. On se concentre plus sur la compréhension du texte et la façon de lire, l'intonation [...]. J'ai beaucoup apprécié vos méthodes non conventionnelles. » **Myriam**
- « J'ai eu l'immense plaisir de travailler avec vous. Bien sûr, cela m'était très bénéfique à présent j'ai plus confiance en moi et ça m'a bcp aider à passer l'épreuve orale (physique quantique). » **Layla**, étudiante en Master 1 Religions comparées, participante à l'atelier de lecture théâtralisée

---

<sup>13</sup> Les prénoms ont été changés afin de préserver l'anonymat des étudiantes ayant participé à cette enquête.

#### **4. Bilan de l'analyse des données concernant les activités réalisées en présentiel et à distance**

J'ai bien conscience que les données recueillies sont numériquement insuffisantes et réalisées sur une période de temps réduite, donc à prendre avec précaution.

En effet, en présentiel, mes observations se basent sur l'observation de deux ateliers (même si l'un d'entre eux a été réalisé trois fois), et à distance, sur le travail de deux étudiants. Pour ce qui est de la participation au questionnaire en ligne, seulement trois personnes ont accepté de répondre. Il est à remarquer que ces personnes ont toutes déclaré aimer la langue française « beaucoup », ce qui peut influencer les réponses. Il est difficile, voire impossible d'imaginer ce que les autres personnes inscrites aux ateliers du groupe Facebook, parfois par leurs enseignants sans être sollicitées, pensent effectivement des activités proposées sur cette page Facebook. Cette matière aurait été précieuse.

En revanche, les données recueillies par les quatre étudiantes interrogées par mail sont plutôt encourageantes et confirment ce que j'ai moi-même observé en présentiel. Par exemple, concernant l'atelier de lecture théâtralisée, Chainese dit qu'il l'a aidée à dépasser sa timidité et Lina à surmonter son trac et à faire preuve de plus d'audace. Lina ajoute que l'atelier d'écriture/lecture (à la manière de Perec) permet d'utiliser et de développer son imagination dans un univers où cette aptitude n'est guère encouragée. Layla dit clairement que ces expériences lui ont été utiles pour affronter ses examens oraux de fin d'année. Chainese et Myriam pensent que ces ateliers sont compatibles et « bénéfiques » avec le développement des compétences langagières.

J'ai pu vérifier aussi que ces pratiques ne correspondaient pas à tous les étudiants, dans les mêmes mesures. Certains ont exprimé des besoins différents, comme ces étudiantes en Master Archéologie qui étaient davantage intéressées par des activités plus traditionnelles de traduction. Je pense également à cet étudiant avec qui j'ai réalisé l'atelier sur le bien-être animal, et qui avait davantage besoin de travailler son oral à partir de sujets en lien avec l'actualité plutôt que des textes littéraires ou de théâtre, même s'il restait ouvert et intéressé par mes propositions.

Je suis convaincue de l'importance du travail corporel, de l'importance du groupe pour créer une dynamique positive et stimulante. Je confirme que ces pratiques favorisent la confiance et l'affirmation de soi ; qu'il est important de mettre en valeur le travail de l'apprenant pour l'inciter à s'améliorer, et renforcer sa motivation et donc à prendre en main son

apprentissage, même si les expériences réalisées sont insuffisantes pour mesurer plus précisément le développement de l'autonomie par les pratiques artistiques. Et au-delà de l'acquisition de ces aptitudes, mes observations et celles des étudiants indiquent que ces pratiques sont compatibles avec le développement des compétences langagières et linguistiques, ce qui légitime leurs utilisations dans l'apprentissage du français (FLS, FLE), dans les limites du contexte où ces observations ont été réalisées.

## Conclusion

En tant que future enseignante, je m'interroge sur mon métier, la manière de le réaliser. Je m'intéresse aux méthodes éducatives qui considèrent l'apprenant d'une manière holistique, dans un rapport à l'autre qui n'est pas vertical, avec un enseignant qui sait et un apprenant passif qui acquiesce à tout, alors qu'il s'agit de donner sa place à l'apprenant et de le rendre actif dans ses apprentissages. De plus, ayant un intérêt prononcé pour les arts et les pratiques artistiques, avec ce mémoire, j'ai voulu étudier de quelle manière on pouvait les utiliser en classe de français (FLS/FLE). D'autre part, j'ai observé de plus près les aptitudes que l'on développait avec ces pratiques, tout en m'assurant de leur pertinence dans l'acquisition des compétences langagières, sans quoi ces pratiques n'auraient pas leur place dans un cours de langue étrangère (FLS/FLE).

Pour mener ma réflexion, je me suis interrogée sur le langage, et en particulier ses fonctions, mais surtout, j'ai approfondi la lecture d'ouvrages faisant part de réflexions et d'expériences susceptibles d'enrichir et d'éclairer mon questionnement concernant l'exploitation pédagogique des pratiques artistiques dans l'apprentissage du FLS/FLE. Les lectures que j'ai réalisées et les expériences sur le terrain, notamment en présentiel, m'ont encouragée et confortée quant à la validité des hypothèses formulées à propos de l'utilité de ces pratiques artistiques en classe de FLS/FLE. Mes observations et les retours effectués par les étudiants mettent en évidence la relation positive qui existe entre les pratiques artistiques et le développement des compétences langagières, ce qui tendrait à légitimer leur utilisation en classe de FLS/FLE. J'ai d'ailleurs rendu compte des résultats obtenus dans la troisième partie de ce mémoire et notamment dans le 4<sup>e</sup> chapitre.

Pourtant, il me faut nuancer ces conclusions, et cela à plusieurs niveaux : d'une part en raison de l'insuffisance des données recueillies, la durée de mon stage en présentiel ayant été réduite à trois semaines ; d'autre part en raison du contexte particulièrement favorable dans lequel s'inscrit cette expérience, et qui n'est pas automatiquement transposable dans un autre contexte. Même si l'anglais exerce une attraction de plus en plus forte chez les jeunes Tunisiens, leur attachement à la langue française persiste, soit pour des raisons sociales (prestige de la langue française dans certains milieux), soit familiales (de nombreux Tunisiens ont des membres de leur famille ou des amis en France). De plus, le système éducatif tunisien semble encore très influencé par le modèle français qui accorde une place importante à la littérature. Enfin, mes ateliers sont conçus pour des élèves possédant un bon niveau en français (FLS), et

avec – *a priori* – un intérêt pour la langue française, puisque ces cours s’adressent initialement à des étudiants du département de français, même si ce public s’est par la suite élargi à des étudiants d’autres départements de la Faculté (master religions comparées, master archéologie, licence langue arabe), avec des niveaux en langue plus hétérogènes (FLS/FLE).

J’ai bien conscience que ces ateliers, tels que je les ai élaborés, ne conviendraient pas à des étudiants avec un niveau de langue A1-A2 et nécessiteraient d’être adaptés en fonction de leur niveau en langue. C’est d’ailleurs ce que j’ai expérimenté avec une étudiante du département de langue arabe à qui j’ai plutôt proposé un atelier de lecture à voix haute à partir de poèmes de Jacques Prévert. Je n’ai pas rendu compte de cette expérience dans mon mémoire.

Il est probable que cette méthode d’enseignement mette en difficulté ou laisse perplexes des apprenants issus de cultures qui accordent peu de place à l’expression. De plus, pour des esprits essentiellement pragmatiques, ou tout simplement pour des personnes qui ont besoin du français pour des raisons professionnelles ou pour connaître rapidement les codes et les modes de fonctionnement de la société française, cette méthode didactique n’est pas la plus adaptée. Il ne s’agit pas non plus d’utiliser les pratiques artistiques de manière systématique, c’est-à-dire : soit sans distinctions et prise en compte des besoins des apprenants et des demandes de l’Institution, soit de se limiter à cette seule méthode d’apprentissage.

D’autre part, j’ai essentiellement exploré la dimension poétique du langage. Je n’ai pas eu le temps d’explorer les dimensions plus sociales et politiques du langage, celles qui participent du développement de l’esprit critique chez tout individu. Mais je suppose que cette fonction du langage se retrouve dans les enseignements que transmet la Faculté de Lettres à ses étudiants, et qu’il était donc plus pertinent de proposer des pistes didactiques nouvelles.

Je regrette profondément de ne pas avoir eu le temps de mener à bien les missions qui m’étaient confiées en raison des circonstances particulières qui se sont produites tout au long de ce stage. Par exemple, le projet de réhabilitation du Centre de Ressources Senghor est un projet particulièrement motivant. Je suis convaincue de l’utilité de ce lieu pour les étudiants. Outre les fonctions classiques d’une bibliothèque (espace de travail, emprunt de livres, mise à disposition d’ordinateurs pour travailler ou faire des recherches...), le Centre de Ressources est l’endroit idéal pour proposer des activités culturelles et expérimenter des méthodes d’enseignement plus alternatives. De plus, pour ce qui est des ateliers, peu d’étudiants en ont

au final profité, que ce soit en présentiel ou à distance. Je peux donc imaginer la déception de l'Institution qui attendait beaucoup de la part d'un stagiaire.

Je souhaite que les Ateliers que j'ai créés et déposés sur la page Facebook « Ateliers du Centre de Ressources Senghor » constituent un fonds utile aux enseignants qui cherchent des idées d'activités en lien avec les pratiques artistiques. Il s'agit d'exemples que l'on peut réutiliser tels quels ou dont l'enseignant peut s'inspirer en fonction de sa personnalité, des objectifs pédagogiques visés et des besoins des étudiants. C'est la démarche qui est à reproduire ou qui peut être source d'inspiration, si elle fait écho à l'âme de l'enseignant. Dans tous les cas, je pense que cette pédagogie ne s'improvise pas. Il faut vraiment être à l'aise avec cet outil didactique ou, en tous cas, réceptif et convaincu de son utilité, sinon, il est à parier que le contenu pédagogique ne soit pas à la hauteur en termes de qualité et, de ce fait, ne convienne pas aux apprenants.

C'est une approche intéressante à côté des méthodes plus traditionnelles ou du travail en laboratoire, ou des pédagogies issues des « démarches actives » qui placent l'apprenant au centre de son apprentissage, méthodes auxquelles je souhaite me former autant que possible. Si l'enseignant dispose de ces différents outils, il peut plus facilement s'adapter aux besoins des apprenants dans l'acquisition d'une langue étrangère.

Ce stage, même réduit dans le temps, a été une opportunité précieuse. En effet, la confiance qui m'a été accordée, autant par l'Institution que par mon tuteur et mes collègues de français, m'a laissé une grande liberté dans la conception et la réalisation des ateliers et l'accomplissement des missions de mon stage. Cette expérience, enrichie par les lectures théoriques, me permet de discerner plus clairement ce que l'on peut faire d'un point de vue didactique avec les pratiques artistiques pour enseigner une langue étrangère. Je perçois aussi les limites de cette méthode particulière d'enseignement d'une langue étrangère, et j'ai conscience que ma démarche s'inscrit dans un contexte défini et que, par conséquent, je n'ai examiné et rendu compte que d'un tout petit bout de ce vaste champ didactique.

D'un point de vue professionnel, cette expérience me permet d'être plus confiante dans cet outil pédagogique spécifique que je souhaite utiliser chaque fois que l'occasion m'en sera donnée, s'il est adapté aux besoins des apprenants et en accord avec les demandes de l'Institution. Je suis personnellement intéressée par le travail avec les publics d'élèves allophones en collège et lycée ou dans le milieu associatif à l'intention des publics migrants où cette méthode pédagogique me semble avoir tout à fait sa place. En effet, il me semble que ces

publics, plus que d'autres encore, ont besoin que la parole leur soit donnée, rendue, pour affirmer leur part d'humanité mise à mal.



## Bibliographie

Agence Tunisienne de Coopération Technique. 2020. *L'enseignement supérieur en chiffres*. En ligne : <https://www.atct.tn/fr/lenseignement-superieur-en-chiffres> [consulté le 25/04/2020].

Alix, C., Benaziza, Z., Lagorgette, D., Rollinat-Levasseur, E.-M., (2013). Introduction *Didactique du Français Langue Etrangère par la pratique théâtrale*. Chambéry : Université de Savoie, 10-11.

Alix, C., (2013). Les pratiques théâtrales au service de l'apprentissage d'une langue : exposé du projet *Ubu Roi*. In Alix, C., Lagorgette D. & Rollinat-Levasseur E.-M. (dir.). *Didactique du Français Langue Etrangère par la pratique théâtrale*. Chambéry : Université de Savoie, 125-134.

Armellini, A., (2015) ; Un théâtre qui exalte le vivre : Nathalie Papin, Dominique Richard, Betty Heurtebise, Joël Pommerat. *Recherches & Travaux n°87*, 39-46.

Association L214 (2019). Vidéo « L'enfer du transport des veaux nourrissons ». Disponible en ligne : <https://www.youtube.com/watch?v=LfxA2jj0yi4> [consulté le 24/04/2020].

Baptiste, A., Godard, A., Havard, A.-M., Rollinat-Levasseur, E.-M., (2015) Conclusion. In Godard, A., (dir). *La littérature dans l'enseignement du FLE*. Paris : Didier, 302-306.

Berdal-Masuy, F., Renard, C., (2015). Comment évaluer l'impact des pratiques théâtrales sur les progrès en langue cible ? Vers un nouveau dispositif d'évaluation de l'oral en FLE. *Lidil n°52*, 153-174.

Bernanoce, M., (2015). Le répertoire de théâtre jeunesse : des esthétiques contagieuses. *Recherches & Travaux n°87*, 23-38.

Boë, L.-J., Schwartz, J.-L., Granat, J., Heim, J.-L., Serrurier, A., Badin, P., Captier, G., Bessière, P., (2011). *L'émergence de la parole : Aspects historiques et épistémologiques d'une nouvelle réarticulation*. Disponible en ligne : [http://www.gipsa-lab.grenoble-inp.fr/~jean-luc.schwartz/fichiers\\_public\\_JLS/fichiers\\_pdf/Boe\\_et\\_al\\_texte\\_final.pdf](http://www.gipsa-lab.grenoble-inp.fr/~jean-luc.schwartz/fichiers_public_JLS/fichiers_pdf/Boe_et_al_texte_final.pdf) [consulté le 25/04/2020].

Bourvil, (1961). *Au petit bal perdu*. Disponible en ligne : <https://www.youtube.com/watch?v=5mGA0rFs3r4> [consulté le 24/04/2020].

Bouziri, R., Chenoufi-Galleb, R., (2013). Identités et variations dans la pratique de l'expression orale. In Alix, C., Lagorgette D. & Rollinat-Levasseur E.-M. (dir.). *Didactique du Français Langue Etrangère par la pratique théâtrale*. Chambéry : Université de Savoie, 215-220.

Bureau, M.-P., Minyana, P., (2005). *Lire le théâtre à haute voix*, DVD produit par le Pôle de ressources Théâtre de l'académie de Dijon, CRDP de Bourgogne.

Cabrel, F., (1994). *La Corrida*. Disponible en ligne : <https://www.youtube.com/watch?v=-Xcv8T4bsKc> [consulté le 24/04/2020].

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Division des politiques linguistiques. Paris : Didier.

Conseil de l'Europe (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs. Disponible en ligne : <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5> [consulté le 19/07/2020].

Chomsky, N. (2013). « Qu'est-ce que le langage, et en quoi est-ce important ? » Conférence à l'occasion du 19<sup>ème</sup> congrès international des linguistes à Genève, Version Française. Disponible en ligne : <https://www.youtube.com/watch?v=-wJdf9gAWW4> [consulté le 24/04/2020].

Cichon, P., (2010) Regard sur le français dans le système scolaire tunisien. *Le français en Afrique*, revue du réseau des observatoires du français contemporain en Afrique n°25, 59-71. Disponible en ligne : <http://www.unice.fr/bcl/ofcaf/25/Cichon%20Peter.pdf> [consulté le 25/04/2020].

Cicurel, F., (1991). La lecture littéraire. Propositions pour une approche interactive, *Les cahiers de l'ADISFLE* n°3 : « Les enseignements de la Littérature », Actes des 7<sup>e</sup> rencontres de janvier, 18-19.

Coupé, C., (2016), Conférence enregistrée : « Aux origines du langage humain », dans le cadre du 11<sup>ème</sup> cycle de rencontre Sciences-Société ET SI ON EN PARLAIT organisée par la

Direction Culture, Sciences et Société de l'Université de Lyon. Disponible en ligne : <https://etsionenparlait.hypotheses.org/3688> [consulté le 24/04/2020].

DGESCO (2000). *Le Français langue seconde*, Paris, CNDP.

Dortier, J.-F., (2003) Langage et évolution : nouvelles hypothèses. *Revue Sciences Humaines*, n°144. *Origines du langage et théories évolutionnistes*. Disponible en ligne [https://www.scienceshumaines.com/langage-et-evolution-nouvelles-hypotheses\\_fr\\_3646.html](https://www.scienceshumaines.com/langage-et-evolution-nouvelles-hypotheses_fr_3646.html) [consulté le 25/04/2020].

Dubois, J., Tremblay, O., (2015). L'enseignement par le théâtre en classe de français au Québec : état des lieux et pistes didactiques. *Lidil* n°52, 129-152.

Eluard, P., (1929) La terre est bleue comme une orange. Recueil *L'amour la poésie*.

Espuny Monserrat, J., (2013). L'expérience d'un atelier de contes en français. In Alix, C., Lagorgette D. & Rollinat-Levasseur E.-M. (dir.). *Didactique du Français Langue Etrangère par la pratique théâtrale*. Chambéry : Université de Savoie, 117-124.

Faculté des Lettres, des Arts et des Humanités de La Manouba (FLAHM) ; Site officiel de la Faculté. Rubrique *En chiffres*. En ligne : <http://www.flm.rnu.tn/fra/pages/317/En-chiffres> [consulté le 25/04/2020].

Gaudé, L., (2004). *Les sacrifiées*. Editions Actes Sud.

Gharbi, C., (2019). Les diplômés payent les frais de la crise économique. Article en ligne publié le 09/10/2019 dans *La Presse.tn* : <https://lapresse.tn/28405/chomage-les-diplomes-payent-les-frais-de-la-crise-economique/> [consulté le 25/04/2020].

Godard, A., (2015). Introduction. In Godard (dir.). *La littérature dans l'enseignement du FLE*. Paris : Didier, 5-12.

Godard, A., (2015). La littérature dans la didactique du français et des langues : histoire et théories. In Godard (dir.). *La littérature dans l'enseignement du FLE*. Paris : Didier, 13-55.

Godard, A., (2015). Enjeux de la formation littéraire aujourd'hui. In Godard (dir.). *La littérature dans l'enseignement du FLE*. Paris : Didier, 56-90.

Jakobson, R., (1963). Chapitre XI Linguistique et poétique. *Essais de linguistique générale : Tome 1 Les fondations du langage*. Traduit par Nicolas Ruwet. Paris : Editions de Minuit, 209-248.

Meddah, H., (2013). Enseigner la langue de Molière par le 4<sup>e</sup> Art ? In Alix, C., Lagorgette D. & Rollinat-Levasseur E.-M. (dir.). *Didactique du Français Langue Etrangère par la pratique théâtrale*. Chambéry : Université de Savoie, 113-116.

Ministère de la Culture et de la communication. Dis-moi Dix Mots. « Champagné ! » par l'Association Anagramme (2016). Disponible en ligne : <http://www.dismoidixmots.culture.fr/2017/boite-a-idees/realisations/cartes-postales-sonores-creation-radiophonique.html> [consulté le 24/04/2020].

Morin, H., FOXP2, « gène de la parole », livre peu à peu ses secrets. *Le Monde* du 13 novembre 2009. Article disponible en ligne : [https://www.lemonde.fr/planete/article/2009/11/13/foxp2-gene-de-la-parole-livre-peu-a-peu-ses-secrets\\_1266731\\_3244.html](https://www.lemonde.fr/planete/article/2009/11/13/foxp2-gene-de-la-parole-livre-peu-a-peu-ses-secrets_1266731_3244.html) [consulté le 25/04/2020].

Morricone, E., (1973). Mon nom est Personne. Disponible en ligne : <https://www.youtube.com/watch?v=a-tXc2PaqE> [consulté le 24/04/2020].

Ollivier, C. (2015). Vers une articulation entre didactique de la littérature, pratique théâtrale et approche interactionnelle. *Lidil n°52*, 15-37. Disponible en ligne : <https://journals.openedition.org/lidil/3802> [consulté le 25/04/2020].

Philippe, K. (2004). Roman Jakobson (1896-1982). Essais de linguistique générale : aux sources du structuralisme. *Sciences Humaines*, 155 (12), 29-29. Disponible en ligne : <https://www-cairn-info.sidnomade-2.grenet.fr/magazine-sciences-humaines-2004-12-page-29.htm> [consulté le 25/04/2020].

Pion, C., (2020). Note de synthèse, *Le français en Tunisie*. (document transmis par mail par Claudie Pion, Attachée de coopération à l'Institut français de Tunis).

Projet Voltaire. Site Internet en ligne pour la remise à niveau en orthographe : <https://www.projet-voltaire.fr/presentation/> [consulté le 25/04/2020].

Rollinat-Levasseur, E.-M., (2015). Les répertoires de théâtre dans l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère. *Lidil*, n°52, 63-81.

Rollinat-Levasseur, E.-M., (2015). La littérature en actes : voir, entendre, ressentir. In Godard, A., (dir.). *La littérature dans l'enseignement du FLE*. Paris : Didier, 220-264.

Schröpfer, D., (2013). Les pratiques théâtrales au service de l'enseignement du français, stratégie didactique et/ou expérience culturelle et artistique : « la puissance de la voix ». In Alix, C., Lagorgette D. & Rollinat-Levasseur E.-M. (dir.). *Didactique du Français Langue Etrangère par la pratique théâtrale*. Chambéry : Université de Savoie, 67-74.

Stendhal [1814] 1872. *Vies de Haydn, de Mozart et de Métaïtase*. Paris : Michel Levy Frères, 135. En ligne :

[https://books.google.fr/books?id=1K0TAAAYAAJ&printsec=frontcover&hl=fr&source=gb\\_s\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.fr/books?id=1K0TAAAYAAJ&printsec=frontcover&hl=fr&source=gb_s_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false) [consulté le 31/07/2020].

Sollety, M., (2011). Le chômage des diplômés, moteur de la révolution tunisienne, article paru dans *Le Monde Afrique*, du 7 janvier 2011. En ligne : [https://www.lemonde.fr/afrique/article/2011/01/07/le-chomage-des-diplomes-moteur-de-la-revolte-tunisienne\\_1462244\\_3212.html](https://www.lemonde.fr/afrique/article/2011/01/07/le-chomage-des-diplomes-moteur-de-la-revolte-tunisienne_1462244_3212.html) [consulté le 25/04/2020].

Université de La Manouba, *Formons le citoyen, transformons le monde*. Site officiel en ligne : <http://www.uma.rnu.tn/page.php?code=289> et <http://www.uma.rnu.tn/page.php?code=31> [consulté le 25/04/2020].

Verlaine, P., (1884). L'art poétique. *Jadis et Naguère*. Paris : Léon Vanier, 16-17. En ligne : [http://www.bibebook.com/files/ebook/libre/V2/verlaine\\_paul\\_-\\_jadis\\_et\\_naguere.pdf](http://www.bibebook.com/files/ebook/libre/V2/verlaine_paul_-_jadis_et_naguere.pdf) [consulté le 31/07/2020].

Woerly, D., (2015a). Discours et pratiques d'enseignement du FLE : état des lieux et perspectives, *La littérature dans l'enseignement du FLE*, sous la direction d'Anne Godard, Les Editions Didier, 130-168.

Woerly, D., (2015b). Représentation de soi-même et expression, entretiens réalisés par Donatienne Woerly avec Jean Portante, *La littérature dans l'enseignement du FLE*, sous la direction d'Anne Godard, Les Editions Didier, 191.

Wohlleben, P., [2015] 2017. *La Vie secrète des arbres. Ce qu'ils ressentent. Comment ils communiquent*. (traduit de l'allemand par C. Tresca). Paris : Editions Les Arènes.

## **Table des annexes**

**Annexe 1** : Définitions selon le CECRL (2001 : 17-18) des notions de compétences langagières, linguistiques et activités langagières.

**Annexe 2** : *Les Sacrifiées*, Laurent Gaudé (2004). Scène 1 (pages 9 et 10).

**Annexe 3** : *Les Sacrifiées*, Laurent Gaudé (2004). Scènes 2 et 3 (pages 11-13).

**Annexe 4** : Sondage en ligne déposé sur la page Facebook du Groupe « Ateliers Centre de Ressources Senghor ».



## Annexe 1 : Définitions selon le CECRL (2001 : 17-18) des notions de compétences langagières, linguistiques et activités langagières.

### 2.1.2 Compétence à communiquer langagièrément

La compétence à communiquer langagièrément peut être considérée comme présentant plusieurs composantes : une **composante linguistique**, une **composante sociolinguistique**, une **composante pragmatique**. Chacune de ces composantes est posée comme constituée notamment de savoirs, d'habiletés et de savoir-faire.

- La **compétence linguistique** est celle qui a trait aux savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la phonétique, à la syntaxe et aux autres dimensions du système d'une langue, pris en tant que tel, indépendamment de la valeur sociolinguistique de ses variations et des fonctions pragmatiques de ses réalisations. Cette composante, considérée sous l'angle ici retenu de la compétence à communiquer langagièrément d'un acteur donné, a à voir non seulement avec l'étendue et la qualité des connaissances (par exemple en termes de distinctions phonétiques établies ou d'étendue et de précision du lexique), mais aussi avec l'organisation cognitive et le mode de stockage mémoriel de ces connaissances (par exemple les réseaux associatifs de divers ordres dans lesquels un élément lexical peut se trouver inclus pour ce locuteur) et avec leur accessibilité (activation, rappel et disponibilité). Les connaissances peuvent être conscientes et explicites ou non (par exemple, là encore, quant à la maîtrise d'un système phonétique). Leur organisation et leur accessibilité varient d'un

individu à l'autre et, pour un même individu, connaissent aussi des variations internes (par exemple, pour un individu plurilingue, selon les variétés entrant dans sa compétence plurilingue). On considèrera aussi que l'organisation cognitive du lexique, le stockage de locutions, etc. dépendent, entre autres facteurs, des caractéristiques culturelles de la (ou des) communauté(s) où se sont opérés la socialisation de l'acteur et ses divers apprentissages.

- La **compétence sociolinguistique** renvoie aux paramètres socioculturels de l'utilisation de la langue. Sensible aux normes sociales (règles d'adresse et de politesse, régulation des rapports entre générations, sexes, statuts, groupes sociaux, codification par le langage de nombre de rituels fondamentaux dans le fonctionnement d'une communauté), la composante sociolinguistique affecte fortement toute communication langagièr entre représentants de cultures différentes, même si c'est souvent à l'insu des participants eux-mêmes.
- La **compétence pragmatique** recouvre l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue (réalisation de fonctions langagières, d'actes de parole) en s'appuyant sur des scénarios ou des scripts d'échanges interactionnels. Elle renvoie également à la maîtrise du discours, à sa cohésion et à sa cohérence, au repérage des types et genres textuels, des effets d'ironie, de parodie. Plus encore pour cette composante que pour la composante linguistique, il n'est guère besoin d'insister sur les incidences fortes des interactions et des environnements culturels dans lesquels s'inscrit la construction de telles capacités.

Toutes les catégories utilisées ici ont pour but de caractériser les domaines et les types de compétences qu'un acteur social a intégrés, à savoir les représentations, les mécanismes et les capacités dont on peut considérer que la réalité cognitive rend compte de comportements et de réalisations observables. Simultanément, tout processus d'apprentissage facilitera le développement ou la transformation de ces représentations internes, de ces mécanismes et de ces capacités.

On étudiera plus en détail chacune de ces composantes dans le Chapitre 5.

### 2.1.3 Activités langagières

La compétence à communiquer langagièrément du sujet apprenant et communiquant est mise en œuvre dans la réalisation d'activités langagières variées pouvant relever de la **réception**, de la **production**, de l'**interaction**, de la **médiation** (notamment les activités de traduction et d'interprétation), chacun de ces modes d'activités étant susceptible de s'accomplir soit à l'oral, soit à l'écrit, soit à l'oral et à l'écrit.

- Pour autant, les activités langagières de **réception** (orale et/ou écrite) ou de **production** (orale et/ou écrite) sont évidemment premières car indispensables dans le jeu même de l'interaction. Toutefois, dans ce *Cadre de référence*, l'usage de ces termes pour des activités langagières se limitera au rôle qu'elles jouent lorsqu'elles sont isolées. Les activités de réception supposent le silence et l'attention au support. Elles tiennent également une grande place dans bien des formes d'apprentissage (comprendre le contenu d'un cours, consulter des manuels, des ouvrages de référence et des documents). Les activités de production ont une fonction importante dans nombre de secteurs académiques et professionnels (présentations et exposés oraux, études et rapports écrits) et dans l'évaluation sociale à laquelle elles donnent particulièrement lieu (jugements portés sur les prestations écrites ou sur la fluidité, l'aisance des prises de parole et de l'exposition orale).
- Dans l'**interaction**, au moins deux acteurs participent à un échange oral et/ou écrit et alternent les moments de production et de réception qui peuvent même se chevaucher dans les échanges oraux. Non seulement deux interlocuteurs sont en mesure de se parler mais ils peuvent simultanément s'écouter. Même lorsque les tours de parole sont strictement respectés, l'auditeur est généralement en train d'anticiper sur la suite du message et de préparer une réponse. Ainsi, apprendre à interagir suppose plus que d'apprendre à recevoir et à produire des énoncés. On accorde généralement une grande importance à l'interaction dans l'usage et l'apprentissage de la langue étant donné le rôle central qu'elle joue dans la communication.
- Participant à la fois de la réception et de la production, les activités écrites et/ou orales de **médiation**, permettent, par la traduction ou l'interprétation, le résumé ou le compte rendu, de produire à l'intention d'un tiers une (re)formulation accessible d'un texte premier auquel ce tiers n'a pas d'abord accès direct. Les activités langagières de médiation, (re)traitant un texte déjà là, tiennent une place considérable dans le fonctionnement langagier ordinaire de nos sociétés.



Annexe 2 : *Les Sacrifiées*, Laurent Gaudé (2004). Scène 1.

PERSONNAGES

Raïssa, jeune fille (entre quinze et dix-huit ans)  
Homme 1, l'aîné de la Djemâa  
Homme 2 et Homme 3, hommes de la Djemâa  
Le lieutenant  
Brissac, soldat français, pied-noir  
Langlois, soldat français  
Rafaelli, soldat français  
Charles, soldat français  
Messaoud, soldat français d'origine algérienne  
Le chœur des soldats

— scène 1 —

LE CHŒUR DES SOLDATS.  
Le voyage vous a semblé long.  
La nuit entière passée à fond de cale  
Sur la *Ville d'Oran*,  
Le *Kairouan*  
Ou le *Sidi Ferruch*,  
Tous serrés les uns contre les autres.  
Vous avez eu l'impression d'un grand voyage.  
Vous avez connu la tempête,  
Les figures qui se décomposent,  
Le roulis qui fait tanguer les ventres  
Et se vider le corps par spasmes réguliers.  
Tous livides,  
Tous malades,  
Embruns et vomis.  
Vous avez pensé aller au-devant de terres lointaines et inconnues, comme un voyage dans les mers du Sud,  
Mais vous vous êtes trompés :  
Nous sommes ici chez nous.  
Vous devez vous sentir ici comme chez votre mère.  
La longueur du voyage n'y change rien.  
La blancheur des maisons, les odeurs d'épices et le chant des prières non plus.  
Ne vous laissez pas troubler par la couleur des Arabes,  
Par leur accent,  
Ou par les sons gutturaux de leur langue.  
Vous êtes ici chez vous.  
De Dunkerque à Tamanrasset,  
Chez vous.  
Apprenez vite à vous familiariser avec le pays.  
Vous verrez,  
Le soleil est plus blanc,



Le ciel plus grand qu'ailleurs.  
Apprenez vite  
A ne pas hésiter dans les rues de la Casbah,  
A connaître le nom de chaque bled.  
Il faut que votre démarche prenne de l'assurance.  
Il faut que vos yeux s'habituent à la lumière.  
Apprenez vite.  
Vous êtes ici chez vous.  
Vous devez en être convaincus  
Et le faire sentir par chacun de vos gestes.  
Si vous vous perdez dans les ruelles,  
Si vous vous engouffrez dans les marchés avec timidité,  
Vous vous trahissez,  
Et les fells souriront.  
Nous ne sommes pas venus ici pour faire sourire les fells.  
Vous devez être ici comme dans votre village d'enfance,  
Comme dans les ruelles de votre quartier.  
Connaître chaque commerçant,  
Chaque maison.  
Vous avez passé votre vie ici,  
Il faut vous en convaincre.  
De Dunkerque à Tamanrasset,  
Vous en convaincre.  
C'est la France  
Et vous êtes français.  
Votre corps doit le dire.  
La France.  
Avec autorité.  
Vous venez ici parce qu'elle a été insultée.  
Il n'y a pas de guerre.  
C'est une question d'honneur et de sécurité.  
Qui laisserait Dunkerque aux mains des rebelles ?  
Vous devez apprendre vite.  
Vos yeux doivent le dire à ceux que vous croiserez,  
Nous sommes ici  
Chez nous,  
Français,  
Comme chez notre mère.

**Annexe 3 : Les Sacrifiées, Laurent Gaudé (2004). Scènes 2 et 3.**

———— scène 2 ————

*Les hommes de la Djemâa\*, réunis de nuit, sur une colline. Ils sont assis les uns à côté des autres.*

L'AÎNÉ DE LA DJEMÂA. Le monde disparaît, mes frères. Nous vieillissons dans le silence de nos collines. Plus personne ne vient nous demander notre avis. Le temps passe et nous n'avons plus même d'avis à donner. La nuit a changé, mes frères. Nos villages se sont vidés. Nos fils ont disparu, avalés par les *arjalas* du maquis. Les Français les cherchent. Jour et nuit. Ils patrouillent dans nos villages. Ils occupent les oueds. Nous sommes hors du monde, mes frères. Tout se passe loin de nous. Nous ne nous réunirons plus. Le vieux monde a sombré imperceptiblement, avec la lenteur chaude du soleil qui se couche. Nous ne sommes pas faits pour la lutte. Nos corps sont trop vieux, notre vue trop faible, notre souffle trop court. Nous ne sommes pas faits pour le combat et c'est le combat qui vient. Il est là, tout autour de nous. La Djemâa doit cesser, mes frères. Il ne nous reste plus qu'à nous enterrer les uns les autres. Pour ne pas donner ce mal à nos fils. Qu'ils ne puissent pas nous reprocher de les avoir distraits du combat. Il ne nous reste plus que cela. Laisser le monde à nos fils et disparaître sans trembler.

———— scène 3 ————

*La jeune Raïssa est là. On ne distingue d'abord qu'une silhouette, face aux hommes de la Djemâa.*

HOMME 1. Qui est là ? (*Silence.*) Qui est là ?

RAÏSSA. C'est moi. Raïssa.

HOMME 1. Que veux-tu ?

HOMME 2. Parle.

\* Djemâa : assemblée des sages du village.

HOMME 3. Dépêche-toi.

HOMME 2. Parle.

RAÏSSA. Je voudrais savoir où est enterrée ma mère.

HOMME 2. La même question. Toujours la même question. Chaque fois.

RAÏSSA. J'ai besoin...

HOMME 1. Le lieu, nous le connaissons. Nous avons enterré ta mère de nos propres mains. Chacun d'entre nous s'en souvient. Mais nous ne dirons rien.

RAÏSSA. Je voudrais savoir où est enterrée ma mère.

HOMME 1. Elle ne veut pas, elle. Nous te l'avons déjà dit. Nous te le répéterons chaque fois.

HOMME 2. Elle ne veut pas.

HOMME 3. Elle nous a fait jurer. Son visage était épuisé par l'effort, la mort s'emparait déjà d'elle.

RAÏSSA. Ma mère.

HOMME 3. Sa main était agrippée au drap, elle s'est redressée une dernière fois, elle nous a suppliés.

RAÏSSA. Ma mère.

HOMME 3. "Jurez-moi que vous ne lui direz pas, qu'elle ne saura jamais. Jurez-moi."

HOMME 1. Elle nous a fait jurer.

RAÏSSA. Ma mère. Je voudrais savoir.

HOMME 2. Tu lui as déjà enlevé la vie. Laisse-la en paix maintenant.

RAÏSSA. Je n'ai rien fait.

HOMME 2. Tu l'as tuée.

HOMME 1. Enfant doublement maudite. Elle priait pour avoir un fils et tu es une fille. Elle voulait donner la vie et tu lui as offert la mort.

HOMME 2. Par ta simple naissance.



HOMME 1. Fille maudite.

HOMME 2. Pour que tu naisses, elle a écarté les cuisses jusqu'à s'en déchirer le ventre. Les cris que tu lui as fait pousser l'ont étouffée. Elle est morte, là, dans sa couche. Le ventre baigné de sang. Sentant que ce petit être chaud lui prenait la vie.

HOMME 3. De plus en plus froide. Elle se sentait devenir de plus en plus froide. Avec ce petit bout de chair brûlant qui la terrassait. Tes cris sont les derniers sons qu'elle a entendus, tes cris, comme des hurlements de victoire au moment où ses yeux chaviraient.

HOMME 1. Tu ne sauras jamais.

HOMME 3. Elle t'a maudite à ta naissance.

HOMME 1. Fille tueuse de mère.

HOMME 2. Elle t'a maudite.

RAÏSSA. Je voudrais caresser la terre qui la recouvre.

HOMME 3. Elle ne veut pas.

RAÏSSA. Je suis sa fille.

HOMME 1. Sa fille, oui. Elle t'a transmis la grimace. Pour que tu la portes toute ta vie en souvenir de sa malédiction.

RAÏSSA. Je reviendrai.

HOMME 1. Nous ne dirons rien de plus.

RAÏSSA. Je reviendrai jusqu'à ce que vous parliez.

HOMME 1. Alors écoute encore ceci. Oui, écoute sa dernière prophétie. Et ne reviens jamais. Ecoute bien, c'est ta mère qui parle par notre voix. "Raïssa, fille tueuse de mère, tu auras plus de maris que de doigts."

HOMME 3. "Ta fille naîtra sur ton épaule à l'âge de trente ans."

HOMME 2. "Et tes petites-filles seront heureuses, les unes après les autres, heureuses, dans la peine."

HOMME 1. Nous ne dirons plus rien. Tu peux revenir chaque nuit, tu ne trouveras plus personne. La Djemâa se dissout cette nuit.

**Annexe 4** : Sondage en ligne déposé sur la page Facebook du Groupe « Ateliers Centre de Ressources Senghor ».

## Utilisation des pratiques artistiques dans l'apprentissage du français

Vous êtes :

Sélectionner ▼

Si vous êtes étudiant(e), quelles études poursuivez-vous (Domaine, année d'étude) :

Votre réponse

Selon vous, vous aimez, la langue française :

Sélectionner ▼

Avez-vous récemment participé à une ou plusieurs activités proposées par le Centre de Ressources (en présentiel ou à distance) ?

Sélectionner ▼

Si oui, à quelle(s) activité(s) :

Votre réponse

Si non, selon vous, pour quelle(s) raison(s) n'avez-vous pas participé à ces activités ? Plusieurs réponses sont possibles :

- Elles ne sont pas obligatoires.
- Je n'avais pas le temps.
- Ces activités ne m'intéressaient pas assez.
- Autre...

Pensez-vous que l'utilisation des pratiques artistiques (ateliers de lecture et d'écriture...) soit compatible avec le développement des compétences linguistiques (orthographe, grammaire, syntaxe, vocabulaire...) ?

	1	2	3	4	5
Utilisez l'échelle suivante sachant que : 1 = aucun avantage et 5 = avantage très important.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Selon vous, les pratiques artistiques peuvent-elles développer les aptitudes suivantes ?

	un peu	beaucoup	pas du tout
Meilleure confiance en s...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Créativité, imagination	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Autonomie dans l'appren...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Quelles activités aimeriez-vous que l'on vous propose au Centre de Ressources ?

Votre réponse

---

Avez-vous des suggestions ou des remarques que vous aimeriez partager ?

Votre réponse

---

Je vous remercie d'avoir pris le temps de répondre à ce questionnaire.

**Envoyer**

## Table des matières

Remerciements.....	2
Sommaire.....	4
Introduction.....	6

### **Partie 1 – Présentation du contexte et missions de stage .....10**

#### **1. Le système éducatif tunisien et la place du français en Tunisie.....10**

1.1. Le système éducatif tunisien.....10

1.2. Le français en Tunisie.....13

#### **2. Lieu de stage et publics concernés.....16**

2.1. La Faculté des Lettres, des Arts et des Humanités (FLAHM) –

Université de la Manouba.....16

2.2. Le département de français de la FLAHM.....17

2.3. Le Centre de Ressources et d’Autoformation Léopold Sédar Senghor  
du département de Français.....17

2.4. Un public entre le français langue seconde et langue étrangère.....18

#### **3. Mission du stage : Redonner vie au Centre de Ressources du département**

**de français.....19**

3.1. D’un point de vue logistique et organisationnel.....19

3.2. D’un point de vue pédagogique.....20

### **Partie 2 – Apports théoriques : le langage et les pratiques artistiques**

#### **dans l’enseignement des langues.....22**

#### **1. Le langage : origines, définitions, fonctions.....23**

1.1. Origines du langage.....23

1.2. Qu’est-ce que le langage et à quoi sert-il ?.....25

1.3. Autres réflexions sur le langage.....28

#### **2. Les pratiques artistiques dans l’apprentissage des langues.....29**

2.1. Les pratiques artistiques et le CECRL.....30

2.2. Des apprenants acteurs de leur apprentissage.....31

2.3. Une manière différente de travailler la langue et d’atteindre  
les objectifs langagiers.....32

2.4. Un enseignement qui prend en compte les dimensions corporelle et  
sensorielle de l’apprenant.....33

2.5. Les pratiques artistiques comme moyen d’accéder à une meilleure connaissance  
de soi et des autres.....34

2.6. Culture et interculturalité.....35

2.7. Le choix des textes dans l’apprentissage de la langue.....36

2.8. Difficultés et limites à l’utilisation des pratiques artistiques.....38



<b>Partie 3 – Démarche méthodologique et analyse des ateliers en présentiel et à distance.....</b>	<b>41</b>
<b>1. Ateliers réalisés au Centre de Ressources (en présentiel).....</b>	<b>42</b>
1.1. L’atelier de lecture théâtralisée : <i>Les sacrifiées</i> de Laurent Gaudé.....	42
1.1.1. Présentation des différents publics.....	43
1.1.2. Préparation et démarche méthodologique.....	43
1.1.3. Choix du texte.....	44
1.1.4. Déroulement de l’atelier de lecture théâtralisée.....	44
1.1.5. L’intérêt d’impliquer le corps dans l’apprentissage d’une langue, dans un environnement bienveillant.....	46
1.1.6. Réflexion à propos de l’intérêt manifesté par les étudiants dans l’utilisation des textes littéraires et des pratiques artistiques.....	46
1.1.7. De l’utilité de la « lecture chorale ».....	47
1.1.8. De l’utilité de la lecture à voix haute, du point de vue du développement des compétences langagières.....	49
1.2. Atelier d’écriture et de lecture : Faire le portrait d’une créature fantastique, à la manière de Perec.....	49
1.2.1. Présentation et méthodologie de l’atelier d’écriture et de lecture.....	49
1.2.2. Ressorts utilisés et aptitudes développées dans l’atelier d’écriture/lecture.....	50
1.2.2.1. L’écriture à contrainte : le jeu comme levier de motivation et déploiement de l’imaginaire.....	51
1.2.2.2. L’empathie et la bienveillance comme ressorts de motivation.....	51
1.2.2.3. Amélioration des compétences langagières.....	52
1.3. Projet d’une représentation de fin d’année (non réalisé).....	53
<b>2. Ateliers réalisés à distance.....</b>	<b>54</b>
2.1. Atelier « Création d’objets sonores ».....	54
2.2. Atelier individualisé de lecture à voix haute.....	55
2.3. Atelier « Image parlante : la cabine téléphonique ».....	55
2.4. Atelier « Ecriture collective d’une nouvelle à partir d’une photo ».....	56
2.5. Atelier « Ecriture & Musique ».....	57
2.6. Observations sur la participation des étudiants aux ateliers à distance.....	58
2.7. Analyse critique des ateliers à distance.....	59
<b>3. Evaluation des apprentissages par les étudiants.....</b>	<b>61</b>
3.1. Données recueillies avec le sondage en ligne (Facebook).....	61
3.2. Activités réalisées en présentiel : données recueillies auprès des étudiantes (Messenger, juin 2020).....	63
<b>4. Bilan de l’analyse des données concernant les activités réalisées en présentiel et à distance.....</b>	<b>65</b>
Conclusion.....	67
Bibliographie.....	71
Table des annexes.....	76
Table des matières.....	86

*Les pratiques artistiques dans l'apprentissage du français : expérience au Centre de Ressources de la Faculté des Lettres, des Arts et des Humanités de La Manouba (Tunisie)* s'inscrit dans le courant des « démarches actives » qui placent l'apprenant au centre de son apprentissage et le considèrent d'une manière holistique, c'est-à-dire dans toutes ses dimensions (intellectuelles, corporelles, émotionnelles...). Ce mémoire fait le point sur les théories et propositions didactiques qui rendent compte de l'utilisation des pratiques artistiques dans l'enseignement du français, et propose des activités pédagogiques utilisant, par exemple, la lecture théâtralisée, la lecture chorale, la photographie, la musique, en présentiel ou à distance. De plus, il décrit les aptitudes développées par l'utilisation de ces pratiques, tout en s'assurant de leur pertinence dans l'acquisition des compétences langagières.

Mots clés : pratiques artistiques, lecture théâtralisée, lecture chorale, atelier d'écriture, démarches actives.