



HAL
open science

Développer la compétence d'interaction d'adolescents suédois à travers l'improvisation théâtrale : enjeux et dilemmes liés à la relation de confiance

Aurélie Wackermann

► To cite this version:

Aurélie Wackermann. Développer la compétence d'interaction d'adolescents suédois à travers l'improvisation théâtrale : enjeux et dilemmes liés à la relation de confiance. Sciences de l'Homme et Société. 2023. dumas-04291788

HAL Id: dumas-04291788

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04291788>

Submitted on 17 Nov 2023

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.



Développer la compétence d'interaction d'adolescents suédois à travers l'improvisation théâtrale : enjeux et dilemmes liés à la relation de confiance

**Aurélie
WACKERMANN**

Sous la direction de Catherine Muller

UFR Langage, Lettres et Arts du spectacle, Information et Communication
Département Sciences du langage et Français Langue Étrangère
Section Didactique du FLE

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues - 15 crédits

Parcours : Français langue étrangère et seconde (FLES)

Année universitaire 2022-2023

Développer la compétence d'interaction d'adolescents suédois à travers l'improvisation théâtrale : enjeux et dilemmes liés à la relation de confiance

**Aurélie
WACKERMANN**

Sous la direction de Catherine Muller

UFR Langage, Lettres et Arts du spectacle, Information et Communication
Département Sciences du langage et Français Langue Étrangère
Section Didactique du FLE

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues - 15 crédits

Parcours : Français langue étrangère et seconde (FLES)

Année universitaire 2022-2023

Remerciements

En premier lieu, je tiens à remercier chaleureusement Catherine Muller d'avoir accepté de diriger ce mémoire. Merci pour ton accompagnement, tes précieux conseils, tes relectures et tes encouragements.

Je remercie Sabrina, ma tutrice, qui a bien voulu me prendre en stage et se lancer avec moi dans ce bel atelier d'improvisation théâtrale. Merci pour ta confiance et ta disponibilité qui ont rendu ce projet possible.

Merci aux apprenants de la classe de français de 9^{ème} de Tegelhagens skola de s'être prêtés au jeu.

Enfin, je souhaite remercier mes proches, en particulier ma maman et Hashem, pour leur soutien sans faille. Merci d'avoir toujours cru en moi et de me pousser à me dépasser.

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 : AURÉLIE

NOM : WACKERMANN

DATE : 25/08/2023

Sommaire

Introduction	7
PARTIE 1 - CONTEXTE ET METHODOLOGIE	9
Chapitre 1. Le contexte national du stage : la Suède	10
1. Contexte politique et administratif de la Suède	10
2. Le système éducatif suédois	11
3. Les langues en Suède	14
4. L'enseignement des langues étrangères et du français en Suède.....	17
Chapitre 2. Le terrain de stage : Tegelhagens skola	21
1. Présentation de l'école et de son fonctionnement.....	21
2. Conditions matérielles	23
3. Les cours de français	24
Chapitre 3. Missions et projet de stage	27
1. Missions et évolution du projet de stage.....	27
2. Constats de départ.....	29
3. Analyse des besoins	30
Chapitre 4. Méthodologie adoptée	31
1. Questionnements et formulation de la problématique	31
2. Démarche de recherche.....	32
3. Méthodologie de recueil et d'analyse des données.....	33
PARTIE 2 - CADRAGE THEORIQUE	36
Chapitre 5. L'interaction orale en classe de FLE	37
1. La communication	37
2. L'interaction orale en langue étrangère	37
3. La compétence d'interaction.....	39
4. Comment l'apprenant peut-il développer sa compétence d'interaction ?.....	41
5. Les stratégies	44
6. Qu'est-ce qu'une « bonne activité d'oral » ?.....	45
Chapitre 6. Les pratiques théâtrales en classe de FLE	47
1. Définitions et distinctions conceptuelles	47
2. Spécificités des pratiques théâtrales	51
3. Les bienfaits du théâtre en classe de FLE.....	54
4. Les risques pédagogiques liés au théâtre	55
Chapitre 7. La confiance et ses notions connexes	58
1. La confiance.....	58
2. La reliance	60
3. Le rôle des affects en classe de langue	61
4. Les enjeux liés à la face	63
5. Dilemmes de l'enseignant liés à la confiance.....	64
PARTIE 3 - CONCEPTION ET ANALYSE DE L'ATELIER D'IMPROVISATION THEATRALE	67
Chapitre 8. Enjeux et objectifs de l'atelier d'improvisation théâtrale	68
1. Les enjeux de l'atelier.....	68
2. Objectifs visés.....	71
3. Présentation des séances de l'atelier.....	72
Chapitre 9. Conception et analyse des activités mises en place	74
1. L'improvisation théâtrale.....	74

2.	La dynamisation et les jeux de théâtre.....	88
3.	Les activités « plus classiques »	93
Chapitre 10. Bilan et pistes d'amélioration		97
1.	Bilan général de l'atelier.....	97
2.	Pistes d'amélioration	99
Conclusion.....		101
Bibliographie		104
Sigles et abréviations utilisés		113
Table des illustrations		114
Table des annexes.....		115
Table des matières.....		116

Introduction

Bien que la classe de langue soit supposément le lieu par excellence pour apprendre à parler une langue étrangère, le temps de parole de l'enseignant s'avère excessivement plus élevé que celui des apprenants dans la plupart des interactions didactiques. Or, comment peut-on prétendre enseigner aux élèves à communiquer en langue cible, s'ils ont si peu l'occasion de prendre la parole en classe ? C'est en réfléchissant à ce paradoxe que j'ai commencé mon stage à Tegelhagens skola, en Suède. Situé dans la périphérie nord de Stockholm, cet établissement scolaire m'a accueilli pour y donner des cours de français langue étrangère (désormais FLE) à des adolescents suédois âgés de 12 à 16 ans. Ma tutrice m'ayant fait part des difficultés des apprenants en termes de production et d'interaction orales, je m'étais alors demandé quel projet je pourrais mettre en place afin de développer leurs compétences en la matière.

Enrichie de mes observations pendant l'atelier théâtre animé par Gaëlle Karcher au Centre universitaire d'études françaises (CUEF) de Grenoble au cours du semestre d'automne 2022, j'ai eu envie de concevoir un projet associant pratiques théâtrales et didactique de l'oral. Ayant moi-même fait partie d'une troupe de théâtre amatrice pendant cinq ans et pris part à une formation sur le théâtre en FLE avec Adrien Payet en 2021, j'ai souhaité partager mon intérêt pour cet art avec les apprenants. Par ailleurs, ma tutrice a tout de suite été conquise par une approche de l'enseignement de l'oral à travers le théâtre. Ainsi, mon projet de stage a consisté en la conception, la mise en place et l'animation d'un atelier d'improvisation théâtrale en français auprès de collégiens suédois de niveau A2 âgés de 15 à 16 ans.

Afin de développer leur compétence d'interaction orale, les apprenants ont mis en scène des interactions entre pairs par le biais de l'improvisation théâtrale. Contrairement à d'autres projets similaires, cet atelier a eu lieu pendant les heures de cours de FLE habituelles et a été obligatoire pour l'ensemble des élèves de la classe. Si travailler l'oral à travers les pratiques théâtrales constitue une approche nouvelle, engageante et créative pour les apprenants, il n'était toutefois pas garanti que l'intégralité du groupe y adhère. Consciente de ce risque, je me suis alors demandé comment mettre en place l'atelier d'improvisation théâtrale sans pour autant mettre en péril ma relation de confiance avec les apprenants. De façon générale, j'ai cherché des leviers pour favoriser le développement de la confiance et de la reliance au sein du groupe. C'est d'ailleurs le dilemme entre un enseignement ludique de l'oral et le maintien de la confiance collective qui m'a amenée à formuler la

problématique de ce mémoire : *Comment développer la compétence d'interaction orale de collégiens suédois de niveau A2 à travers l'improvisation théâtrale, tout en maintenant une confiance au sein du groupe ?* Pour y répondre, j'ai recueilli et analysé différentes données : des observations de classe, le retour réflexif des apprenants sur le projet et le point de vue de ma tutrice.

Dans ce mémoire, j'explorerai les enjeux, les dilemmes, les obstacles et les réussites liés au développement de la compétence d'interaction et à la relation de confiance lors de la conception et de la mise en place de l'atelier d'improvisation théâtrale auprès du public cible. Dans une première partie, je présenterai le contexte suédois ainsi que celui de Tegelhagens skola et je détaillerai mes missions, mon projet de stage et la méthodologie adoptée. Puis, dans le cadrage théorique, je définirai les notions essentielles de ce mémoire, que sont l'interaction orale, les pratiques théâtrales et la confiance, en m'appuyant sur la littérature scientifique du domaine de la didactique des langues. Enfin, je m'intéresserai aux enjeux et aux objectifs du projet, j'analyserai les activités mises en place pendant l'atelier et je proposerai un bilan et des pistes d'amélioration dans une troisième et dernière partie.

Partie 1
-
Contexte et méthodologie

Chapitre 1. Le contexte national du stage : la Suède

J'ai effectué mon stage dans un établissement scolaire de la commune de Sollentuna, située dans le comté de Stockholm, en Suède. Dans ce premier chapitre, je vais en premier lieu présenter le contexte politique et administratif de la Suède, avant de m'intéresser au système éducatif du pays. Je me pencherai ensuite sur les langues en Suède et enfin, sur l'enseignement des langues étrangères et du français en particulier.

1. Contexte politique et administratif de la Suède

Le royaume de Suède est un pays d'Europe du Nord et de Scandinavie d'environ 10,5 millions d'habitants (Office suédois de la statistique, 2023). Stockholm, la capitale, est la ville la plus peuplée du pays, avec près d'un million d'habitants¹ (Office suédois de la statistique, 2022a). La superficie de la Suède est de 450 000 km², ce qui en fait le cinquième plus grand pays d'Europe. La Suède partage ses frontières avec la Norvège et la Finlande, respectivement à l'ouest et à l'est. Le Nord du pays est traversé par la Laponie, une région qui s'étend de la Norvège à la Russie, dont les Samis sont le peuple autochtone. Le pays est membre de l'Union européenne depuis 1995 et sa monnaie est la couronne suédoise (SEK).

Bien que la Suède ait été un pays rural et relativement pauvre au XIX^{ème} siècle, le royaume s'est modernisé et industrialisé à la fin de la Première Guerre mondiale (Sandvik et al., 2023). Cette période de boom économique a permis à la Suède de progressivement s'enrichir et de prospérer. De la fin de la Seconde Guerre mondiale jusqu'au milieu des années 1970, la Suède a été gouvernée par le parti social-démocrate. Ce dernier a grandement réformé le pays en mettant en place l'État-providence ainsi que de nombreuses mesures sociales (Sandvik et al., 2023). Aujourd'hui, la Suède est un pays où le niveau de vie est élevé et où il fait bon vivre. En effet, la Suède obtient des résultats supérieurs à la moyenne des pays de l'Organisation de coopération et de développement économiques (désormais OCDE) dans les domaines de l'éducation, de la santé, de l'emploi, du revenu, de la qualité de l'environnement, des liens sociaux, de l'engagement civique, de la sécurité et de la satisfaction à l'égard de la vie (OCDE, 2020).

Sur le plan politique, le royaume de Suède est une monarchie constitutionnelle et une démocratie parlementaire. Le roi Carl XVI Gustaf est le chef de l'État depuis 1973 et son

¹ 984 748 habitants ont été recensés dans la ville de Stockholm en 2022, pour être exacte.

rôle est uniquement représentatif. Le pouvoir législatif est occupé par le *Riksdag*, parlement monocaméral dans lequel siègent 349 députés élus au scrutin proportionnel plurinominal tous les quatre ans. Le gouvernement, constitué d'un Premier ministre et de ministres, exerce le pouvoir exécutif. L'élection d'octobre 2022 a rendu la coalition de droite majoritaire au parlement, ce qui a permis à Ulf Kristersson, le chef du parti des Modérés, d'accéder au poste de Premier ministre. En outre, la Suède est le quatrième pays le plus démocratique du monde selon l'indice de démocratie publié par The Economist Group (Economist Intelligence Unit, 2022).

Sur le plan administratif, le royaume est divisé en 21 comtés (*län* en suédois), eux-mêmes composés de communes. La Suède dénombre un total de 290 communes. À titre d'exemple, le comté de Stockholm comprend 26 communes, dont les communes de Stockholm et de Sollentuna font notamment partie. Le comté de Stockholm est de loin le plus peuplé du pays, avec 2 440 027 habitants (Office suédois de la statistique, 2022a).

2. Le système éducatif suédois

Je vais à présent m'intéresser au système éducatif suédois. Dans un premier temps, je vais présenter les différents niveaux en les comparant au système scolaire français. Ensuite, je vais me pencher sur l'évolution de l'école suédoise de la deuxième partie du XX^{ème} siècle à nos jours, en insistant sur la perception française du « modèle suédois ».

2.1. Les niveaux

En Suède, les enfants peuvent aller à l'école maternelle dès l'âge d'un an si leurs parents le souhaitent. Il existe cinq classes de maternelle qui sont facultatives et qui forment ensemble ce qu'on appelle la *förskola* (ou « pré-école »). À l'âge de six ans, l'école devient obligatoire pour tous les enfants avec une année supplémentaire d'école maternelle, la *förskoleklass* (ou *ÅKF*). Par la suite, de sept à quinze ans, les élèves sont inscrits à la *grundskola*, qui regroupe à la fois l'école primaire et le collège. La *grundskola* se découpe en neuf niveaux, appelés *årskurser* en suédois, numérotés de 1 à 9 et abrégés *ÅK*. Ces neuf niveaux sont eux-mêmes répartis en trois catégories : *lågstadiet*, *mellanstadiet* et *högstadiet*, que l'on pourrait traduire par « cycle inférieur », « cycle intermédiaire » et « cycle supérieur ». L'une des différences entre les systèmes suédois et français est l'âge de début de l'école primaire : en France, les enfants entrent en CP à l'âge de six ans, alors qu'en Suède, ils commencent la première année d'école primaire (*ÅKI*) un an plus tard, âgés de sept ans. Par ailleurs, l'école primaire (*lågstadiet* et *mellanstadiet*) contient six niveaux (de

ÅK1 à ÅK6), et le collège (*högstadiet*) en comporte trois (de ÅK7 à ÅK9), contre cinq niveaux d'école primaire (du CP au CM2) et quatre niveaux de collège (de la 6^{ème} à la 3^{ème}) en France. Enfin, le lycée fonctionne de façon similaire dans les deux pays. Appelé *gymnasiet*, il accueille des élèves âgés de 16 à 18 ans, il n'est pas obligatoire et il comprend trois niveaux, numérotés de 1 à 3 et abrégés 1:an, 2:an et 3:an. Afin de simplifier la compréhension des différents niveaux qui composent le système scolaire suédois, je propose un tableau qui le compare au système français. Quatre niveaux y ont été mis en rouge (ÅK6, 7, 8 et 9) : il s'agit des classes de *grundskola* qui proposent l'enseignement d'une seconde langue étrangère, dont le français fait partie.

Tableau 1. Comparaison des systèmes éducatifs français et suédois

Âge	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
France 🇫🇷			PS	MS	GS	CP	CE1	CE2	CM1	CM2	6ème	5ème	4ème	3ème	2nde	1ère	Term	
			École maternelle			École primaire					Collège				Lycée			
Âge	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
Suède 🇸🇪	Förskolan					AKF	AK1	AK2	AK3	AK4	AK5	AK6	AK7	AK8	AK9	1:an	2:an	3:an
						Förskoleklass	Lågstadiet			Mellanstadiet			Högstadiet			Gymnasiet		
	Grundskolan																	

2.2. Évolution du système éducatif au cours de l'histoire

Les différents gouvernements socio-démocrates d'après-guerre ont mené une politique de démocratisation de l'éducation, en rupture totale avec l'ancien système élitiste dans lequel l'accès à l'école était déterminé par la classe sociale des enfants (Colla, 2021, p. 196). Ainsi, la *grundskola*, un tronc commun universel pour les élèves âgés de sept à quinze ans, est mise en place en Suède au début des années 1960 (*ibid.*, p. 188). À travers son nouveau système éducatif, la Suède cherche alors à exporter les valeurs de la social-démocratie au-delà de ses frontières, en se présentant comme un pays moderne et égalitaire. C'est d'ailleurs à cette époque que l'école suédoise commence à faire parler d'elle à l'étranger, et notamment en France, où les médias et les documentaires en diffusent une image idéalisée et contribuent de cette manière à une fascination pour le « modèle suédois » (*ibid.*, p. 181). Cette influence culturelle (ou *soft power*) a généré une sorte de « suédomanie » en France, phénomène qui s'est renforcé davantage lorsque le social-démocrate Olof Palme a accédé au poste de premier ministre en 1969 (*ibid.*, pp. 181 et 192).

Gérée par l'État-providence, la *grundskola* prône une éducation à la citoyenneté universelle et se veut égalitaire de par sa mixité sociale et de par son uniformité sur l'ensemble du territoire national. La responsabilisation des élèves, les travaux de groupe et

l'apprentissage des savoir-faire de la vie quotidienne y sont particulièrement mis en avant (Colla, 2021, pp. 190, 193 et 197). Aujourd'hui encore, les arts ménagers, la menuiserie et la couture font partie des matières obligatoires de l'école suédoise, et les élèves de 8^{ème} (ÅK8, l'équivalent de la 4^{ème} en France) doivent effectuer un stage professionnel de deux semaines. La culture éducative suédoise est marquée par un certain nombre de valeurs, telles que « le dépassement des identités genrées », « le dialogue des cultures » et « l'anti-autoritarisme » (Colla, 2021, p. 209). L'usage du tutoiement dans toute l'enceinte de l'école, la proximité entre les enseignants et les élèves ainsi que l'absence de surveillants sont quelques exemples qui symbolisent cette culture éducative. Perçues comme trop discriminantes, les notes chiffrées utilisées en France n'ont pas leur place dans l'école suédoise. En revanche, le système de notation se compose de six lettres, allant de A à F, A étant la meilleure note possible, E, la moins bonne note passable, et F, la note indiquant que le niveau attendu n'a pas été atteint (l'équivalent d'une note inférieure à la moyenne en France). Par ailleurs, toujours dans un souci d'égalité, les repas à la cantine ainsi que l'intégralité du matériel scolaire sont fournis par l'école et sont gratuits pour tous les élèves, indépendamment de leur origine sociale. La Suède dépense 110 733 dollars états-uniens (USD) par élève de ses six ans à ses quinze ans, et est ainsi le septième pays de l'OCDE qui dépense le plus par élève (OCDE, 2016, p. 6).

En outre, le système éducatif a été très largement réformé et décentralisé au début des années 1990, et ce, en complète opposition au modèle mis en place dans les années 1960 (Lundahl, 2019, para. 1). Alors que toutes les écoles étaient dirigées par l'État-providence, elles ont dès lors commencé à être gérées localement par les communes. Ces dernières bénéficient encore aujourd'hui d'une grande liberté dans la façon d'utiliser le budget qui leur est alloué par l'État. Ayant pour volonté de développer la démocratie locale, la décentralisation du système scolaire a cependant débouché sur une concurrence accrue entre les écoles, et entre les établissements publics et privés en particulier (*ibid.*, para. 2). Les écoles privées se sont alors multipliées, afin que les parents d'élèves puissent sélectionner l'établissement scolaire qui correspondait le mieux à leurs attentes parmi un plus large choix d'écoles. De la même manière, le taux d'élèves inscrits dans des écoles privées a plus que doublé entre 2006 et 2015, en passant de 8% à 18% (OCDE, 2016, p. 1). L'objectif de la mesure était d'augmenter la qualité et l'efficacité du système éducatif par le biais d'une concurrence plus forte entre les écoles (Lundahl, 2019, para. 2).

Malgré les bonnes intentions des réformateurs, la décentralisation de l'école suédoise lancée dans les années 1990 est à l'origine d'une augmentation des variations locales (et donc des inégalités) entre les écoles, d'une chute des résultats scolaires moyens du pays et d'une amplification de la ségrégation scolaire (Lundahl, 2019, para. 3). L'enquête internationale PISA (Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves), qui teste les compétences d'élèves âgés de 15 ans en mathématiques, en compréhension de l'écrit et en sciences, a montré en 2012 que la Suède a obtenu des résultats inférieurs à la moyenne de l'OCDE dans les trois matières évaluées (OCDE, 2014, p. 5). Après plusieurs années de baisse de résultats, l'enquête PISA 2015 présente la Suède sous un jour plus encourageant, avec des résultats équivalents ou supérieurs à la moyenne de l'OCDE (OCDE, 2016, p. 1). Toutefois, les disparités selon le milieu socio-économique des élèves ont augmenté entre 2006 et 2015 en Suède (*ibid.*, p. 6). Enfin, PISA 2018 révèle des résultats supérieurs à la moyenne de l'OCDE en mathématiques, en compréhension de l'écrit et en sciences, ce qui permet à la Suède de retrouver un niveau similaire à celui qu'elle avait dans les toutes premières évaluations PISA, soit à la fin des années 1990 et au début des années 2000 (OCDE, 2019, pp. 1 et 3).

Bien qu'initialement perçu comme un modèle à suivre par l'Hexagone, le système éducatif suédois n'a pas su maintenir son image idéale sur le long-terme. La décentralisation, et la logique de marché en particulier, ont grandement contribué à la baisse de la mixité sociale dans les écoles ainsi qu'à la chute des résultats scolaires (Lundahl, 2019, para. 3). Les différentes politiques éducatives et réformes de l'école suédoise n'ont pas toutes eu l'effet escompté, puisqu'elle est passée d'un exemple à suivre dans les années 1960, à une sorte « [d'] anti-modèle » dans les années 2010 (Colla, 2021, p. 206). Une évolution quelque peu décourageante pour ce système parfois qualifié de « laboratoire éducatif » (*ibid.*, pp. 181 et 205), dont les expérimentations les plus récentes n'ont pas réussi à tenir toutes leurs promesses.

3. Les langues en Suède

Dans cette section, je vais tout d'abord présenter les langues en présence dans le pays ainsi que les politiques linguistiques de celui-ci, puis je m'intéresserai au statut particulier de l'anglais dans la société suédoise. Enfin, je décrirai la place de la langue française en Suède.

3.1. Langues en présence et politiques linguistiques

La langue officielle de la Suède est le suédois. Il s'agit d'une langue indo-européenne germanique, et plus spécifiquement scandinave, qui est parlée par environ 10,5 millions de locuteurs, principalement en Suède, où elle est majoritaire, mais également en Finlande.

Par ailleurs, la Suède reconnaît officiellement cinq langues minoritaires pour des raisons culturelles et historiques : le finnois, le meänkieli (aussi appelé finnois tornédalien), le same, le romani et le yiddish. Une Loi sur les langues (SFS 2009:600, *Språklag* en suédois) a été adoptée en 2009 afin de clarifier la position du suédois et des autres langues dans la société suédoise (Institut suédois des langues et du folklore, 2021a). Cette loi stipule que les cinq langues nationales minoritaires, ainsi que la langue des signes suédoise, doivent être promues et protégées. Elle donne notamment le droit aux personnes appartenant à une minorité linguistique nationale de parler leur langue maternelle et de développer leurs compétences dans celle-ci (Finndahl, 2023, p. 21). La loi garantit également l'accès à de nombreux services publics dans les langues nationales minoritaires, telles que les démarches administratives, la justice, l'école maternelle ou encore les soins aux personnes âgées (Institut suédois des langues et du folklore, 2021b). De cette manière, la politique linguistique suédoise se démarque à l'échelle mondiale, de par sa forte volonté de reconnaître et d'inclure les langues minoritaires nationales dans le paysage linguistique suédois, ainsi que de protéger les droits de leurs locuteurs.

Toutefois, les langues que je viens de mentionner ne représentent qu'une infime partie des langues parlées dans le royaume. En effet, les différentes vagues de migration ayant eu lieu en Suède au XX^{ème} et au XXI^{ème} siècles ont contribué à l'élargissement et à la diversification du paysage linguistique du pays. Causée par des dictatures et des guerres, une première vague migratoire importante a eu lieu dans les années 1980 et 1990, avec de nombreux demandeurs d'asile venus d'Iran, d'Irak, du Liban, de Syrie, de Turquie, d'Érythrée, de Somalie, d'Amérique latine et des Balkans (Institut suédois, 2023). En 2015, un nouveau pic migratoire a pris place, avec des exilés principalement originaires de Syrie, mais aussi d'Afghanistan et d'Irak (*ibid.*).

Ainsi, environ 200 langues sont aujourd'hui en usage en Suède (Institut suédois des langues et du folklore, 2023). Parmi celles-ci, les langues d'immigration comportant le plus de locuteurs en Suède sont les suivantes (classées de la plus parlée à la moins parlée) : l'arabe, le finnois, le somali, le dari, le persan, le tigrigna, le serbo-croate, le polonais, le turc et l'espagnol (Finndahl, 2023, p. 22). Cette importante diversité linguistique s'explique par

le fait qu'environ 23% de la population suédoise est d'origine étrangère (Office suédois de la statistique, 2022b).

3.2. Le statut particulier de l'anglais en Suède

Intéressons-nous maintenant à la place de l'anglais dans la société suédoise qui, comme nous allons le voir, est assez particulière. Bien que l'anglais ne jouisse d'aucun statut officiel dans le pays, c'est une langue qui est, en pratique, considérée comme une langue seconde plutôt que comme une langue étrangère par de nombreux Suédois (Institut suédois des langues et du folklore, 2021c). En effet, la plupart des Suédois sont en contact de façon quotidienne (ou presque quotidienne) avec l'anglais à l'oral et à l'écrit, que ce soit à travers les médias, les réseaux sociaux, la publicité, la musique, les films ou encore les jeux vidéo (Institut suédois des langues et du folklore, 2021c ; Finndahl, 2023, p. 24). Nombreux sont ceux qui utilisent régulièrement l'anglais au travail, dans le cadre de leurs études ou tout simplement sur Internet, pour se renseigner ou communiquer (Institut suédois des langues et du folklore, 2021c). Ainsi, la majorité des Suédois évoluent dans un environnement partiellement anglophone, et ce, sans quitter la Suède.

Par ailleurs, l'anglais est une matière scolaire obligatoire dont l'apprentissage débute en première année d'école primaire (*ÅK1*), soit à l'âge de sept ans. La grande quantité d'anglais à laquelle les jeunes Suédois sont exposés au quotidien leur permet également d'apprendre la langue et de progresser en dehors de l'école. Ce phénomène est appelé « extramural English » (Sylvén, 2006, citée par Finndahl, 2023, p. 24), ou « anglais hors des murs de l'école » (ma traduction). L'Enquête européenne sur les compétences en langues (Commission européenne, 2012a, pp. 41-42) montre que les collégiens suédois de 9^{ème} année (*ÅK9*, l'équivalent de la classe de 3^{ème} en France) obtiennent les meilleurs résultats européens en compréhensions écrite et orale en anglais, avec respectivement 65% et 77% des élèves ayant obtenu un niveau B2 dans ces activités langagières. À titre de comparaison, les résultats de la Suède sont supérieurs à ceux de Malte, pays où l'anglais est une langue officielle.

En outre, l'Eurobaromètre 386 indique que 93% des Suédois (âgés de 15 à 64 ans) considèrent que l'anglais est la langue la plus utile pour leur développement personnel (en dehors de leur langue maternelle) et que 95% des Suédois estiment que l'anglais est la langue la plus utile à apprendre par les enfants pour leur avenir (Commission européenne, 2012b, p. 1). Un autre résultat intéressant montre que 86% des Suédois déclarent parler anglais suffisamment bien pour tenir une conversation (*ibid.*, p. 2). Ainsi, les nombreux éléments

qui viennent d'être mentionnés permettent d'expliquer en quoi l'anglais est considéré comme une langue seconde en Suède, bien qu'il ne soit pas reconnu officiellement en tant que tel.

3.3. La place du français en Suède

Contrairement à l'anglais, le français est une langue relativement peu présente dans le paysage linguistique suédois et est considérée comme une langue étrangère. Bien qu'il soit difficile de déterminer le nombre exact de francophones dans le pays, je vais donner quelques chiffres afin d'obtenir une vue d'ensemble de la place du français en Suède. Tout d'abord, 2,38% des citoyens étrangers en Suède étaient français en 2022 (Office suédois de la statistique, 2022c), ce qui représente une part assez faible du nombre total d'étrangers installés dans le pays. Par ailleurs, dans l'Eurobaromètre 386, 9% des Suédois ont indiqué qu'ils étaient capables de tenir une conversation en français, ce qui est relativement faible comparé aux 26% ayant affirmé que c'était le cas en allemand (Commission européenne, 2012b, p. 2). La France jouit également d'une représentation culturelle dans le pays à travers l'Institut français de Suède, qui a pour mission de promouvoir la coopération entre la France et la Suède dans différents domaines, tels que la langue française, l'éducation, la recherche scientifique et universitaire, la culture, les arts et l'enseignement supérieur en français et en France (Institut français de Suède, 2023). De plus, le français est l'une des langues étrangères enseignées dans le système éducatif suédois, comme nous allons le voir dans la section suivante.

4. L'enseignement des langues étrangères et du français en Suède

Après avoir présenté le système éducatif suédois ainsi que les langues et leur statut dans le pays, je vais maintenant m'intéresser à l'enseignement des langues étrangères, et du français en particulier. Je vais tout d'abord présenter la matière « Langues modernes », puis j'exposerai l'évolution de celle-ci au fil des réformes. Dans un deuxième temps, je montrerai les facteurs qui influencent le « Choix de langue » des élèves. Je donnerai ensuite quelques précisions en termes de niveau et d'évaluation et, pour finir, je présenterai les attitudes des Suédois sur les langues étrangères.

Dans le système éducatif suédois, la matière scolaire dans laquelle une langue étrangère autre que l'anglais est enseignée s'appelle « Langues modernes » (*Moderna språk* en suédois). À la fin de la 5^{ème} année d'école primaire (ÅK5 ou CM2 en France), les élèves décident quelle langue étrangère ils vont commencer à apprendre l'année suivante, en classe

de 6^{ème} (ÅK6). Ce « Choix de langue » (*Språkval* en suédois) se porte la plupart du temps sur l'une des trois langues suivantes : l'espagnol, l'allemand ou le français.

4.1. Les « Langues modernes » du XIX^{ème} siècle à nos jours

La matière « Langues modernes » a beaucoup évolué au fil des réformes de l'école suédoise et des programmes. Pendant la première moitié du XIX^{ème} siècle, l'anglais, le français et l'allemand faisaient partie du programme au lycée et parmi ces trois langues, le français était perçu comme la plus importante (Finndahl, 2023, p. 25). En 1859, l'allemand est devenu la première langue étrangère enseignée en Suède (Bardel et al., 2019, p. 8). Mais c'est en 1946, à l'issue de la Seconde Guerre mondiale, que l'anglais a remplacé l'allemand (*ibid.*, p. 8). En 1962, l'anglais est devenu obligatoire pour tous les élèves, au moment de l'institution de la *grundskola* (Finndahl, 2023, p. 25). À ce moment-là, le français et l'allemand étaient des matières optionnelles utilisées comme un outil de sélection des élèves : la croyance voulait qu'uniquement une minorité d'élèves était capable d'apprendre ces deux langues, et cette conviction a d'ailleurs contribué au statut élevé de celles-ci (*ibid.*). L'anglais, en revanche, était perçu comme une matière accessible à tous les élèves (*ibid.*).

La réforme du programme d'enseignement obligatoire de 1994 (Lpo94) a institué le « Choix de langue » tel qu'il existe aujourd'hui et l'a rendu obligatoire pour tous les élèves (Finndahl, 2023, pp. 26-27). En plus de l'allemand et du français, les élèves ont dès lors pu sélectionner l'espagnol. L'objectif affiché était de renforcer le statut de ces trois langues dans l'école suédoise (Granfeldt et al., 2020, p. 129). Cette réforme intervient un an avant que la Suède n'intègre l'Union Européenne et s'inscrive dans la recommandation de la politique linguistique européenne de 1995 appelée « formule 1+2 », qui stipule que tout citoyen européen devrait être capable de parler deux langues étrangères en plus de sa langue maternelle (Finndahl, 2023, pp. 21-22). Bien que le « Choix de langue » soit devenu obligatoire avec cette réforme, apprendre une deuxième langue étrangère ne l'est pas, puisque les élèves peuvent également choisir de suivre un cours d'anglais ou de suédois approfondi, de suédois langue étrangère (pour les élèves allophones), de langue des signes suédoise pour entendants ou de langue maternelle (si celle de l'élève est autre que le suédois) (Bardel et al., 2019, p. 9).

4.2. Le « Choix de langue »

Étant donné que les établissements scolaires n'ont pour obligation que de proposer au moins deux langues étrangères (et non pas trois), seulement 76% des écoles proposent à la fois l'espagnol, le français et l'allemand (Granfeldt et al., 2019, p. 36). Les 24% restants

ne proposent que deux langues, à savoir l'espagnol et l'allemand dans la majorité des cas (*ibid.*, pp. 36-37). En 2018, 72,3% des élèves de 9^{ème} étudiaient une deuxième langue étrangère en Suède (Granfeldt et al., 2020, p. 134). Parmi eux, environ 40% apprenaient l'espagnol, environ 18%, l'allemand, et enfin, environ 14%, le français (*ibid.*). Parmi les trois langues les plus étudiées, le français est donc aujourd'hui celle qui réunit le moins d'apprenants. Toutefois, la répartition de ces derniers sur le territoire national est très inégale. En effet, le français est principalement étudié par les élèves vivant en ville, et n'est en revanche pas très populaire dans les campagnes (*ibid.*, pp. 135 et 141). C'est notamment le cas dans la partie nord de la Suède, où la présence du français est très faible, du fait que la plupart des écoles ne le proposent pas comme « Choix de langue » possible (*ibid.*, pp. 129 et 131). Par ailleurs, le français est une langue qui a traditionnellement été associée aux classes moyennes et supérieures en Suède, ce qui a contribué à ce qu'on l'associe parfois à la langue étrangère de « l'élite socio-économique » (*ibid.*, p. 141).

4.3. Niveau attendu et lien avec le CECR

Les programmes scolaires de langues étrangères de l'Agence nationale pour l'éducation de Suède (*Skolverket* en suédois) prônent une approche communicative et s'inscrivent dans une perspective actionnelle, en lien avec les préconisations du Cadre européen commun de référence pour les langues (désormais CECR, Conseil de l'Europe, 2001) (Bardel et al., 2019, p. 14 et Finndahl, 2023, pp. 28-29). Toutefois, la progression du programme ne suit pas le découpage en six niveaux du CECR (de A1 à C2), quoiqu'elle s'en inspire. Bien que cela ne relève d'aucun caractère officiel, il semblerait que le niveau minimum attendu pour valider la matière à la fin de l'école obligatoire (soit en classe de 9^{ème}) corresponde à un niveau B1.1 en anglais, contre un niveau A2.1 en français (Bardel et al., 2019, p. 15). De plus, c'est également en classe de 9^{ème} que les élèves passent des examens nationaux (*nationella prov* en suédois) dans de nombreuses matières, y compris en langues. Similaire aux épreuves du Diplôme d'études en langue française (DELFF) de niveau A2, l'examen national de français comporte quatre parties : la compréhension écrite, la compréhension orale, la production écrite et enfin, la production et l'interaction orales.

4.4. Motivation et attitudes dans la société suédoise

Penchons-nous maintenant sur la motivation et sur les attitudes des Suédois quand il s'agit d'apprendre des langues autres que l'anglais. Selon l'Eurobaromètre 386, 52% des Suédois ont déclaré que le manque de motivation était la principale raison pour laquelle ils n'apprennent pas de nouvelle langue étrangère (Commission européenne, 2012b, p. 3). Ce

manque de motivation peut être dû à différents facteurs, parmi lesquels le statut relativement bas de l'enseignement/apprentissage des langues autres que l'anglais dans le pays, mais aussi l'absence d'*input* dans la société suédoise de langues telles que le français. En effet, puisque les Suédois ont été habitués à apprendre l'anglais « hors des murs de l'école », il semble plus difficile pour eux de s'intéresser aux langues avec lesquelles ils ne sont pas quotidiennement en contact. Dans la même enquête, seulement 23% des Suédois ont répondu qu'ils seraient plus susceptibles d'apprendre une nouvelle langue si les cours étaient gratuits (Commission européenne, 2012b, p. 3), ce qui indique que le facteur économique n'est pas le cœur du problème. Par ailleurs, il semblerait que le très haut niveau d'anglais des élèves suédois ait un impact négatif sur leur motivation à apprendre une autre langue étrangère (Henry, 2012, cité par Granfeldt et al., 2020, p. 129).

Concernant le français en particulier, seulement 11% des Suédois pensent que le français est l'une des langues les plus utiles pour leur développement personnel, contre 29% pour l'allemand et 18% pour l'espagnol (Commission européenne, 2012b, p. 1). Ce chiffre diminue encore plus lorsqu'il s'agit de la langue considérée utile pour l'avenir des enfants : uniquement 9% des Suédois estiment que c'est le cas du français, contre 34% pour l'espagnol, 19% pour le chinois et 15% pour l'allemand (*ibid.*). Ainsi, on remarque que la place du français en Suède s'est considérablement réduite depuis le XIX^{ème} siècle et que la langue peine à attirer davantage d'apprenants, surtout en comparaison avec l'espagnol et l'allemand.

4.5. Situation « critique » des « Langues modernes » en Suède

De plus, la matière « Langues modernes » étant facultative, on observe un fort taux d'abandon de celle-ci par les élèves. Néanmoins, cette tendance n'est pas nécessairement liée aux difficultés des apprenants en langue étrangère, mais plutôt au fait que ce soit la seule matière optionnelle de la *grundskola* et qu'il s'agirait donc d'un moyen pour ces élèves de diminuer leur charge de travail, et ainsi de se concentrer davantage sur les autres enseignements (Granfeldt et al., 2020, p. 130). En outre, le simple fait que la matière ne soit pas obligatoire pourrait avoir des répercussions sur les attitudes des élèves, notamment en termes de l'importance qu'ils portent à l'apprentissage et à la connaissance d'une autre langue (Bardel et al., 2019, p. 18). Pour conclure, ces différents aspects mettent en exergue l'intérêt relativement bas pour les langues autres que l'anglais dans la société suédoise, ainsi que la situation « critique » de l'enseignement/apprentissage de ces langues en Suède (*ibid.*, pp. 7 et 18).

Chapitre 2. Le terrain de stage : Tegelhagens skola

Dans ce chapitre, je vais exposer le contexte plus spécifique de mon terrain de stage, à savoir l'établissement scolaire de Tegelhagens skola. En premier lieu, je présenterai l'école et son fonctionnement. Ensuite, j'en décrirai les conditions matérielles, et pour finir, j'aborderai les spécificités des cours de français.

1. Présentation de l'école et de son fonctionnement

Tegelhagens skola est une école municipale située dans la commune de Sollentuna, dans la périphérie de Stockholm. Il s'agit d'un établissement scolaire qui accueille un total de 650 élèves âgés de six à 16 ans et de niveaux variés, avec des classes de maternelle (*förskoleklass*) et de primaire et collège (*grundskola*, de la 1^{ère} à la 9^{ème}) (Commune de Sollentuna, 2022). L'école comporte deux classes par niveau, numérotées A et B, sauf en 9^{ème}, où il y a trois classes (9A, 9B et 9C). L'établissement se situe dans un quartier résidentiel du sud de Sollentuna, dans un environnement calme à proximité d'une réserve naturelle remplie de forêts et de lacs. Tegelhagens skola se distingue d'autres établissements scolaires en se spécialisant dans deux domaines différents : les technologies de l'information et de la communication (TIC) et l'enseignement en plein air.

1.1. La commune de Sollentuna

La commune de Sollentuna est située dans la banlieue nord de la ville de Stockholm. Elle est reliée à la capitale par une ligne de train de banlieue (*pendeltåg* en suédois) ainsi que par le réseau de bus. Sa population est de 76 237 habitants (Office suédois de la statistique, 2022a). Par ailleurs, les chiffres semblent indiquer que les habitants de Sollentuna appartiennent à la classe moyenne-supérieure et jouissent d'une bonne situation économique de façon générale. En effet, le revenu annuel moyen des ménages de Sollentuna est supérieur de 9,5 % au revenu annuel moyen des ménages du comté de Stockholm (Office suédois de la statistique, 2021). De plus, on observe une mixité sociale plus faible à Sollentuna que dans le reste du comté, avec 26,44% de jeunes de 15 et 16 ans d'origine étrangère dans la commune, contre 30,45% dans la totalité du comté (Office suédois de la statistique, 2022b).

1.2. Le personnel de l'école

L'établissement compte une centaine d'employés au total (Commune de Sollentuna, 2022). La direction de l'école se compose d'une équipe de trois personnes : la directrice et deux directrices adjointes. Outre le personnel de direction et les nombreux enseignants,

l'équipe pédagogique est également constituée d'enseignantes spécialisées, d'une infirmière scolaire, d'une psychologue scolaire et d'une conseillère d'orientation.

1.3. Les matières scolaires

Les matières enseignées à Tegelhagens skola sont les suivantes : le suédois, les mathématiques, l'anglais, les langues modernes (français, espagnol ou allemand), les matières d'orientation sociétale (*SO* ou *samhällsorienterade* en suédois, qui correspondent à l'histoire-géographie et à l'enseignement moral et civique), les matières d'orientation naturelle (*NO* ou *naturorienterade* en suédois, autrement dit la physique, la chimie et les sciences de la vie et de la terre [SVT]), l'éducation physique et sportive (EPS), la musique, les arts plastiques, la couture, la menuiserie et les arts ménagers.

1.4. L'organisation du temps scolaire

Les élèves de niveau collège de Tegelhagens skola ont cours du lundi au vendredi selon l'emploi du temps attribué à leur classe. Les cours commencent au plus tôt à 8 heures et finissent au plus tard à 16 heures. Cela dit, il est fréquent que les élèves commencent à 9 heures, ou bien terminent à 13, 14 ou 15 heures. J'ai notamment remarqué que de nombreux élèves considéraient finir les cours très tard les jours où ils devaient rester jusqu'à 16 heures, ce qui m'a grandement étonnée au vu de mon expérience scolaire française. Pendant le semestre de printemps 2023, la rentrée des classes a eu lieu le 11 janvier et la fin des cours, le 13 juin. Le semestre a été interrompu par deux semaines de vacances scolaires : la première, du 27 février au 5 mars, et la deuxième, à Pâques, du 10 au 16 avril.

1.5. Un autre rapport à l'autorité

Le fonctionnement de Tegelhagens skola comporte quelques particularités par rapport à un établissement scolaire français, notamment en ce qui concerne l'autorité. Une différence frappante est l'absence de surveillants dans l'école. Les élèves n'ayant pas de carnet de liaison (permettant de faire le lien entre l'école et les parents), les enseignants n'ont pas vraiment d'outils concrets pour sanctionner les comportements problématiques en classe. Il n'y a par exemple pas d'heures de colle, pas d'exclusion de cours ou même de mots dans le carnet de liaison possibles, ce qui peut parfois poser problème en cas de comportement irrespectueux ou perturbateur. De même, le rapport enseignants-élèves est très différent de celui qui existe en France. À l'école, tous se tutoient et s'appellent par leurs prénoms (pas de « Madame » ou « Monsieur »). Cette proximité est d'autant plus visible que les enseignants n'ont pas de salle qui leur est dédiée pour la pause de midi et déjeunent donc

à la cantine aux côtés des jeunes. Il est d'ailleurs très fréquent que les élèves discutent avec leurs enseignants pendant la pause de midi. J'ai ainsi pu observer une certaine horizontalité entre les jeunes et les membres de l'équipe pédagogique, où les apprenants n'hésitent pas à interpellier les adultes dans le couloir pour leur demander quelque chose. En somme, il y a peu de hiérarchie dans l'enceinte de l'école : certains y sont présents pour apprendre, tandis que d'autres, pour enseigner, mais tous évoluent et communiquent sans barrière apparente.

2. Conditions matérielles

Je vais maintenant porter mon attention sur les conditions matérielles de l'établissement. En premier lieu, je vais décrire les locaux, puis je parlerai de la place du numérique dans l'école et du matériel scolaire.

2.1. Les locaux

Je vais présenter les locaux de Tegelhagens skola, en m'intéressant particulièrement aux espaces qui concernent les élèves de niveau collègue (*högstadiet*). Tout d'abord, il faut savoir que le bâtiment de l'école a été complètement reconstruit il y a quelques années, et que par conséquent, les locaux sont agréables et modernes. De nombreuses salles de classe de l'école sont dédiées à une matière en particulier et bénéficient d'un mobilier et de matériel adapté. C'est le cas des salles d'arts plastiques, de musique, de cuisine, de couture, de menuiserie, du laboratoire de sciences et du gymnase. En plus de celles-ci, il existe six salles de classe dites « de théorie », destinées à tous les cours ne nécessitant pas de matériel en particulier. Toutes les salles disposent d'un tableau blanc, de haut-parleurs et soit d'un vidéo projecteur, soit d'une télévision (éventuellement les deux).

Par ailleurs, une salle appelée « le studio » est réservée aux élèves qui ont des besoins particuliers ou qui ont des difficultés à suivre les cours en classe entière. Il peut notamment s'agir d'élèves sur le spectre autistique, ayant un trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH) ou encore d'élèves particulièrement anxieux. Une enseignante spécialisée prend en charge les élèves dans le studio.

2.2. La place du numérique et le matériel scolaire

Comme mentionné précédemment, Tegelhagens skola a pour particularité de se spécialiser dans les technologies de l'information et de la communication (TIC). Ainsi, chaque élève d'école primaire reçoit un iPad et chaque collégien, un ordinateur Chromebook. Les élèves sont tenus de toujours venir en cours avec leur ordinateur, considéré comme un outil de travail indispensable dans l'établissement.

Par ailleurs, plusieurs plates-formes en ligne sont utilisées par l'ensemble des enseignants et des élèves. C'est le cas de Google Classroom, une plate-forme d'apprentissage destinée aux écoles, dont le but est de faciliter la création et la diffusion de cours et d'exercices de façon numérique. De cette manière, chaque enseignant crée une page sur Google Classroom dédiée à chacune de ses classes (par exemple, français pour les 6^{èmes}, anglais pour les 9^{èmes}, etc.). Les apprenants de chaque classe ont accès à cette page et peuvent accéder aux messages, aux documents, aux liens et aux exercices publiés par l'enseignant. Une fonctionnalité permet aux élèves de rendre des devoirs en ligne. Une autre plate-forme utilisée quotidiennement à l'école est Infomentor. Similaire à Pronote en France, Infomentor permet de faire le lien entre les enseignants et les familles.

À Tegelhagens skola comme partout en Suède, le matériel scolaire est entièrement à la charge de l'école et fourni par celle-ci. La quantité de matériel peut, en revanche, sembler réduite en comparaison avec les listes de fournitures bien souvent à rallonge qui sont d'usage en France. Chaque élève est censé venir en cours avec son ordinateur, son cahier, le manuel scolaire de la matière dont il est question, un crayon et une gomme.

3. Les cours de français

3.1. Généralités

À Tegelhagens skola, la langue moderne regroupant le plus d'élèves est de loin l'espagnol, suivi d'assez loin par le français, puis par l'allemand. Contrairement aux moyennes nationales, le français est donc étudié par plus d'élèves que l'allemand, au point que la direction de l'école a décidé qu'il ne sera plus possible de choisir l'allemand à partir de la rentrée d'août 2023, et que seuls l'espagnol et le français seront alors disponibles. Tegelhagens skola étant située en périphérie de la capitale du pays, cette répartition du choix de langue s'inscrit dans les tendances que j'évoquais dans la section 4.2. du chapitre précédent, où le français est très populaire en ville, tandis que l'allemand est plus répandu à la campagne.

Les cours de français à Tegelhagens skola sont dispensés à quatre classes d'adolescents âgés de 12 à 16 ans, de 6^{ème}, 7^{ème}, 8^{ème} et 9^{ème} (soit 6^{ème}, 5^{ème}, 4^{ème} et 3^{ème} en France). Les apprenants de 6^{ème} sont complètement débutants en français, tandis que les élèves de 8^{ème} et de 9^{ème} les plus avancés ont un niveau A2. De plus, les élèves ne sont pas en classe entière en cours de français : leur effectif varie de 15 à 21 élèves selon les classes, contre une trentaine dans les autres matières. Chaque classe a deux séances de français par

semaine et la durée de celles-ci s'accroît au fur et à mesure que le niveau des élèves augmente. Ainsi, les 6^{èmes} ont une heure et 25 minutes de cours de français par semaine, contre deux heures et 40 minutes pour les 8^{èmes} et les 9^{èmes}. Par ailleurs, l'école ne pourvoit pas de salle de classe spécialement pour les cours de français et impose au contraire des salles qui ne sont pas toujours les plus adaptées à l'enseignement de cette matière. Si les salles de théories sont les plus appropriées pour le français, trois séances par semaine ont tout de même lieu en laboratoire de sciences et en salle d'arts plastiques, ce qui est moins pratique pour l'enseignante et pour les élèves. Le tableau ci-dessous récapitule les informations principales concernant les quatre classes de français et leurs apprenants.

Tableau 2. Informations concernant les quatre classes de français de Tegelhagens skola

Classe	6 ^{ème}	7 ^{ème}	8 ^{ème}	9 ^{ème}
Âge des élèves	12 ans	13 ans	14 ans	15 ans
Niveau approximatif	Débutant complet	A1	Fin A1, début A2	A2
Nombre d'heures de français	0h40 + 0h45 = 1h25 / semaine	1h05 + 1h15 = 2h20 / semaine	1h25 + 1h15 = 2h40 / semaine	1h20 + 1h20 = 2h40 / semaine
Salles de cours	Salles de théorie	Salles de théorie	Laboratoire et salle d'arts plastiques	Laboratoire et salle de théorie
Nombre d'élèves	15 élèves	16 élèves	15 élèves	21 élèves
Répartition genrée	10 filles, 5 garçons	7 filles, 9 garçons	9 filles, 6 garçons	7 filles, 14 garçons

3.2. L'enseignante

Pendant mon stage, Sabrina² a été ma tutrice. Elle est enseignante de français pour les quatre classes et d'anglais pour une classe de 8^{ème} et pour les trois classes de 9^{ème}. De nationalité française et ayant vécu en France pendant toute la première partie de sa vie, elle s'est installée en Suède en 2013 pour y poursuivre ses études. Elle est diplômée de l'université de Stockholm pour l'enseignement de l'anglais et du français langues étrangères. Elle a commencé à enseigner en 2016 en tant que remplaçante dans un lycée de Stockholm, puis en tant que titulaire l'année suivante, en 2017, à Tegelhagens skola. Âgée de 32 ans, son répertoire langagier est bien rempli. Le français est sa langue première et elle maîtrise également l'anglais et le suédois, langues qu'elle utilise quotidiennement. Sabrina aime s'intéresser à de nouvelles langues et a des notions de norvégien, d'italien, d'espagnol, d'allemand et de tchèque.

² Ayant obtenu son consentement pour utiliser son prénom, celui-ci n'a pas été modifié.

3.3. Méthode utilisée

Le manuel utilisé par l'enseignante s'intitule *Un été très cool* (Wennberg Trolleberg, 2019, 2020 et 2021). Il s'agit d'un manuel créé spécifiquement pour des élèves suédois, de la 6^{ème} à la 9^{ème}. Il existe deux livres par niveau, comprenant un manuel (*textbok*) et un cahier d'exercices (*övningsbok*), sauf pour les 6^{èmes}, qui ont un seul livre « tout en un » (*allt-i-ett-bok*). On retrouve une structure similaire pour les quatre niveaux : des personnages fictifs d'adolescents suédois et francophones se rencontrent, ce qui donne lieu à une histoire qui suit toute la progression du manuel. Chaque chapitre se compose d'un texte comportant des dialogues qui permet de faire évoluer l'histoire. Puis, une série d'exercices est proposée afin de travailler les points de langue visés dans le chapitre, en lien avec la thématique du texte. L'intégralité des documents du manuel ayant été créés spécialement pour l'enseignement du français, la seule utilisation d'*Un été très cool* ne permet pas aux apprenants d'entrer en contact avec des documents authentiques, ce qui manque cruellement à mon avis. De plus, le fait que cette méthode de français utilise la même structure tout au long du manuel (et ce pour les quatre niveaux) peut sembler assez répétitif et artificiel pour les élèves au bout de quatre années d'apprentissage de la langue de cette manière.

Toutefois, Sabrina n'exploite pas uniquement le manuel dans son enseignement et tire parti de nombreux outils en guise de complément, numériques notamment. Afin que les élèves puissent mieux suivre le déroulement des séances, elle partage un planning détaillé pour chaque chapitre sur Google Classroom. Elle publie également des exercices ou des documents tels que des fiches mémos ou des diaporamas sur cette plate-forme. Par ailleurs, elle utilise des sites Internet ludiques pour permettre aux élèves de réviser le vocabulaire, tels que Quizlet³, Gimkit⁴ ou encore Blooket⁵. Disponibles en équipe ou individuellement, ces jeux sont particulièrement appréciés par les élèves. L'interface engageante et l'envie de gagner leur fait bien souvent oublier qu'ils sont en train d'apprendre du vocabulaire français.

³ Voir le site Internet : <https://quizlet.com/fr-fr>

⁴ Idem : <https://www.gimkit.com/>

⁵ De même : <https://www.blooket.com/>

Chapitre 3. Missions et projet de stage

Après avoir décrit le contexte de mon terrain de stage dans les deux chapitres précédents, je vais maintenant présenter mes missions ainsi que mon projet de stage. Ce dernier ayant été modifié au fil du temps, j'aborderai également son évolution. Dans un deuxième temps, j'exposerai mes constats de départ ainsi que l'analyse des besoins ayant servi de base à la conception de mon projet.

1. Missions et évolution du projet de stage

1.1. Période d'observation

Mon stage a tout d'abord commencé par une période d'observation des cours de français et d'anglais de Sabrina, ma tutrice. Cette première phase du stage m'a permis de découvrir l'établissement scolaire et de me familiariser avec son fonctionnement. J'ai également pu me faire une idée de l'organisation des cours de Sabrina, notamment des objectifs visés et des activités mises en place. Au fur et à mesure, j'ai commencé à mieux percevoir le niveau de français des apprenants ainsi que leur participation et leur attitude en classe. Pendant mes semaines d'observation, il m'est arrivé de prendre part à la conception et à l'animation des cours de français aux côtés de Sabrina. J'ai en effet eu l'occasion de lui proposer des activités, que j'ai ensuite pu animer auprès des élèves. J'ai également été active en classe lorsque j'aidais les apprenants en répondant à leurs questions pendant les exercices en autonomie. J'ai cherché à me rapprocher de la façon dont Cambra Giné (2003, p. 17) décrit la participation assumée par l'observateur, à savoir « un engagement profond, une immersion intense et prolongée dans le terrain, des relations exceptionnellement fluides avec les observés ». En somme, je suis progressivement entrée dans le paysage habituel de la classe de français, en étant de plus en plus en contact avec les apprenants et en devenant une sorte de « deuxième professeure » à qui ils pouvaient s'adresser si besoin.

1.2. Première version du projet et questionnements

Par la suite, j'ai commencé à concevoir du contenu pédagogique et à animer mes propres cours de FLE, ainsi qu'à mettre en place mon projet de stage. Ce dernier a d'ailleurs beaucoup évolué entre le début et la fin de mon stage. Si ma tutrice et moi nous étions mises d'accord sur un projet en lien avec le théâtre, nous n'avions toutefois pas exactement la même vision de celui-ci. J'avais, pour ma part, imaginé un atelier théâtre dans lequel un extrait de pièce de théâtre francophone serait adapté et mis en scène tout au long du semestre, pour finalement donner lieu à une représentation face à un public. Puisque je savais que ce

projet était ambitieux, j'avais dans l'idée de monter une pièce d'une dizaine de minutes seulement, et d'adapter la longueur et le niveau de difficulté du texte si besoin. Je me représentais un atelier similaire à celui du Centre universitaire d'études françaises (CUEF) de Grenoble, animé par Gaëlle Karcher, que j'avais eu l'occasion d'observer le semestre précédent.

Un atelier théâtre de ce type, incluant des répétitions, un apprentissage par cœur du texte et un spectacle à la fin de l'année scolaire n'a donc pas pu être mis en place. Ma tutrice n'a effectivement pas été réceptive à ma proposition d'atelier théâtre sous cette forme. Elle m'a expliqué que monter un spectacle serait trop compliqué pour diverses raisons. Selon elle, notamment ce n'était pas vraiment adapté à la culture éducative de Tegelhagens skola, les parents des élèves ne se déplaceraient pas à l'école pour assister à la représentation, il n'y avait pas de salle ou de lieu dédié à ça dans l'établissement et il n'était pas habituel de mener des projets aussi conséquents en français. Les réticences de Sabrina étant à la fois liées à l'institution et aux parents, j'ai compris que le projet tel que je l'imaginai serait impossible à mettre en place.

N'ayant pas l'assentiment de ma tutrice pour concevoir l'atelier tel que je l'avais pensé, j'ai donc cherché comment adapter mon idée d'origine en collaborant avec elle pour co-construire une nouvelle version de celui-ci. Pour Sabrina, travailler sur un texte ne posait aucun problème, mais c'était le spectacle qui ne la convainquait pas. Cependant, je ne pouvais pas imaginer un atelier théâtre dans lequel j'aurais demandé aux apprenants d'apprendre un texte par cœur si l'enjeu de la représentation face à un public venait à manquer. Comment motiver quiconque à apprendre un texte en langue étrangère, avec les difficultés que cela représente, sans l'engouement que provoque le spectacle ? Sur le plan pédagogique comme artistique, cela ne me convenait pas.

1.3. Vers un atelier d'improvisation théâtrale

Bien que ce changement de cap ait représenté un défi pour moi, j'ai rebondi en proposant un atelier d'improvisation théâtrale. Plutôt que de me concentrer sur l'appropriation et la mise en scène d'un texte, ce nouvel angle m'a permis de me focaliser sur l'interaction orale et sur la spontanéité des échanges oraux avec les apprenants, par le biais de l'interprétation de personnages. Ainsi, la mission de stage qui fait l'objet de mon mémoire est la conception, la mise en place et l'animation d'un atelier d'improvisation théâtrale en français auprès de la classe de 9^{ème}. Le choix de cette classe a été fait par ma tutrice, qui considère qu'un tel projet était plus adapté aux 9^{èmes}, à la fois car leur niveau est

plus élevé que celui des autres classes, et aussi parce qu'étant plus âgés, les élèves peuvent faire preuve de plus de maturité.

Je tiens à souligner que l'atelier théâtre a eu lieu pendant les heures de cours de français habituelles, ce qui l'a rendu obligatoire pour tous les élèves de la classe. Cet aspect s'est avéré crucial pour moi dans la conception et dans la mise en place du projet. En effet, en tant qu'enseignante, j'ai très rapidement compris que je ne pouvais pas aller aussi loin dans des séances imposées que dans un atelier composé uniquement d'apprenants volontaires ayant été séduits par l'idée. Cette contrainte a animé de nombreux questionnements et réflexions au cours du projet, que je détaillerai par la suite pour exposer le cheminement ayant mené à la problématique de ce mémoire.

2. Constats de départ

Mon projet de stage s'inscrit dans une thématique plus large qui touche à la didactique de l'oral, et plus particulièrement à l'interaction orale. Ma décision de travailler sur cet aspect de la didactique du FLE a été motivée par un double constat : l'interaction orale est peu travaillée en classe habituellement, et c'est également l'activité langagière qui pose le plus de difficultés aux apprenants. En effet, j'ai observé dès le début de mon stage que relativement peu d'élèves prenaient la parole en français en classe, et que ceux qui le faisaient parlaient finalement très peu. Cela ne veut pas dire que les apprenants restaient complètement silencieux comme dans un cours magistral, mais simplement qu'ils prenaient la parole et posaient des questions en suédois. Cela peut sembler évident, étant donné que cette langue est partagée par l'ensemble de la classe, mais je dois admettre que cela m'a surprise, ayant été accoutumée aux cours de FLE en France. Au début du stage, je m'adressais aux apprenants uniquement en français. Ces derniers semblaient intimidés pour la plupart, et peinaient à me répondre en français : certains utilisaient un peu l'anglais, d'autres abandonnaient l'échange. J'ai par la suite compris que cela est dû au fait que Sabrina parle suédois la plupart du temps en classe, et que les élèves sont donc habitués à poser des questions et à obtenir des réponses dans leur langue maternelle, et non pas dans la langue cible.

Par ailleurs, j'ai été interpellée par le fait qu'il y ait peu d'activités d'oral proposées dans le cadre du cours. Les quelques activités d'interaction orale présentes dans le manuel *Un été très cool* ne semblaient d'ailleurs pas beaucoup engager les apprenants. Mon impression générale de la classe de 9^{ème} était que la dynamique de groupe était assez

« molle », et qu'une partie importante des apprenants participait peu et adoptait une attitude plutôt passive pendant les cours. En outre, l'utilisation de l'espace et la disposition des tables dans les salles de classe plutôt classique, où les apprenants sont tournés vers le tableau et non vers les uns et les autres, avaient tendance à diriger les échanges vers l'enseignante, et non pas entre les apprenants. En somme, les élèves n'avaient pas l'habitude de communiquer en français en classe et n'avaient pas beaucoup de moments dédiés à la pratique de l'interaction orale. De plus, leur niveau d'anglais particulièrement élevé ne faisait qu'amplifier leur sentiment de difficulté à interagir en français, par effet de contraste.

3. *Analyse des besoins*

Les différents constats que je viens d'évoquer m'ont permis de définir les besoins principaux des apprenants de la classe de 9^{ème} en termes d'interaction orale en français. Tout d'abord, il était important selon moi de donner une place importante à cette activité langagière pendant le cours. Plutôt que de la laisser en second plan (en fin de séance s'il reste du temps, par exemple), j'ai souhaité lui dédier du temps et lui donner un cadre à travers les séances de l'atelier théâtre. Par ailleurs, il est apparu crucial de donner l'opportunité aux apprenants de davantage prendre la parole en français en classe. Cependant, l'omniprésence du suédois due au contexte hétéroglotte rendait la tâche plus difficile à réaliser. Ainsi, les élèves avaient besoin de situations de communication ayant l'air suffisamment authentiques ou comportant un enjeu suffisamment important pour que cela les pousse à interagir en français entre eux. De la même manière, un autre besoin primordial était de rendre les apprenants plus actifs en classe, voire même de leur permettre d'être acteurs de leur apprentissage et de leur progression en langue cible. Je souhaitais aussi sortir de la routine du manuel (sachant qu'ils apprennent le français de la même manière pour la quatrième année consécutive), en proposant des canevas d'activités inédits. Ces derniers comportent un aspect créatif et font appel à des compétences transversales moins scolaires, telles que la capacité à travailler en groupe, regarder et écouter les autres, utiliser le langage corporel, exprimer des émotions ou encore développer des stratégies d'apprentissage métacognitives. C'est en ayant ces différents besoins à l'esprit que j'ai entrepris la conception de l'atelier théâtre d'improvisation.

Chapitre 4. Méthodologie adoptée

Ce chapitre se compose de deux sections. Dans la première, je vais expliciter les questionnements de départ ainsi que le cheminement qui m'ont permis de formuler la problématique de ce mémoire. Dans la seconde, je vais apporter des précisions concernant mes choix méthodologiques ainsi que leur justification.

1. *Questionnements et formulation de la problématique*

Mon approche de l'enseignement du FLE étant communicative et actionnelle, je suppose que l'improvisation théâtrale, qui implique l'interprétation de personnages interagissant entre eux dans des situations de la vie quotidienne, peut permettre de développer la compétence d'interaction orale des apprenants. Bien que les activités d'improvisation théâtrale me semblent particulièrement pertinentes, elles requièrent une forte implication de la part des élèves. Je leur demande notamment de se mettre debout, d'utiliser leur voix et leur corps pour communiquer et pour exprimer des émotions, ce qui n'est pas aisé pour certains. Cette difficulté est accentuée par le fait que mon public d'apprenants soit constitué d'adolescents de 15 à 16 ans, âge auquel il n'est pas toujours évident de se mettre soi-même en scène face à un groupe de pairs.

Consciente des réticences que ces activités pouvaient engendrer, je me suis beaucoup questionnée sur un équilibre à trouver lors de la conception et de la mise en place du projet. En effet, je craignais que la multiplication d'activités théâtrales ne provoque un rejet de la part de la classe. Dans l'espoir de ne pas briser la confiance au sein du groupe, j'ai proposé des activités en lien avec le théâtre, mais demandant une implication différente de la part des élèves. J'ai notamment conçu des activités de compréhension écrite et de compréhension orale en lien avec le thème des improvisations. J'ai également animé un atelier d'écriture créative dans lequel les apprenants ont créé un personnage que je leur ai par la suite demandé d'interpréter lors d'une improvisation.

Le véritable enjeu pour moi était donc de construire un équilibre entre, d'un côté, le fait de permettre aux apprenants d'acquérir une aisance en interaction orale par le biais de l'improvisation, et de l'autre, le fait de proposer des activités moins sollicitantes afin de garantir une adhésion maximale au projet. Ce dilemme m'a amenée à formuler la problématique suivante : *Comment développer la compétence d'interaction orale de*

collégiens suédois de niveau A2 à travers l'improvisation théâtrale, tout en maintenant une confiance au sein du groupe ?

2. Démarche de recherche

Si la thématique de mon mémoire a été définie en amont de mon stage, mon questionnement de recherche a quant à lui émergé progressivement de mes observations et de mon contact avec le terrain. J'adopte ainsi une démarche « empirico-inductive » (Blanchet, 2003, p. 280), dans laquelle les questionnements du chercheur émergent du corpus de données.

Par ailleurs, mon approche est ethnographique et interprétative, telle que décrite par Cambra Giné (2003, pp. 13 et 16), dans le sens où je m'intéresse à la façon dont l'atelier d'improvisation théâtrale s'est construit, s'est déroulé et a été expérimenté et vécu par les apprenants en classe. De la même manière, je cherche à mettre en lumière, à comprendre et à interpréter les tensions et les dilemmes liés à l'atelier théâtre, en prenant en compte le contexte particulier dans lequel je l'ai mis en place.

En outre, ma posture pendant le stage s'est avérée plurielle : stagiaire, enseignante et chercheuse. Le fait d'avoir été stagiaire a pu avoir un impact sur l'adhésion à mes propositions didactiques au sein de l'établissement scolaire, étant donné que je n'avais pas le statut d'enseignante titulaire et diplômée, qui s'accompagne de son lot de reconnaissance et d'autorité. J'ai malgré tout pu exercer le rôle d'enseignante, et en réaliser les trois fonctions décrites par Dabène (1984, p. 41) que sont celles d'informer, d'animer et d'évaluer. Mais alors même que j'enseignais, j'essayais d'adopter un regard analytique et distancié de chercheuse, même si cela n'a pas toujours été chose facile. Ainsi, je qualifie ma posture de *participation observante*, dans le sens où, au détriment de mes efforts pour conserver une certaine impartialité, mon « implication interactionnelle et intersubjective [a primé] sur la prétention à l'observation objective » (Soulé, 2007, p. 131). De plus, l'expression *participation observante* peut aussi être utilisée lorsque le chercheur donne de sa personne et s'implique particulièrement sur le terrain (*ibid.*, p. 133), ce qui a été mon cas étant donné que j'y ai enseigné, et non pas seulement observé. Bien que ce triple rôle (de stagiaire, d'enseignante et de chercheuse) n'ait pas toujours été simple à endosser, cette démarche de recherche m'a permis d'être en immersion avec les élèves et avec la vie de la classe, et ainsi d'accéder à une connaissance approfondie du terrain.

3. Méthodologie de recueil et d'analyse des données

Afin de répondre à ma problématique, j'ai pu avoir accès à plusieurs types de données, que j'ai recueillies et analysées selon différentes méthodes, dont je vais rendre compte dans cette section.

3.1. Mon journal de bord

Tout d'abord, je me suis intéressée à la façon dont les apprenants réagissaient aux activités d'improvisation théâtrale que je leur proposais en classe. Munie de mon journal de bord, j'observais et je notais leur participation, la façon dont ils interagissaient à la fois avec moi et entre eux, leur attitude et leurs commentaires pendant les ateliers. J'ai notamment été attentive aux marques d'implication ou de bonne volonté, ainsi qu'aux marques d'inhibition ou de réticence de leur part. Mon journal de bord m'a également permis de recueillir mes propres questionnements, concernant à la fois la conception, la mise en place et l'animation de l'atelier théâtre. Il inclut aussi mes notes d'observation et m'a permis de collecter les prises de parole des apprenants pendant les temps d'échange et de discussion ayant lieu à la fin de certaines séances. Des extraits de mon journal de bord sont mis en valeur dans le tableau synoptique de l'atelier présenté en annexe 1 (p. 4)⁶. J'ai analysé ces données d'un point de vue qualitatif, en m'intéressant particulièrement aux tensions et dilemmes qui émergent concernant la préservation de la confiance au sein du groupe.

3.2. Retour réflexif des apprenants

Par ailleurs, j'ai cherché à solliciter la réflexivité des apprenants ainsi que leur ressenti face à l'atelier théâtre. Ces données, davantage introspectives, m'ont permis de nuancer et de mettre en perspective mes observations. Pour recueillir ces données, je leur ai demandé de compléter une fiche de réflexivité intitulée « Réflexion individuelle » (voir annexe 2, p. 25) comportant des questions ouvertes pour guider leur réflexion, que j'ai analysée sous un angle qualitatif en mettant en évidence des récurrences et des découvertes intéressantes parmi les réponses. J'aurais aimé que cette fiche de réflexivité soit un véritable carnet de bord rempli par les apprenants, mais par manque de temps, je n'ai pu y accorder qu'une seule séance, à la fin du projet. Ce fut tout de même une réussite, puisque j'ai obtenu 19 réponses (sur 21 élèves au total), sachant que 19 est l'effectif maximal des élèves ayant participé au projet théâtre, étant donné que deux élèves de la classe ne venaient jamais en

⁶ Dans ce mémoire, les numéros de page des annexes font référence au volume supplémentaire d'annexes mis à disposition.

cours. Les réponses récoltées par le biais de la fiche de réflexivité sont exposées en annexe 3 (p. 27).

De plus, j'ai proposé aux élèves de répondre à un questionnaire à échelle de Likert, également à la fin du projet. Si je comptais analyser ces données de façon quantitative, cela n'a finalement pas été possible. En effet, je n'ai pu recueillir que 12 réponses (sur 19 escomptées), car la dernière séance de cours du semestre a été annulée à cause de l'alarme incendie. Cet imprévu a rendu l'adhésion au questionnaire plus difficile et m'a par la même occasion empêchée de récolter autant de réponses que souhaité. J'ai donc analysé le questionnaire de façon qualitative également. Adoptant un angle assez différent que la fiche de réflexivité, il m'a aidée à davantage mettre en perspective les autres données recueillies. Le questionnaire original en suédois, sa traduction en français et les réponses obtenues sont respectivement présentés en annexes 4, 5 et 6, aux pages 43, 46 et 49.

Ainsi, je me suis appuyée sur ces deux méthodes de recueil du ressenti des apprenants pour mieux trianguler les données lors de l'analyse. En outre, j'ai fait le choix de me tourner vers des méthodes de collecte écrites (plutôt que vers des entretiens par exemple) car elles me semblent plus adaptées à mon public. En effet, un entretien peut sembler intimidant pour des adolescents, surtout s'il doit être enregistré, retranscrit et nécessiter un accord parental. J'ai également pris en compte le niveau de français des élèves lors de la conception de la fiche de réflexivité. J'ai veillé à ce que cette dernière soit entièrement bilingue français-suédois, afin que tous les élèves comprennent bien les questions de guidage. Si je les ai invités à répondre en français afin de les entraîner à produire en langue cible, je les ai également autorisés à répondre en suédois s'ils le souhaitaient. Quant au questionnaire, je l'ai rédigé uniquement en suédois, afin d'éviter toute incompréhension ou ambiguïté. Il m'a semblé adapté de faire ce choix, au vu du niveau de français des apprenants.

3.3. Le point de vue de ma tutrice

Enfin, j'ai suscité le ressenti de Sabrina, ma tutrice, qui a observé toutes les séances de l'atelier théâtre, en lui faisant passer un entretien compréhensif une fois le projet terminé (voir annexe 7, p. 59 pour la transcription de l'entretien). Son point de vue m'intéresse d'autant plus qu'elle connaît très bien les élèves de la classe de 9^{ème}. En effet, elle leur enseigne le français pour la quatrième année consécutive et a donc été témoin de leur progression depuis la 6^{ème}. J'ai ainsi pu analyser ces données de manière qualitative, en utilisant leur éclairage pour mieux nuancer les résultats de mon analyse.

3.4. Justification de la méthodologie adoptée

Mon questionnement de recherche portant sur l'interaction orale par le biais de l'improvisation théâtrale, il peut sembler surprenant qu'aucun enregistrement audio ou vidéo ne soit prévu dans ma méthode de recueil des données. Il s'agit là d'un choix méthodologique que j'ai fait pour différentes raisons. En premier lieu, l'enjeu de ma recherche étant de préserver la confiance du groupe, je n'ai pas souhaité prendre le risque de perdre l'adhésion des apprenants par la présence inhabituelle de *l'objet caméra* en classe. De plus, les participants étant mineurs, il aurait fallu recueillir le consentement parental. Pour finir, j'ai perçu des réticences d'ordre institutionnel pour obtenir le droit d'enregistrer les élèves. Ces différents facteurs m'ont poussée à recueillir mes données d'observation via mon journal de bord, sans passer par des enregistrements. S'il est vrai que, de cette manière, j'ai perdu l'exactitude des interactions ayant lieu en classe, je me suis assurée, en revanche, que ma méthode de recueil des données ne mette pas en danger la confiance que le groupe me porte.

Cette première partie m'a permis de contextualiser ce mémoire, à travers la présentation des spécificités de mon terrain de stage : la Suède et Tegelhagens skola. J'y ai également exposé mes missions ainsi que l'évolution de mon projet de stage. Enfin, j'ai détaillé l'approche méthodologique adoptée en termes de recueil et de traitement des données, qui donneront lieu à une analyse dans la troisième partie. Mais pour l'heure, c'est aux aspects théoriques que je vais m'intéresser, à travers la définition de concepts et de notions essentiels à ce mémoire. Dans la partie suivante, je me pencherai tout d'abord sur l'interaction orale en classe de FLE, puis sur les pratiques théâtrales en didactique des langues, et enfin, sur la confiance et ses notions connexes.

Partie 2
-
Cadrage théorique

Chapitre 5. L'interaction orale en classe de FLE

Je fais le choix de commencer ce cadrage théorique par l'interaction orale en classe de FLE. Point de départ de mon projet de stage, l'interaction orale a posé d'importantes difficultés aux apprenants de Tegelhagens skola et c'est pourquoi j'ai décidé de m'y intéresser de plus près. Dans ce chapitre, j'explicitierai les différentes notions que sont la communication, l'interaction orale et la compétence d'interaction dans un contexte d'enseignement/apprentissage des langues. Puis, je présenterai les moyens de développer cette compétence, les stratégies interactives et enfin, les caractéristiques d'une activité d'oral réussie en classe de langue.

1. *La communication*

D'un point de vue sémiologique, la communication est un système multicanal dans lequel différents codes entrent en jeu : les codes verbaux, tout d'abord, mais aussi les codes kinesthésiques ainsi que les codes proxémiques, qui renvoient respectivement aux gestes et à la gestion sociale de l'espace (Cuq, 2003, p. 47). En effet, la communication n'est pas uniquement liée à la parole, mais est également non verbale. Tellier (2014, p. 102) définit la *communication non verbale* comme les « signaux émis par le corps : regards, mimiques faciales, postures, mouvements de tête, gestes des mains ». Il existe ainsi des gestes communicatifs ou co-verbaux, qui interviennent le plus souvent simultanément avec la parole et qui permettent d'exprimer une même pensée par un canal différent (Tellier, 2014, p. 104 ; Azaoui, 2021, para. 8). En somme, la communication est *multimodale*, dans le sens où elle convoque un « ensemble de ressources langagières et incarnées » (Mondada, 2017, p. 71), telles que « [les] gestes, [les] regards, [les] mimiques faciales, [les] postures, [les] mouvements du corps, y inclus des manipulations d'artefacts » (*ibid.*), qui accompagnent la parole, voire la remplacent dans certains cas. Par ailleurs, la composante physique de la communication est l'une des spécificités de l'apprentissage d'une langue et d'une culture étrangères, en particulier à un niveau moins avancé, où l'apprenant communique à travers « les mimiques, les gestes, les attitudes [et] les comportements, [...] comme un comédien sur une scène de théâtre » (Defays, 2020, p. 47).

2. *L'interaction orale en langue étrangère*

Selon le CECR, « l'interaction orale est à l'origine du langage » (Conseil de l'Europe, 2018, p. 84) et est également capitale dans l'apprentissage d'une langue étrangère

(*ibid.*). Je vais en présenter les principales spécificités afin de mieux saisir les enjeux de son enseignement ainsi que l'origine des difficultés des apprenants en la matière.

Tout d'abord, l'oral se caractérise par sa *spontanéité*, voire par son aspect *improvisé*, puisque les interactants ne prévoient pas préalablement ce qu'ils s'apprêtent à dire (Kerbrat-Orecchioni, 1999, pp. 41-42). Contrairement à une production écrite, les individus prenant part à une interaction orale planifient et énoncent leur discours simultanément (*ibid.*, p. 41). Ainsi, l'un des traits distinctifs de l'interaction orale est sa temporalité (Étienne & David, 2020, p. 2). En effet, il est impossible pour le locuteur de mettre l'interaction en pause pour pouvoir réfléchir à ce qu'il va dire, ni même de revenir en arrière pour supprimer ses paroles ou ses gestes, étant donné que « ses interlocuteurs ont déjà réceptionné ce qu'il a produit dans un processus continu et dynamique » (*ibid.*). Ce haut degré de spontanéité est à l'origine des principales caractéristiques de l'oral, que sont les hésitations, les inachèvements, les recherches de mots, les répétitions, les auto-corrrections et les reformulations, notamment (Kerbrat-Orecchioni, 1999, p. 42).

Par ailleurs, Kerbrat-Orecchioni (*ibid.*) qualifie l'interaction orale « [d'] *improvisation collective* » et de « *système d'influences mutuelles* », puisque la présence de plusieurs locuteurs impacte directement les prises de parole de chacun. Ainsi, chaque locuteur doit adapter son propos à ses interlocuteurs, qui par leurs réactions réorientent sans cesse le cours de l'échange (Étienne & David, 2020, p. 2 ; Kerbrat-Orecchioni, 1999, p. 42). Un locuteur en train de parler (en train d'encoder un message, donc) se voit dans le même temps forcé à décoder et à prendre en compte les éventuelles interventions de ses interlocuteurs, qui peuvent par exemple lui couper la parole ou compléter ses propos de façon impromptue (*ibid.*). En outre, plus il y a de participants à l'interaction, plus le risque de « turbulences et d'incidents de parcours » (Kerbrat-Orecchioni, 1999, p. 43) est élevé. Afin qu'une conversation puisse suivre son cours, il faut compter sur un constant « *bricolage interactif* » (*ibid.*, p. 45) effectué par les interactants, qui permet alors de désamorcer les nombreux « mini-incidents » (*ibid.*) ayant inévitablement lieu au cours d'une interaction orale. Le principe de coopération entre les différents locuteurs est donc primordial, tant il est nécessaire pour co-construire et négocier le sens du discours conversationnel (Conseil de l'Europe, 2001, p. 60).

Bien que spontané, l'oral est régi par une quantité importante de *règles* (Kerbrat-Orecchioni, 1999, p. 46). Ces dernières concernent différents domaines : le lexique et la grammaire, d'une part, les unités prosodiques, vocales et mimo-gestuelles, d'autre part, et

enfin, les règles d'ordre pragmatique et conversationnel (*ibid.*). Ajoutons que, si certaines règles sont communes à toutes les interactions, d'autres sont plus spécifiques ou varient selon les contextes (*ibid.*). De cette manière, le locuteur doit ajuster son discours au contexte précis de l'interaction à laquelle il participe (Étienne & David, 2020, p. 2). Par ailleurs, comme mentionné précédemment au sujet de la communication, le non-verbal est omniprésent lors des interactions orales. Cet aspect doit également être pris en compte et interprété par les interactants, tant une certaine prosodie ou un geste donné peuvent modifier une production verbale, voire se substituer à celle-ci (Étienne & David, 2020, p. 2). En somme, si l'oral semble plus libre que l'écrit (du moins de prime abord et en théorie), les comportements de chaque interactant sont en réalité « *doublement contraints* : par la présence des autres, et par l'existence des règles. *Converser, c'est composer... avec l'autre, avec les règles... et avec les règles de l'autre.* » (Kerbrat-Orecchioni, 1999, p. 46).

Afin d'y voir plus clair, je vais également donner des éléments de définition d'autres termes en lien avec l'interaction orale, tels que le dialogue et la conversation. Selon Cuq (2003, p. 69), le dialogue est « la forme la plus commune de la communication interpersonnelle » et « [l'] instrument privilégié de l'interaction verbale », et il comprend à la fois la conversation, le débat et l'entretien. Concernant la conversation ordinaire, Bigot (1996, para. 3) en résume les caractéristiques de la façon suivante : elle comporte peu de participants, la relation entre ceux-ci se veut égalitaire, leurs rôles interactionnels sont indifférenciés, les thématiques sont illimitées, les paramètres de la rencontre ne sont normalement pas établis à l'avance, l'interaction a un caractère informel, sa finalité est interne (c'est-à-dire qu'elle vise à renforcer les liens sociaux) et enfin, les participants y font preuve de coopération.

3. La compétence d'interaction

Après avoir défini la communication et l'interaction orale, je vais maintenant me pencher sur les compétences qui entrent en jeu du point de vue de l'apprenant de langue étrangère. La *compétence communicative*, définie par Hymes en 1972, se caractérise par son approche holistique de l'acquisition des langues étrangères de telle manière qu'elle ne se limite pas qu'aux aspects linguistiques mais qu'elle comprend également des compétences discursives, sociolinguistiques et stratégiques (Pekarek Doehler, 2021, para. 2 et 4). Toutefois, des critiques émergent dans les années 1990, décrivant une vision trop statique et monogale de la compétence de communication, et donnant naissance à la perspective

interactionniste (*ibid.*, para. 4). Cette dernière s'intéresse à la relation entre communication et acquisition de la langue cible par les apprenants (Bange, 1992, para. 4).

Aujourd'hui, les recherches en « CA – SLA » (Analyse Conversationnelle en Acquisition des Langues Secondes)⁷ mettent en lumière la nature et le développement de la compétence d'interaction chez les apprenants de LE (Pekarek Doehler, 2021, para. 2). Ce même courant de recherche définit la *compétence d'interaction* comme un ensemble de « "méthodes" pour agir » (*ibid.*, para. 7) ou autrement dit de « *procédures interactionnelles* systématiques que les interactant·e·s mobilisent afin de gérer la dynamique interactive » (*ibid.*). Parmi ces « méthodes » ou procédures interactionnelles figurent notamment celles pour initier une conversation ou y mettre fin, pour exprimer un désaccord ou encore pour prendre son tour (*ibid.*). L'intelligibilité de l'interaction réside dans le fait que ces « méthodes » sont propres à une communauté de locuteurs donnée. Ainsi, lorsque les apprenants développent leur compétence d'interaction, il ne leur suffit pas de transférer les procédures interactionnelles de leur L1 à leur L2, mais bien de les recalibrer au fur et à mesure de leur apprentissage, en utilisant de plus en plus de « méthodes » propre à la communauté des locuteurs de la langue cible (*ibid.*, para. 2 et 7).

Par ailleurs, l'interaction orale étant un processus dynamique d'une grande complexité, la compétence d'interaction peut être abordée de façon plurielle (Étienne & David, 2020, p. 3). En effet, si l'on se place du point de vue des apprenants de LE, interagir à l'oral suppose la concomitance d'un mouvement de *réception* (comprendre les autres locuteurs) ainsi que d'un mouvement d'*émission* (produire pour réagir aux propos des autres) (Conseil de l'Europe, 2001, p. 60 ; Étienne & David, 2020, p. 3), au cours desquels ils doivent aussitôt interpréter à la fois les aspects linguistiques et non verbaux. En d'autres termes, la compétence d'interaction peut être résumée en « la gestion, par les apprenant·e·s, de la dynamique interactionnelle » (Pekarek Doehler, 2021, para. 8).

En outre, le CECR propose plusieurs descripteurs en ce qui concerne l'interaction orale. Ceux-ci ont par ailleurs été enrichis dans le volume complémentaire (Conseil de l'Europe, 2018) et c'est sur cette version que je vais m'appuyer dans ce mémoire. Puisque les apprenants ayant participé à mon atelier d'improvisation théâtrale ont approximativement un niveau A2.1, je vais presque exclusivement me référer à ce niveau-là.

⁷ Traduit de l'anglais : *Conversational Analysis in Second Language Acquisition research*

Tout d'abord, il existe une première échelle concernant l'interaction orale générale (*ibid.*, p. 86), qui met en avant la capacité de l'apprenant de niveau A2.1 à « gérer des échanges de type social très courts » (*ibid.*), bien qu'il rencontre des difficultés à nourrir la conversation (*ibid.*). Elle va de pair avec le descripteur *comprendre un interlocuteur*, qui insiste sur le fait que ce dernier doit aider l'apprenant de niveau A2.1 à le comprendre en parlant « clairement, lentement et directement » (*ibid.*, p. 87). Les autres échelles sont classées selon trois macro-fonctions : *interpersonnelles*, *transactionnelles* et *évaluatives* (*ibid.*, p. 86). Parmi les activités d'interaction qui m'intéressent, figurent la *conversation* (macro-fonction interpersonnelle) et *l'obtention des biens et des services* (macro-fonction transactionnelle) (*ibid.*, pp. 88 et 91). Afin d'avoir une vision d'ensemble des compétences interactives d'un apprenant de niveau A2.1, je propose un tableau en annexe 8 (p. 71) dans lequel je cite directement le CECR et où j'ai mis en gras les éléments qui me semblent les plus importants au vu du contexte de mon stage et du projet que j'ai mis en place.

Ainsi, les descripteurs indiquent que l'étendue de la compétence d'interaction reste limitée au niveau A2.1, stade de l'apprentissage où les échanges sont souvent caractérisés par leur brièveté et par leur simplicité. Bien que les apprenants de mon atelier d'improvisation théâtrale soient encore loin d'une compétence interactive complète réservée à ceux de niveau C2⁸, ces échelles montrent néanmoins qu'avec certaines adaptations (notamment en termes de débit, de niveau et d'utilisation de gestes ou du langage corporel), les élèves sont déjà capables d'interagir en français. S'appuyant grandement sur le CECR, c'est sans surprise que le programme scolaire de « Langues modernes » de l'Agence nationale pour l'éducation suédoise (*Skolverket*) encourage un enseignement du français permettant aux élèves de développer une compétence communicative globale, dont font partie l'interaction orale, la capacité à s'adapter à des situations, à des buts et à des interlocuteurs différents (*Skolverket*, 2022, p. 65).

4. Comment l'apprenant peut-il développer sa compétence d'interaction ?

Depuis l'arrivée de l'approche communicative dans les années 1980, les cours de langues étrangères ont pour principal objectif d'apprendre à communiquer en langue cible (Cuq, 2017, p. 274), et ainsi de développer la compétence d'interaction. Selon Bange, « c'est

⁸ Descripteur « Conversation » au niveau C2 : « Peut converser de façon confortable et appropriée sans qu'aucune limite linguistique ne vienne empêcher la conduite d'une vie personnelle et sociale accomplie. » (Conseil de l'Europe, 2018, p. 88)

en communiquant qu'on apprend peu à peu une langue » (1992, para. 3), considérant ainsi la communication comme l'élément central de l'appropriation d'une LE. De la même manière, d'après Cicurel (1996, para. 8), « pour apprendre, il faut communiquer ». Bien que fondamentale, la compétence d'interaction s'avère difficile à acquérir, et ce même pour les apprenants de niveau plus avancé, comme le décrit Pekarek Doehler (2021, para. 1) :

quand il s'agit de participer à une conversation spontanée, en particulier en groupe, l'apprenant·e – même avancé·e – se trouve souvent démun·e de moyens, sa parole stagne, ses réactions sont lentes, sa participation aux échanges verbaux est inhibée et ses « manières de faire » diffèrent quelque peu de celles des natifs et natives. [...] Ce qui pose problème est la gestion de la dynamique interactionnelle et donc la compétence d'interaction [...]. La gestion de la dynamique interactive représente une zone de résistance dans l'apprentissage des L2 en milieu scolaire et cela même pour l'apprenant·e avancé·e.

La question qui se pose est alors, comment, ou par quel biais peut-on développer la compétence d'interaction des apprenants ? À quels types d'interactions sont-ils confrontés, et lesquels présentent un potentiel acquisitionnel plus élevé ? C'est ce que nous allons voir, en commençant par décrire les spécificités et l'intérêt de la communication en situation exolingue.

4.1. La communication en situation exolingue

Bange (1992, para. 6) définit la communication en situation exolingue comme une situation de communication dans laquelle un locuteur natif d'une langue donnée interagit avec un locuteur non natif de cette même langue. À la complexité de la communication ordinaire s'ajoute une *fragilité* plus importante due au fait que les locuteurs ne possèdent pas les mêmes compétences ni linguistiques (notamment en termes de lexique, de grammaire et de phonétique), ni pragmatiques dans la langue utilisée (Bange, 1992, para. 7).

De plus, la communication exolingue se distingue de l'endolingue par la *bifocalisation* qui s'opère, entre d'un côté, une focalisation centrale portée sur la thématique de l'échange (focalisation sur le fond), et de l'autre, une focalisation périphérique qui veille à ce qu'il n'y ait pas de problèmes de communication (focalisation sur la forme) (*ibid.*, para. 9). Ces problèmes résultent des difficultés de communication du locuteur non natif, qui se manifestent par « la perception d'une discordance entre les exigences de la situation et son savoir-faire actuel dans la langue utilisée (son interlangue) » (*ibid.*, para. 15). Bange (*ibid.*) classe les *problèmes de communication* du locuteur non natif en deux catégories : « les problèmes d'*exécution* ou de recouvrement des schémas pertinents », caractérisés par le manque d'aisance lorsqu'il s'agit d'effectuer des tâches de communication en langue cible, et « les problèmes de *planification* », qui ont lieu quand les moyens nécessaires à l'exécution de la tâche ne figurent pas encore dans l'interlangue de l'apprenant.

4.2. Les interactions didactiques

Bien qu'elle présente des difficultés pour le locuteur non natif, la communication en situation exolingue est source d'acquisition de la langue cible, puisqu'elle l'oblige à faire face à ses problèmes de communication et à les solutionner. Or, l'enseignement/apprentissage des langues étrangères en milieu scolaire ne permet pas d'avoir accès à ce type de communication. Quelles sont donc les caractéristiques des interactions ayant lieu en classe de langue ?

Tout d'abord, les interactions didactiques se distinguent de la conversation ordinaire par leur finalité externe, à savoir, l'apprentissage de la langue cible (Bigot, 1996, para. 8). De plus, le rapport de places entre les participants à l'interaction est inégalitaire (*ibid.*, para. 7), dans la mesure où l'enseignant bénéficie du statut d'expert de la langue enseignée, tandis que les apprenants sont des « non-experts » devant se plier au déroulement interactif initié par l'enseignant (Moore & Simon, 2002, para. 3). Le professeur occupe ainsi une position dite « haute », puisque c'est lui qui « dirige les échanges, régule les tours de parole, annonce le thème et l'activité didactique à accomplir, indique la façon dont doit s'accomplir le travail, donne une appréciation sur le travail produit » (Cicurel, 2011, p. 28).

L'une des séquences d'interaction les plus communes en classe de langue est la séquence IRE : elle commence par l'*initiative* de l'enseignant, se poursuit par la *réplique* d'un apprenant et s'achève par l'*évaluation* de l'enseignant sur la réponse obtenue (Bange, 1992, para. 41). Malgré sa fréquence élevée en classe, la séquence IRE ne procure pas les conditions nécessaires à une communication libre (*ibid.*), ce qui semble compromettre l'acquisition d'une compétence d'interaction telle que je l'ai décrite précédemment. D'après Hall (2010, p. 11), si la séquence IRE était la seule pratique interactive en cours de langue, le développement d'une gamme de répertoires communicatifs suffisante pour agir et interagir en LE à l'extérieur de la classe serait grandement limité.

4.3. Les interactions entre pairs

Comme je viens de le montrer, les interactions didactiques s'avèrent plutôt éloignées de la communication naturelle et de la conversation ordinaire, lesquelles sont pourtant perçues comme le but à atteindre par les apprenants de LE. Par ailleurs, le contexte hétéroglotte de mon stage, à savoir le fait d'avoir enseigné le français en Suède (autrement dit, dans le milieu linguistique d'une autre langue que le français) (Cuq, 2003, p. 121), ne permet pas aux apprenants de réinvestir directement ce qu'ils ont appris en classe, n'ayant pas l'opportunité d'interagir avec des locuteurs natifs en dehors de celle-ci (Chnane-Davin,

2020, p. 142). Ainsi, quand bien même un apprenant souhaiterait développer sa compétence d'interaction orale à l'extérieur de la classe, les occasions de le faire seraient rares, tant la présence de la langue française dans la société suédoise est réduite (Larsson Ringqvist & Sundberg, 2013, p. 35).

Ce constat m'a poussée à m'intéresser aux interactions entre pairs qui, contrairement à la communication exolingue, sont réalisables en classe de langue. Les interactions entre pairs correspondent à « toute activité de communication entre apprenants, dans laquelle la part d'intervention de l'enseignant est réduite ou nulle » (Philp et al. 2014, cités par Manoïlov, 2019, para. 6). Ces interactions se caractérisent par leur horizontalité, étant donné que les participants partagent le même statut d'élève, statut impliquant une relation symétrique entre des adolescents d'âge similaire ayant une expérience et une culture scolaires communes (Manoïlov, 2019, para. 6). Même si les élèves doivent faire face aux mêmes difficultés de communication que j'évoquais précédemment, les interactions entre pairs leur donnent l'occasion de s'y confronter dans un environnement plus sécurisant qu'en situation exolingue, puisqu'ils communiquent d'égal à égal, partageant un interlangue et des difficultés similaires au moment d'interagir en langue étrangère. Par ailleurs, les interactions entre pairs ayant lieu en classe offrent aux apprenants « l'occasion de vivre une expérience sociale partagée » (*ibid.*) en langue cible. De la même manière, les activités d'interaction orale entre pairs permettent aux apprenants de travailler en groupe et les poussent à adopter une attitude coopérative et collaborative dans le but de réaliser collectivement une tâche, ce qui s'avère hautement bénéfique en termes d'apprentissage (*ibid.*, para. 10). Ainsi, les interactions entre pairs sont le type d'interaction exploitable en classe qui se rapproche le plus de la conversation ordinaire (nombre de participants réduit, relation égalitaire, rôles interactionnels indifférenciés, coopérativité (Bigot, 1996, para. 3)), et représente donc une opportunité prometteuse de développer la compétence d'interaction des apprenants.

5. *Les stratégies*

Pour que l'apprenant de LE puisse communiquer malgré les difficultés auxquelles il est confronté, il doit faire appel à des « moyens indirects de résolution des problèmes de planification et d'exécution » (Bange, 1992, para. 16), ou autrement dit à des *stratégies de communication*. Toutefois, selon le même auteur, ce terme n'est pas le plus adéquat et il préfère se référer à des « *stratégies secondaires en vue de la résolution de problèmes de communication* », que le locuteur est contraint à utiliser dans la précipitation (*ibid.*). Ces

stratégies sont réparties en trois catégories distinctes, allant de la moins favorable à la plus favorable au maintien de la communication : les *stratégies d'abandon ou de réduction des buts de communication*, les *stratégies de substitution* et les *stratégies de réalisation des buts de communication et de maîtrise des problèmes* (*ibid.*). Lorsque l'apprenant utilise des stratégies de réalisation, celui-ci prend des risques en privilégiant le bon déroulement de l'interaction à sa zone de confort. Il cherche ainsi des solutions créatives et innovantes, qui sont par ailleurs les plus bénéfiques au développement de la compétence d'interaction, dans la mesure où l'apprenant qui les emploie accepte de faire des erreurs et de demander de l'aide.

En outre, dans une recherche-action sur l'interaction entre pairs menée auprès d'élèves d'anglais langue étrangère en classe de 3^{ème}, Manoïlov (2019, para. 38) répertorie les stratégies les plus importantes pour la réussite de l'interaction. Elle mentionne en premier lieu la *reprise des questions ou des informations communiquées*, qui permet à l'apprenant de gagner du temps, de vérifier la compréhension ou de clarifier son propos. Une autre stratégie de réussite est la *demande d'aide*, qui consiste à faire répéter ou à demander des éclaircissements. Enfin, la stratégie du *gain de temps*, à travers l'utilisation de *gap fillers* et de reprises, donne à l'élève davantage de répit pour formuler ses dires.

Le CECR (Conseil de l'Europe, 2018) décrit quant à lui des *stratégies interactives*, telles que la *prise des tours de parole* (p. 103), la *facilitation de la coopération dans les interactions avec des pairs* (p. 125), la *coopération pour construire du sens* (p. 125) et la *clarification* (p. 105), dont je présente les échelles pour le niveau A2.1 dans un tableau en annexe 9 (p. 72).

Enfin, le programme scolaire suédois de FLE indique que l'apprenant doit pouvoir utiliser différentes *stratégies pour faciliter la communication* lorsque les compétences linguistiques sont insuffisantes (Skolverket, 2022, p. 65). Parmi ces stratégies interactives figurent la reformulation, les gestes et poser des questions à son interlocuteur (*ibid.*, p. 66).

6. Qu'est-ce qu'une « bonne activité d'oral » ?

Si la finalité d'un cours de langue réside dans la capacité des apprenants à communiquer en langue cible, « le fait d'entendre la langue ou de la lire ne suffit pas pour l'acquérir » (Arnold, 2006, p. 410). Il faut donc que les apprenants parlent, communiquent, interagissent ou encore conversent en LE pour qu'ils puissent atteindre cet objectif. Toutefois, la communication en classe de langue n'a rien de spontané (Cicurel, 1996, para.

8) et c'est pour cette raison que trouver des activités, des thématiques ou encore des supports qui pousseront les apprenants à prendre la parole et à échanger constitue l'un des enjeux les plus importants pour l'enseignant de langue étrangère (Muller, 2012, para. 4).

Selon Larsson Ringqvist & Sundberg (2013, p. 37), il faudrait que les activités d'oral mises en place en classe reprennent des éléments de la conversation ordinaire, comme par exemple laisser la possibilité aux apprenants de prendre la parole de leur propre initiative ou encore d'introduire un thème à la conversation ou d'en modifier la direction. Idéalement, l'activité devrait aussi « stimuler la créativité langagière » (*ibid.*) des apprenants et ainsi aller au-delà de la simple reproduction de modèle, et « impliquer l'usage d'une variété d'actes conversationnels » (*ibid.*). De plus, les activités d'oral devraient permettre à l'apprenant d'expérimenter des situations de communication de la vie quotidienne les plus authentiques possibles pouvant lui être utiles à l'avenir (Brouté, 2009, p. 220). Un autre aspect mentionné est la possibilité d'introduire une dimension ludique à la pratique de l'oral en classe, notamment à travers des jeux créatifs (*ibid.*). De cette manière, les apprenants seraient plus à même de développer leur compétence interactive et seraient probablement plus enthousiastes à l'idée d'interagir à l'oral en classe.

Pour ma part, j'ai fait le choix de travailler la compétence d'interaction orale à travers l'improvisation théâtrale au cours de mon projet de stage. Dans le chapitre suivant, je présenterai l'intérêt des pratiques théâtrales dans l'enseignement/apprentissage du FLE, et leur lien avec la compétence d'interaction en particulier.

Chapitre 6. Les pratiques théâtrales en classe de FLE

« La pratique théâtrale a été associée au français langue étrangère de longue date » (Cuq, 2003, p. 239). Mais, à quoi faisons-nous référence lorsque nous parlons de théâtre en didactique des langues ? Quelles sont les caractéristiques de l'improvisation théâtrale, et qu'est-ce qui la distingue d'autres pratiques ? J'aborderai ces questions dans la première section de ce chapitre. Je m'intéresserai ensuite aux spécificités des activités théâtrales en classe de FLE, ainsi qu'à leurs bienfaits. Pour finir, je présenterai les risques pédagogiques liés au théâtre.

1. Définitions et distinctions conceptuelles

1.1. Le théâtre en didactique des langues

Tout d'abord, le théâtre en didactique des langues est à entendre au pluriel plutôt qu'au singulier, dans la mesure où il s'inspire de différents arts scéniques et où il est susceptible d'adopter des formes variées et hétéroclites (Aden, 2015, p. 3). De nature hybride, le théâtre en classe de FLE offre une expérience à la fois linguistique et esthétique (Dumontet, 2015, p. 40 ; Aden, 2015, p. 1), tant il articule les différents vecteurs de la communication (que sont la parole, la voix, les gestes et les mouvements corporels) dans une situation fictive (Corral Fullà, 2013, pp. 119-120), et ce, de façon créative. Aden indique à ce sujet que « le théâtre utilise les mêmes mécanismes langagiers que ceux de la conversation ordinaire, mais il ne reproduit pas le réel, il le dépouille, il le sublime, il l'essentialise, et lui donne vie » (Aden, 2015, p. 1).

J'aimerais à présent distinguer l'enseignement *du* théâtre lui-même, de l'enseignement *par* le théâtre (Dubois & Tremblay, 2015, p. 132). L'enseignement *par* le théâtre est défini comme le « recours à des activités d'ordre artistique en classe afin de faire progresser les connaissances et les compétences des élèves en lien avec la matière » (*ibid.*). Dans ce mémoire, il est donc question d'enseignement *par* le théâtre, puisque celui-ci est utilisé dans le but d'améliorer la compétence d'interaction en FLE des apprenants.

Une autre distinction me semble importante : celle entre la *Theaterpädagogik* et la *Dramapädagogik*, des notions issues du monde germanique qui offrent deux visions différentes du théâtre en classe de langue. La *Theaterpädagogik*, d'une part, est *orientée-produit*, étant donné qu'elle a pour objectif la représentation sur scène d'un spectacle de théâtre face à un public (le spectacle étant alors le *produit* de l'atelier théâtre) (Ollivier, 2015, p. 23 ; Corral Fullà, 2013, p. 119). La *Dramapädagogik* (*drama in education* en anglais ou

« pédagogie fondée sur le jeu dramatique » en français (Ollivier, 2015, p. 23)), d'autre part, est *orientée-processus*, dans la mesure où « elle vise des objectifs liés à la discipline enseignée et se sert d'activités théâtrales pour les atteindre sans qu'un produit soit au final présenté à un public extérieur » (*ibid.*). Aden (2015, p. 4) définit le *drama* en didactique des langues comme l'exploration corporelle de situations fictives permettant de développer des compétences langagières en lien avec les programmes. Elle poursuit en donnant l'exemple du *Process Drama* anglo-saxon. Ce courant d'enseignement *par* le théâtre se base sur l'improvisation en tant que processus créatif servant de support d'apprentissage de la langue cible, et ne donne pas lieu à une représentation face à un public (Aden, 2015, p. 10). Ayant mis en place un atelier d'improvisation théâtrale qui n'a pas entraîné de spectacle final, la démarche de mon projet de stage est orientée-processus et s'inscrit dans la *Dramapädagogik*.

1.2. Les pratiques (ou activités) théâtrales en classe de FLE

Maintenant que nous avons défini le théâtre en didactique des langues, intéressons-nous aux pratiques théâtrales qui en découlent. Les pratiques (ou activités) théâtrales en classe de FLE renferment des exercices issus de la formation des comédiens, qui sont adaptés aux besoins de l'apprentissage de la langue cible (Berdal-Masuy & Renard, 2015, p. 154). Dans ce mémoire, j'appelle *jeux de théâtre* un large éventail d'activités pouvant être de nature variée et se focaliser sur différents aspects, tels que l'expression corporelle, la présence, la posture, le regard, la concentration, la mémorisation, le contact avec les autres, la dynamique de groupe, la voix, l'intonation, les émotions, les gestes ou encore l'espace.

1.2.1. La dynamisation (ou l'échauffement)

Si l'on entre un peu plus dans le détail, certaines activités théâtrales sont dites de *dynamisation* ou d'*échauffement*. Souvent utilisées en début d'atelier pour générer une atmosphère de confiance et ludique favorable à l'expression théâtrale (Pierré & Treffandier, 2012, p. 12), elles partent du non-verbal pour stimuler la prise de parole en français chez les apprenants (Payet, 2010, p. 25). La plupart des activités de dynamisation sont réalisées en grand groupe, debout, en cercle, ce qui permet à chaque participant d'entrer en contact avec les autres et ainsi de créer une certaine cohésion de groupe (Cocton, 2013, p. 75 ; Pierré & Treffandier, 2012, p. 13). Tel un échauffement physique, la dynamisation favorise la mise en condition du corps des participants et leur laisse le temps de se rendre ouverts et disponibles en vue des activités plus exigeantes à suivre, dont l'improvisation fait partie (Cocton, 2013, p. 75 ; Pierré & Treffandier, 2012, p. 12).

1.2.2. L'improvisation théâtrale

Une fois le groupe mis en jambe grâce aux activités de dynamisation et d'échauffement, on peut se lancer dans le cœur de l'atelier théâtre : l'improvisation. L'*improvisation théâtrale* en classe de FLE est une activité d'interaction entre pairs qui prend la forme de « scénettes parlées ou non-verbales » (Payet, 2010, p. 27) interprétées par les apprenants. Propice à la mise en place d'interactions dont le scénario n'est pas fixé à l'avance, l'improvisation favorise l'apprentissage et la mémorisation de vocabulaire et de structures, et permet aux apprenants d'expérimenter la langue « dans sa multidimensionnalité » (Del Olmo, 2015, p. 3).

De plus, une particularité de l'improvisation est qu'elle donne lieu à une interaction nouvelle et inédite entre les apprenants (Cocton, 2013, p. 78). En effet, même si plusieurs groupes improvisent sur le même thème, l'interaction qui a lieu est unique à chaque fois, dans la mesure où les participants ne peuvent jamais savoir exactement ce que leurs partenaires de jeu vont faire ou dire. Ainsi, les élèves sont « à la fois émetteurs et récepteurs de propositions, ce qui leur demande un fort engagement et une écoute constante » (Payet, 2010, p. 184) pour être prêts à réagir immédiatement aux rebondissements. Les apprenants « sur scène » doivent se partager la parole pour que ceux « dans le public » réussissent à comprendre et à suivre le déroulé de l'improvisation (*ibid.*). L'interaction créée est alors adaptée à un contexte et à des contraintes situationnelles précises, modifiées en permanence par les participants, ce qui les oblige à faire preuve d'une créativité collective, ou d'une *co-créativité* (Cocton, 2013, p. 78). Cette inventivité est mise à profit par les élèves « dans le but de raconter des histoires, de créer des moments de vie et de partager des émotions » (Pierré & Treffandier, 2012, p. 73). De cette manière, improviser stimule l'imagination et la spontanéité (*ibid.*) et pousse les apprenants à explorer leur interlangue ainsi qu'à utiliser des stratégies variées et innovantes leur permettant de mener à bien leurs buts de communication. Pour qu'une improvisation soit réussie, un temps de préparation est souvent nécessaire. Réunis en petits groupes, les apprenants se concertent et se mettent d'accord sur leurs personnages, les relations entre eux, le lieu, le déroulement général de la scène (Payet, 2010, p. 184), voire une péripétie ou une chute.

1.2.3. Qu'est-ce qui distingue l'improvisation théâtrale d'une activité d'interaction orale « classique » ?

L'une des caractéristiques de l'improvisation théâtrale est l'accent porté sur la création et sur l'interprétation de personnages. En effet, les apprenants sont invités à donner

vie à un personnage, à l'incarner à travers ses relations aux autres et à lui faire exprimer des émotions (Cocton, 2013, p. 76). Cet aspect nous permet de distinguer l'improvisation de la simulation, dans la mesure où l'apprenant « y joue son propre rôle » (Cuq, 2003, p. 223) et n'incarne donc pas de personnage. Par ailleurs, l'improvisation est *théâtralisée*, ce qui implique de

rendre des situations de jeu plus théâtrales, les exalter, leur apporter un concentré d'émotions, leur ajouter une valeur scénique. C'est rendre la situation passionnante pour le public, digne d'intérêt, pour éveiller l'attention, pour mettre les spectateurs sous tension. [...] Théâtraliser c'est donc apporter ce petit plus à la vie réelle pour qu'elle devienne théâtrale. (Pierré & Treffandier, 2012, p. 47).

Or, si le jeu de rôles favorise bel et bien l'interaction spontanée et la gestion de l'imprévu (Cuq, 2003, p. 142), il n'a pas de valeur théâtrale, ce qui le distingue de l'improvisation.

1.2.4. Le cercle de parole

Après avoir commencé par des activités d'échauffement et de dynamisation, une séance d'atelier théâtre se poursuit souvent par des jeux de théâtre, puis par un court temps de préparation donnant lieu aux improvisations en elles-mêmes. Toutefois, la séance ne serait probablement pas complète si elle n'incluait pas un temps de discussion ou de *débriefing* permettant de revenir sur ce qui a été produit par le groupe. En effet, « il est important de laisser aux apprenants un espace de parole après les expériences menées, afin qu'ils puissent exprimer ce qu'ils ont ressenti, ce qu'ils pensent avoir appris lors de cette expérience et comment ils l'ont appris » (Berdal-Masuy & Renard, 2015, pp. 170-171).

Avant de pouvoir s'exprimer, chaque élève prend un petit temps de réflexion individuelle en silence. Puis, une fois que tout le groupe a pu réfléchir aux improvisations réalisées pendant la séance, chacun peut alors prendre la parole et partager une pensée avec les autres, comme par exemple quelque chose qui lui a plu ou déplu, quelque chose qui lui a semblé facile ou au contraire plutôt difficile, un aspect qui gagnerait à être amélioré (Pierré & Treffandier, 2012, p. 18) ou encore échanger sur les obstacles dus à la langue (Cocton, 2013, p. 76). Appelé *cercle de parole* par Pierré et Treffandier (2012, p. 18), ce moment de retour au calme après l'excitation du jeu permet à chacun d'adopter une posture autoréflexive sur sa propre progression (Cocton, 2013, p. 77) et lui permet de prendre davantage conscience des stratégies qu'il peut utiliser pour s'améliorer (Berdal-Masuy & Renard, 2015, p. 171).

2. Spécificités des pratiques théâtrales

Après avoir exposé l'étendue des activités théâtrales en didactique du FLE, je vais maintenant m'intéresser plus précisément à quelques aspects qui caractérisent ces pratiques. Je montrerai dans un premier temps qu'elles mobilisent le corps de l'apprenant, puis dans un deuxième temps qu'elles exploitent l'espace de classe d'une façon particulière. Ensuite, j'indiquerai en quoi ces activités sont ancrées dans le réel et pour finir, de quelle manière elles valorisent la singularité de chacun tout en étant profondément collectives.

2.1. Des activités qui mobilisent le corps

Comme je l'indiquais dans le chapitre précédent, la communication n'est pas uniquement verbale, mais bien multimodale. Le non-verbal précède d'ailleurs la parole, dans la mesure où l'on s'exprime à l'aide d'un regard, d'une mimique ou d'un geste, avant même de parler (Cormanski, 2017, p. 154). À ce sujet, Payet (2010, p. 16) souligne l'importance de proposer des activités théâtrales allant du geste à la parole, et rappelle qu'une gestuelle plus claire améliore la communication en langue étrangère. Une façon de travailler cet aspect avec les apprenants est de passer par la pédagogie du professeur d'art dramatique et mettre en scène Jacques Lecoq. Selon lui, expérimenter des situations silencieuses est le meilleur moyen d'établir une interaction authentique (Aden, 2013, p. 103). En mettant les élèves dans des situations muettes de la vie quotidienne (patienter dans une salle d'attente, par exemple), ils entrent en contact les uns avec les autres à travers des gestes et des regards, puis, du silence émerge la parole et l'improvisation devient alors verbale (Payet, 2010, p. 17).

Par ailleurs, puisque l'énonciation passe par le corps et le mobilise (Cormanski, 2017, p. 155), il semble pertinent de mettre en place des activités théâtrales, dans la mesure où elles permettent pour la plupart de développer l'expression corporelle, la désinhibition, la mimique, en bref, d'améliorer l'implication du corps tout entier dans l'acte communicatif en langue cible (Corral Fullà, 2013, p. 124). De plus, Berdal-Masuy et Renard (2015, p. 155) font état d'un enseignement des langues dans lequel « le corps est le grand absent ». Malgré l'omniprésence du corps dans la communication, les langues sont bien souvent enseignées de façon « assise, immobile, "décorporée" » (*ibid.*) et « décorporalisée » (Cocton, 2013, p. 72). De cette manière, les pratiques théâtrales viennent bousculer l'ordre établi où les élèves apprennent en restant sagement assis à leur place, en explorant d'autres positions (debout, en mouvement) bénéfiques à l'apprentissage (*ibid.*). Ainsi, l'enseignement du FLE par le théâtre permet aux apprenants d'expérimenter la langue « à travers leur corps en mouvement et en interaction avec les autres » (Thibault, 2020, p. 46).

2.2. Une exploitation particulière de l'espace

Si la classe de langue est censée être le lieu par excellence pour apprendre à parler une langue étrangère, on remarque pourtant que l'enseignant a un temps de parole excessivement plus élevé que les apprenants. Or, comment peut-on prétendre enseigner aux élèves à parler et à communiquer en langue cible, s'ils ont si peu l'occasion de s'exprimer pendant le cours ? D'après Cormanski (2017, p. 165), réorganiser l'espace de classe permet de modifier la circulation de la parole. En effet, la mise en place d'un espace consacré aux jeux de théâtre favorise les interactions entre pairs et contribue à donner vie à des séquences d'interaction apprenants-apprenants (*ibid.*). Ce nouvel espace est « imaginé collectivement » (Thibault, 2020, p. 46) et se veut « réservé à la construction du sens, du discours, dont l'enseignant se tient à l'écart, tout en restant très présent, car c'est lui qui orchestre [...] les propositions des apprenants dans les improvisations libres ou guidées qu'ils développent » (Cormanski, 2017, p. 158). La mise en retrait de l'enseignant apporte aux apprenants un espace de parole dont ils ne bénéficient pas d'habitude en classe, et les incite à occuper cet espace pour expérimenter des interactions en langue étrangère.

Il est vrai que modifier la disposition spatiale habituelle de la classe peut représenter une contrainte technique et une perte de temps, dans la mesure où il faut déplacer les tables et les chaises en début et en fin de séance (Dubois & Tremblay, 2015, p. 142). Il est aussi possible que cette nouvelle disposition de l'espace déstabilise l'enseignant ou même les élèves, qui ne sont pas forcément tous réceptifs à des pratiques pédagogiques inhabituelles (*ibid.*). Toutefois, laisser la possibilité aux apprenants de s'appropriier l'espace donne lieu à des interactions orales plus riches et plus authentiques que s'ils étaient restés assis à leur place et avaient simplement interagi avec leur voisin (Cormanski, 2017, p. 166). Les apprenants qui exploitent l'espace de jeu de façon adéquate pendant leurs improvisations produisent d'ailleurs des interactions plus longues et utilisent du vocabulaire plus varié et mieux adapté à la situation (*ibid.*, pp. 166-167).

2.3. Des fictions ancrées dans le réel

En mobilisant le corps de l'apprenant et l'espace de la classe, le théâtre ancre le cours de FLE « dans le réel » (Bahillo, 2017, p. 120) et donne accès à une « communication dite globale » (*ibid.*), ce qui est d'autant plus précieux auprès d'adolescents en milieu hétéroglotte. De plus, pour improviser, il est nécessaire que les apprenants aient bien compris les différents paramètres et enjeux de la situation de communication, ce qui leur permet de développer leur compétence d'interaction orale *en contexte* (Cervantes Cerra, 2019, p. 147).

Bien que fictives, les improvisations théâtrales donnent naissance à des interactions plus naturelles (Corral Fullà, 2013, p. 121), plus authentiques et plus productives (Thibault, 2020, p. 45) entre les apprenants. En effet, lorsqu'ils improvisent, les élèves se focalisent davantage sur la thématique et sur le déroulement de l'échange que sur leurs erreurs ou imprécisions potentielles, ce qui rend la situation de communication profondément plus authentique (Pierré & Treffandier, 2012, p. 73). Enfin, il faut souligner que les professionnels du théâtre utilisent eux-mêmes ces activités, qui sont donc fondamentalement ancrées dans la vie réelle et « comportent un enjeu social réel dépassant le seul apprentissage des langues » (Ollivier, 2015, p. 24). Ainsi, l'utilisation de pratiques théâtrales en classe de langue s'inscrit au croisement de la didactique de l'oral, de la didactique du jeu dramatique et de l'approche actionnelle prônée par le CECR (*ibid.*).

2.4. Une expérience collective où chacun a sa place

Bien que l'atelier d'improvisation théâtrale soit un projet collectif où la cohésion du groupe est très importante, l'approche proposée permet de prendre en compte et de valoriser la singularité de chaque apprenant. En effet, un groupe-classe n'est jamais totalement homogène et chaque élève a une personnalité et des manières d'apprendre différentes (Defays, 2020, p. 69). C'est également ce que montre la théorie des intelligences multiples de Gardner, qui distingue sept types d'intelligence : musicale, corporelle-kinesthésique, logico-mathématique, linguistique, spatiale, interpersonnelle et intrapersonnelle (Gardner, 2006, pp. 8-18). Or, l'enseignement scolaire fait presque exclusivement appel aux intelligences linguistique et logico-mathématique, laissant les cinq autres de côté (Arnold, 2006, p. 420 ; Berdal-Masuy & Renard, 2015, p. 156), ce qui pose problème quand on sait que chaque individu dispose d'un profil intellectuel unique (Gardner, 2006, p. 23). En stimulant les intelligences corporelle-kinesthésique, interpersonnelle, spatiale et intrapersonnelle, les activités théâtrales permettent donc d'engager un public d'apprenants plus large et de diversifier « les canaux d'apprentissage et de mémorisation » (Berdal-Masuy & Renard, 2015, p. 156). Ainsi, « les pratiques théâtrales vont chercher l'individu là où il est pour l'emmener dans un ailleurs qui, si l'apprenant se laisse guider, lui ouvre de nouvelles possibilités d'évolution » (*ibid.*). De plus, les aspects créatif et artistique du théâtre permettent aux élèves qui le souhaitent de révéler leur singularité, voire d'explorer certaines facettes de leur personnalité qui ne sont pas sollicitées en classe habituellement (*ibid.*).

3. Les bienfaits du théâtre en classe de FLE

Après avoir passé en revue quelques traits pertinents des activités théâtrales, je vais maintenant m'intéresser à leurs bienfaits en termes d'apprentissage. Tout d'abord, le théâtre en classe de FLE permet de développer l'*autonomie* (Berdal-Masuy & Renard, 2015, p. 156 ; Badrinathan, 2017, p. 144), l'*empathie* (Aden, 2015, p. 12) et d'améliorer la *prononciation* (Badrinathan, 2017, p. 146 ; Bahillo, 2017, p. 127 ; Cervantes Cerra, 2019, p. 145 ; Del Olmo, 2015, p. 5 ; Payet, 2010, p. 16). Selon Cuq (2003, p. 239), « le théâtre en classe de FLE offre les avantages classiques du théâtre en langue maternelle », dont font partie « [l'] expression de sentiments ou d'états par le corps et par le jeu de la relation, [...] [l'] expérience du groupe et écoute des partenaires, [l'] approche de la problématique acteur/personnage, être/paraître, masque/rôle » (*ibid.*). À ces nombreux bienfaits s'ajoutent le développement de la *confiance en soi* et de l'*aisance* des apprenants à l'oral, d'un côté, et le fait que le théâtre permette de *sortir d'une certaine routine*, de l'autre.

3.1. Un impact positif sur la confiance en soi, la prise de risque et l'aisance à l'oral

En poussant les apprenants à se mettre en scène et à interagir en langue cible, les activités théâtrales favorisent le développement de la confiance en soi chez les élèves (Berdal-Masuy & Renard, 2015, p. 156 ; Payet, 2010, p. 19). En effet, les improvisations réalisées « leur donnent l'occasion de s'imaginer et de se voir comme *des êtres capables de communiquer en langue cible* » (Badrinathan, 2017, p. 141). De la même manière, Cocton (2013, p. 78) souligne qu'à l'issue de son cours d'expression théâtrale en FLE, 15 apprenants sur 18 ont répondu « la confiance » à la question « En général, qu'est-ce que ce cours vous a apporté ? ». En outre, improviser pousse les apprenants à « prendre des risques dans la langue cible » (Del Olmo, 2015, p. 5) et les aide à se désinhiber et à faire tomber les éventuels obstacles émotionnels liés à l'apprentissage d'une langue étrangère (Corral Fullà, 2013, p. 120). La confiance et l'aisance à prendre la parole en langue étrangère devant les autres peuvent également croître par le biais des pratiques théâtrales (Badrinathan, 2017, p. 146 ; Payet, 2010, p. 19). Par ailleurs, plusieurs chercheuses signalent leurs bienfaits en termes de spontanéité et d'aisance dans l'interaction orale (Bahillo, 2017, p. 127 ; Cocton, 2013, p. 77), ainsi que d'aisance corporelle (Berdal-Masuy & Renard, 2015, p. 157). Ce gain d'assurance peut inciter les apprenants à aller au-delà des activités proposées en classe et à explorer de nouvelles choses, ce qui favorise sa progression dans la langue cible (*ibid.*).

3.2. *Un moyen ludique de sortir de la routine*

Un autre avantage des activités théâtrales en classe de FLE est qu'elles permettent de casser la routine traditionnelle du cours de langue en faisant expérimenter des pratiques moins habituelles aux apprenants (Badrinathan, 2017, p. 146 ; Cervantes Cerra, 2019, p. 146). La nouveauté apportée par le théâtre stimule l'intérêt des élèves (Cervantes Cerra, 2019, p. 146), les motive davantage (Corral Fullà, 2013, p. 120 ; Del Olmo, 2015, p. 5) et les engage de manière plus active dans leur processus d'apprentissage (Cervantes Cerra, 2019, p. 146 ; Cocton, 2013, p. 77). Bien qu'improviser en français représente un véritable défi, celui-ci est motivant, enrichissant et agréable (Cervantes Cerra, 2019, p. 148), dans la mesure où il permet aux apprenants d'expérimenter de nouvelles façons d'apprendre, tout en prenant du plaisir à le faire (Badrinathan, 2017, p. 146 ; Pierré & Treffandier, 2012, p. 73). Par ailleurs, réussir à improviser et à interagir en français est un événement gratifiant pour l'élève qui lui prouve de quoi il est capable lorsqu'il ose.

4. *Les risques pédagogiques liés au théâtre*

Malgré leurs nombreux avantages, les activités théâtrales ne sont ni « un remède miracle » (Cormanski, 2017, p. 167), ni « un médicament » (Payet, 2010, p. 19), mais plutôt un complément ludique et artistique au cours de langue habituel. La mise en place d'un atelier théâtre en classe de FLE peut également comporter son lot de risques ou de difficultés au niveau pédagogique. On peut tout d'abord se demander dans quelle mesure l'improvisation théâtrale est adaptée à des apprenants de niveau A2. De plus, la gestion comportementale peut représenter un défi, dans la mesure où certains élèves risquent de se montrer réticents face à des activités sortant de l'ordinaire. Dans cette sous-section, je détaillerai les difficultés engendrées par les pratiques théâtrales, et j'apporterai des pistes de solution les concernant.

4.1. *Compétences théâtrales et niveau des apprenants*

Dans le chapitre précédent, je présentais les descripteurs du CECR pour la compétence d'interaction orale au niveau A2.1. Ces derniers mentionnaient des échanges brefs et simples au cours desquels l'apprenant pouvait utiliser des gestes pour parvenir à se faire comprendre. Mais est-ce suffisant pour réussir à improviser ? Berdal-Masuy et Renard (2015, pp. 158-159) se sont penchées sur la question en décrivant des *compétences théâtrales* adaptées aux niveaux du CECR. Elles les définissent selon trois composantes connectées entre elles : le *corps*, d'une part, la *parole*, d'autre part, et enfin, l'*être*. Comme le montre la figure présentée en annexe 10 (p. 73), le *corps* est la composante la plus présente pour les

niveaux A1 et A2, où la posture, le regard et la voix sont travaillés en particulier. Les chercheuses ont fait le choix d'introduire progressivement la *parole* (articulation, rythme et intonation) à leur échelle de compétences. Elle apparaît au niveau B1 (même si le corps y occupe encore une place majeure), puis elle gagne en importance au niveau B2 pour finalement être prépondérante au niveau C1. L'*être*, qui fait référence à la présence, à l'écoute, à la créativité et à la conviction des apprenants, est une composante transversale qui s'applique à tous les niveaux.

En outre, Berdal-Masuy & Renard (2015, p. 162) proposent des critères d'évaluation des compétences théâtrales adaptés à chaque niveau. Comme nous venons de le voir à travers la figure précédente, les critères du niveau A2 visent essentiellement l'être et le corps : les apprenants sont notamment censés être capables de prendre leur place et de se déplacer dans l'espace, d'exprimer physiquement des émotions et de créer physiquement un personnage (*ibid.*). La faculté à improviser ou à créer des productions courtes impliquant le corps et la parole n'intervient cependant qu'au niveau B1 (*ibid.*). Le tableau présenté en annexe 11 (p. 74) récapitule les critères d'évaluation des compétences théâtrales des niveaux A2 et B1.

S'il est vrai que des improvisations incluant des interactions orales plus longues et complexes nécessitent un niveau de langue plus avancé, je pense néanmoins qu'il est déjà possible d'improviser en utilisant à la fois le corps et la parole au niveau A2. Il faut simplement adapter les thématiques ainsi que les exigences en termes de précision et de longueur attendues. De la même manière, Payet (2010, p. 184) rappelle que « la plupart des improvisations peuvent se jouer avec peu de mots et beaucoup d'expression corporelle, ce qui convient parfaitement aux niveaux débutants ». J'ai donc fait le choix de proposer un atelier d'improvisation théâtrale à mes apprenants en adaptant les consignes et les attentes à leur niveau A2. Par ailleurs, il semblerait qu'au-delà de la prise en compte du niveau, un autre critère primordial soit la progression adoptée par l'enseignant.

4.2. L'importance d'une progression graduelle

Afin de ne pas brusquer les apprenants et de ne pas « trop choquer les habitudes » (Badrinathan, 2017, p. 149), la progression doit être « raisonnée » (Pierré & Treffandier, 2012, p. 4), « guidée et graduelle » (Badrinathan, 2017, p. 149). En effet, les activités théâtrales demandent un certain entraînement et parfois un certain temps avant que les élèves ne puissent se les approprier (Pierré & Treffandier, 2012, p. 4). L'enseignant est alors tenu de proposer une « gradation de la difficulté » (*ibid.*, p. 5) allant du plus simple au plus complexe et du connu vers l'inconnu, en s'appuyant d'abord sur les connaissances déjà

présentes et sur le lexique maîtrisé. Pour que l'atelier théâtre fonctionne, il faut donc sélectionner des activités adaptées au niveau des apprenants, tout en respectant une progression graduelle. En y allant progressivement, on évitera de trop brusquer les apprenants, qui pourront ainsi prendre leurs marques petit à petit par rapport à cette nouvelle façon de travailler.

4.3. Les réticences des apprenants

Malgré la mise en place d'une progression graduelle et adaptée, il est possible que certains élèves se montrent tout de même réticents, voire refusent complètement de se prêter au jeu. En effet, « lorsque nous incitons nos élèves à sortir de leur “zone de confort”, il faut anticiper autant de réactions qu'il y a d'élèves » (Dubois & Tremblay, 2015, pp. 142-143). Certains apprenants refuseront peut-être d'improviser devant les autres, d'exprimer des émotions (Payet, 2010, p. 21), ou se sentiront tout simplement gênés ou embarrassés par le fait de devoir « faire du théâtre » (Dubois & Tremblay, 2015, p. 143). Étant donné que les pratiques théâtrales requièrent un investissement personnel et un effort importants, il est essentiel de respecter ce choix et de ne surtout pas forcer un apprenant à jouer (Payet, 2010, p. 21 ; Dubois & Tremblay, 2015, p. 143). En revanche, l'enseignant est invité à toujours encourager les élèves (Pierré & Treffandier, 2012, p. 5 ; Dubois & Tremblay, 2015, p. 143) et à inclure tout le monde pendant les activités de dynamisation, les jeux de théâtre ou encore les cercles de parole, afin que tous les apprenants fassent partie du groupe à part entière (Payet, 2010, p. 21).

En outre, certains élèves auront peut-être une attitude réfractaire face à l'atelier théâtre, pas nécessairement parce qu'ils n'osent pas ou se sentent mal à l'aise, mais parce qu'ils ne verront pas l'intérêt pédagogique de telles activités pour progresser en français (Badrinathan, 2017, p. 149, Cormanski, 2017, p. 155). En effet, les apprenants dont la principale motivation est la réussite aux examens peuvent exprimer des réticences face à une approche éloignée d'une pédagogie plus traditionnelle, car ils n'en perçoivent pas l'utilité (Badrinathan, 2017, p. 149). Enfin, un petit pourcentage d'élèves aura probablement peur d'avoir l'air ridicule ou peur d'être jugé par ses pairs (Payet, 2010, p. 20). Toutefois, ces craintes individuelles peuvent se réduire au fil du temps, par le biais d'une « réelle confiance entre les membres du groupe » (*ibid.*). Mais alors, comment développer cette confiance au sein du groupe-classe ? Et si celle-ci existe déjà, comment pouvons-nous la préserver et la renforcer ? J'aborderai ces questions et d'autres concernant la confiance et ses notions connexes dans le chapitre suivant.

Chapitre 7. La confiance et ses notions connexes

Dans ce chapitre, je vais m'intéresser à la confiance dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Comme je l'expliquais dans la première partie de ce mémoire, c'est la mise en place de mon atelier d'improvisation théâtrale auprès des apprenants qui m'a d'abord poussée à me questionner à ce sujet. J'ai par la suite cherché à mieux comprendre et appréhender ce qu'est la confiance, ce qui m'a permis d'élargir ma réflexion. Ainsi, bien que la confiance soit centrale dans ce chapitre, je tâcherai de la connecter à d'autres notions qui lui sont liées et qui en favoriseront une compréhension plus globale et contextualisée, en lien avec ma problématique. J'aborderai notamment la notion de reliance, et je parlerai aussi de l'impact des affects et des émotions en classe de langue. Je ferai également de lien avec la notion de face ainsi qu'avec celle de contrat didactique, et je mettrai en lumière les différents dilemmes pouvant survenir dans la relation éducative.

1. La confiance

1.1. Une notion pluridisciplinaire

Tout d'abord, notons qu'il existe différentes approches de la confiance en fonction de la discipline qui s'y intéresse. En effet, l'accent ne sera pas mis sur les mêmes aspects selon un point de vue psychologique, sociologique ou encore économique (Rousseau et al., 1998, p. 393). Par ailleurs, les recherches sur la confiance en éducation sont encore peu nombreuses, bien qu'elles se développent peu à peu (Burgos, 2017, p. 14). En introduction d'un numéro dédié à la confiance et à la reliance dans l'apprentissage des langues, Rémon et Privas-Bréauté (2018, para. 2) soulignent la pertinence d'une approche pluridisciplinaire de la confiance afin de mieux construire et appréhender « cet objet scientifique fragile ».

En adoptant une perspective transdisciplinaire, la *confiance*⁹ peut être définie comme « un état psychologique comprenant l'intention d'accepter d'être vulnérable, basé sur des attentes positives concernant les intentions ou les comportements d'autrui »¹⁰ (Rousseau et al., 1998, p. 395). Ainsi, la confiance n'est ni un comportement¹¹, ni un choix¹², mais un état psychologique sous-jacent pouvant être causé par des actions (*ibid.*). En outre, la confiance

⁹ La confiance est ici comprise au sens du mot anglais *trust*, à savoir, le fait de faire ou d'avoir confiance à/en quelqu'un. Il ne s'agit donc pas de confiance en soi (*self-confidence*).

¹⁰ “Trust is a psychological state comprising the intention to accept vulnerability based upon positive expectations of the intentions or behavior of another.” (Ma traduction.)

¹¹ Collaborer avec ses pairs est un exemple de comportement.

¹² Par exemple, prendre des risques.

est fondamentale, car elle est nécessaire au bon déroulement des relations humaines (Marzano, 2010, p. 54), relations éducatives y compris. Toutefois, la confiance est également dangereuse, dans la mesure où faire confiance implique inévitablement un risque (Rousseau et al., 1998, p. 395 ; Marzano, 2010, p. 54) : « le risque que le dépositaire de notre confiance ne soit pas à la hauteur de nos attentes ou, pire encore, qu'il trahisse délibérément la confiance que nous lui faisons » (Marzano, 2010, p. 54).

De nombreuses recherches sur la confiance en didactique s'intéressent à la confiance en soi, aussi bien des apprenants (que j'évoquais d'ailleurs dans le chapitre précédent), que de l'enseignant. D'autres se focalisent davantage sur la confiance collective et le climat de confiance au sein du groupe-classe. Ce second aspect rejoint la définition de la confiance de Rousseau et al. (2018, p. 395) dans la mesure où son sens se rapproche du mot anglais *trust* (en opposition aux termes *confidence* ou *self-confidence*). C'est sur cette confiance collective, donc, que je vais me concentrer dans ce mémoire.

1.2. La confiance collective

En didactique des langues, la *confiance collective* est « la confiance que les élèves ont à l'égard de leur enseignant et celle entre les pairs » (Capron Puozzo, 2018, para. 21). La confiance fait partie intégrante de la relation pédagogique qui lie les différents acteurs d'une situation d'enseignement/apprentissage et sa présence est nécessaire pour que la transmission de connaissances (et donc l'apprentissage) ai(en)t lieu (Mateos et al., 2021, p. 7). Au même titre que la motivation ou l'estime de soi, la confiance est une capacité transversale (Capron Puozzo, 2018, para. 1). Les capacités transversales occupent une fonction essentielle dans le processus d'apprentissage et ne devraient donc pas être perçues comme optionnelles, « mais plutôt comme une partie intégrante et ordinaire de l'apprentissage » (*ibid.*). Considérée comme un « lubrifiant » permettant le bon fonctionnement du système social (Simon, 2007, p. 85) et de la société en général (Marzano, 2010, p. 55), la confiance est, de la même manière, un facteur essentiel de l'apprentissage en classe de langue et c'est pourquoi il est pertinent de s'y intéresser de façon plus précise. Ainsi, étudier à la confiance en didactique des langues est un moyen d'éclaircir les liens entre l'individuel et le collectif ainsi qu'entre l'identité et la présentation de soi aux autres, dans le contexte de l'appropriation d'une langue étrangère (Rémon & Privas-Bréauté, 2018, para. 2).

De plus, il existe un lien sémantique important entre la notion de confiance et une autre notion : la *reliance* (Bailly et al., 2018, para. 11). C'est pourquoi je vais également

chercher à définir ce qu'est la reliance, et en quoi elle apporte un éclairage intéressant sur la confiance collective et sur les relations interpersonnelles en classe de langue.

2. La reliance

2.1. Une notion sociologique

La reliance¹³ est une notion sociologique (Bolle De Bal, 2003, p. 99) définie comme « la création de liens entre des acteurs sociaux séparés, dont l'un au moins est une personne » (*ibid.*, p. 104). Elle comporte deux versants : l'*acte de reliance* (soit l'acte de relier ou de se relier), d'un côté, et l'*état de reliance* (soit le résultat de cet acte), de l'autre, où *relier* signifie « créer ou recréer des liens, établir ou rétablir une liaison entre une personne et soit un système dont elle fait partie, soit l'un de ses sous-systèmes » (*ibid.*, p. 103). Parmi les nombreux types de reliance décrits par Bolle De Bal, celle qui nous intéresse ici est la reliance sociale, autrement dit « la reliance entre une personne et un autre acteur social, individuel (une personne) ou collectif (groupe, organisation, institution, mouvement social...) » (Bolle De Bal, 2003, p. 103).

Dans le cas de ce mémoire, je m'intéresse en particulier à la reliance sociale pouvant exister en classe de langue, entre pairs ou entre les apprenants et l'enseignant (Bailly et al., 2018). Selon Quintin et Masperi (2010, para. 19), la reliance sociale constitue « une précieuse clé de lecture du climat socio-relationnel d'un groupe et du rapport qui s'établit entre ce climat et la qualité des apprentissages ». On peut donc faire le lien entre reliance et ambiance au sein de la classe et dynamique de groupe. De plus, la reliance n'est pas un état permanent et nécessite un effort de la part des différents participants pour qu'elle se crée et qu'elle se maintienne (Bailly et al., 2018, para. 15). Par ailleurs, faire confiance aux autres est une condition nécessaire à la reliance (Capron Puozzo, 2018, para. 21 ; Bailly et al., 2018, para. 20). La corrélation entre la confiance et la reliance peut être perçue sous la forme d'un « processus de confiance-reliance collective » (Capron Puozzo, 2018, para. 21), où l'enseignant adopte une posture de médiateur pour que ce processus ait lieu (*ibid.*).

2.2. Reliance et jeu théâtral

Un aspect particulièrement intéressant pour ce mémoire est le rapport entre reliance et jeu théâtral. En effet, selon Aden (2013, p. 107), « interagir, c'est se relier ». Au cours des activités théâtrales, les apprenants peuvent se relier de plusieurs façons différentes : se relier

¹³ Le terme français *reliance* ne doit pas être confondu avec son cognat anglais *reliance*. La *reliance* française se traduit par *relatedness* en anglais (Terrier, 2018).

à l'environnement, se relier aux autres, se relier à un autre, se relier à soi, se mettre à la place de l'autre et communiquer (Aden, 2013, p. 107). Tout d'abord, ils *se relient aux autres* par le biais de l'utilisation des gestes ou des mimes, en expérimentant la dynamique du groupe (*ibid.*). Ils *se relient à un autre* lorsqu'ils entrent en contact physique avec un pair, essayent de synchroniser leurs mouvements ou de décoder leurs intentions, le tout en apprenant à se faire confiance (*ibid.*). L'apprenant *se met à la place de l'autre* en reprenant ses postures ou ses démarches, ce qui permet de développer l'empathie (*ibid.*). Enfin, les élèves *communiquent* avec le reste du groupe lorsqu'ils leur présentent leurs improvisations collectives (*ibid.*).

De même, les pratiques théâtrales donnent accès à un espace créatif et collectif dans lequel chacun a l'occasion à la fois d'apprendre à se découvrir lui-même, mais aussi de découvrir l'autre, ce qui a un impact positif sur le développement de la confiance dans les autres et de la reliance avec autrui (Capron Puozzo, 2018, para. 23). Suite à la mise en place d'un atelier d'improvisation théâtrale, Del Olmo (2015, p. 5) a fait le même constat : improviser demande aux apprenants de se faire mutuellement confiance, et renforce la confiance collective. De plus, la chercheuse a remarqué une meilleure cohésion sociale au sein du groupe-classe à la suite des improvisations réalisées (*ibid.*). Ces différents exemples nous montrent de quelle manière les jeux de théâtre favorisent le développement de la reliance entre pairs.

3. Le rôle des affects en classe de langue

Je vais maintenant me pencher sur le rôle des émotions et des affects sur l'apprentissage d'une langue étrangère. Dans un premier temps, je parlerai des émotions négatives que les apprenants peuvent ressentir en classe. Dans un deuxième temps, je donnerai des pistes afin de limiter l'anxiété et de favoriser les émotions positives.

3.1. Une anxiété propre à l'apprentissage d'une langue étrangère

Pour que l'apprentissage d'une langue étrangère soit efficace et réussi, il faut que les apprenants se sentent sereins et disposés à apprendre, et qu'apprendre devienne un plaisir. Or, on remarque que les émotions dominantes des élèves en classe sont l'ennui et la peur (Faure, 2000, p. 49). Les craintes des apprenants sont nombreuses : peur d'être jugés ou évalués négativement par l'enseignant, peur d'échouer, peur d'être critiqués ou moqués par leurs pairs, peur d'être humiliés (*ibid.*, p. 51). En outre, les élèves sont plus susceptibles d'être stressés en cours de langue étrangère qu'en cours de mathématiques ou de sciences

(Defays, 2020, p. 76). En effet, « il existerait une anxiété spécifique à l'apprentissage d'une langue car la prise de parole devant autrui dans une langue imparfaitement maîtrisée serait une situation au potentiel anxiogène maximal » (Arnold & Brown, 1999, p. 4, cités par Riquois, 2018, para. 21). Alors que c'est en communiquant qu'on apprend une langue, l'interaction orale est paradoxalement le premier facteur de stress pour les apprenants en classe (Riquois, 2018, para. 2).

Si prendre la parole devant les autres n'est déjà pas quelque chose d'évident en soi, le faire en langue étrangère s'avère encore plus difficile, dans la mesure où les élèves ont peur de ne pas trouver leurs mots ou de faire des erreurs (Cervantes Cerra, 2022, p. 176). Defays (2020, p. 76) va même jusqu'à comparer l'anxiété ressentie par les apprenants de LE au *trac* des comédiens, et la classe de langue, à une scène, ce qui est d'ailleurs littéralement devenu le cas pendant l'atelier d'improvisation théâtrale que j'ai mis en place. Parce qu'il ne possède pas encore les mêmes compétences langagières qu'en langue maternelle, l'apprenant risque de se sentir frustré ou mal à l'aise lorsqu'il interagit en langue cible (Defays, 2020, p. 47). C'est particulièrement le cas des adolescents, qui sont en pleine construction identitaire (Manoïlov, 2019, para. 65) et ont un « concept de soi » très vulnérable (Arnold, 2006, p. 416) ainsi qu'un besoin important d'être acceptés par leurs pairs (*ibid.*, p. 412). Certains adolescents rencontrent alors des difficultés à s'exprimer en langue étrangère, bloqués par la peur du ridicule ou de perdre la face (Defays, 2020, p. 76). Mais alors, comment l'enseignant peut-il mettre un frein à ces émotions négatives, et ainsi aider les élèves à oser davantage ? C'est ce que je vais détailler maintenant.

3.2. Pistes didactiques pour favoriser les émotions positives

Puisque l'anxiété inhibitrice est « l'ennemie de l'apprentissage » (Arnold, 2006, p. 412), la réduire est un enjeu majeur pour l'enseignant. Selon Arnold (2006, pp. 413-414), l'enseignant devrait donner l'occasion aux apprenants d'exprimer leurs insécurités et générer une ambiance coopérative (et non pas concurrentielle) entre eux. Cela peut notamment être mis en place à travers le cercle de parole, où chacun est invité à exprimer ses difficultés éventuelles. Réalisées en groupe, les activités théâtrales permettent également aux élèves de coopérer. Par ailleurs, mettre en place des activités ludiques permet de « les encourager à prendre des risques qui sont sans conséquences » (Defays, 2020, p. 78), comme j'ai cherché à le faire par le biais de l'improvisation théâtrale.

En outre, Riquois (2018, para. 30) souligne à quel point il est important d'instaurer un *climat de confiance* en classe. Celui-ci peut prendre vie grâce à une attitude bienveillante

de la part de l'enseignant qui « accueille positivement chaque prise de parole » (Riquois, 2018, para. 30) en faisant sentir aux élèves qu'ils ont le droit de faire des erreurs. Les supports pédagogiques ont également leur rôle à jouer. En effet, l'utilisation de supports agréables, clairs, accessibles et adaptés au niveau des apprenants favorise la création de ce climat de confiance (*ibid.*, para. 31). De la même manière, une progression pédagogique qui part des savoirs des apprenants permet de davantage les mettre en confiance (Bournel-Bosson & Kostov, 2018, para. 20). Ainsi, bien que l'enseignant puisse proposer des activités qui poussent les apprenants à sortir de leur zone de confort (comme peuvent l'être les improvisations théâtrales), il est important d'utiliser des supports rassurants qui s'appuient sur leurs connaissances préalables afin de conserver leur confiance (Riquois, 2018, para. 30). Une nouvelle utilisation de l'espace peut également permettre à la classe de « devenir un petit théâtre » (*ibid.*, para. 49) dans lequel les élèves ont la possibilité d'oser davantage.

Favoriser le développement de la reliance entre pairs représente un autre moyen de générer des émotions favorables à l'apprentissage. L'enseignant peut proposer des activités dédiées au *processus de groupe*, afin de « briser la glace » et de développer les relations entre les élèves (Arnold, 2006, p. 416). De la même manière, Defays (2020, p. 77) recommande l'utilisation d'activités conviviales, dans le but de favoriser la solidarité entre les apprenants. Les activités théâtrales en sont un bon exemple, dans la mesure où elles permettent aux élèves de jouer entre eux dans un cadre ludique, ce qui facilite la création de relations positives entre pairs (Arnold, 2006, p. 416). Au-delà de la reliance à l'autre, ces activités favorisent également le développement d'une bienveillance entre pairs, qui crée un environnement d'apprentissage dans lequel les apprenants ne se jugent pas entre eux (Bailly et al., 2018, para. 79).

4. Les enjeux liés à la face

Bien que les interactions soient nécessaires à l'acquisition d'une langue étrangère, interagir en classe de langue n'est néanmoins pas sans risque pour les participants. En effet, aussi bien les apprenants que l'enseignant s'exposent au risque de *perdre la face* (Cicurel, 2011, pp. 48 et 134). Notion développée par Goffman ([1967] 1974, p. 9), la *face sociale* est « la valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement à travers la ligne d'action que les autres supposent qu'elle a adoptée au cours d'un contact particulier ». À la fois par *amour-propre* et *considération*, les participants à toute interaction cherchent à maintenir à la fois leur propre face et celle des autres (*ibid.*, p. 14). Par conséquent, *garder*

la face constitue une condition au bon déroulement de l'interaction, et non pas l'objectif de celle-ci (Goffman, [1967] 1974, p. 15). La notion de face m'intéresse particulièrement dans ce mémoire dans la mesure où la préserver favorise les apprentissages. En effet, lorsque les apprenants gardent la face, ils ressentent des émotions positives telles qu'être pleinement eux-mêmes et ils se sentent à l'aise, en confiance et en sécurité (*ibid.*, p. 10). Il est donc primordial pour l'enseignant de préserver les faces de chacun, afin d'instaurer un véritable climat de confiance en classe.

Je mentionnais antérieurement l'anxiété pouvant être générée par la production orale en langue étrangère. De la même manière, les interactions en langue cible représentent une menace pour la face des apprenants (Manoïlov, 2019, para. 65). Les interactions didactiques comportent également le risque de perdre la face pour les participants, et de ressentir une certaine gêne ou un embarras (Muller, 2014, p. 70). Afin de davantage préserver la face des élèves, les interactions entre pairs sont un recours pertinent. En effet, puisque les élèves partagent le même statut, les interactions entre pairs sont des échanges symétriques, qui menacent par conséquent bien moins la face et qui diminuent les risques socio-affectifs (Manoïlov, 2019, para. 7).

5. Dilemmes de l'enseignant liés à la confiance

5.1. La relation éducative et le contrat didactique

Malgré la pertinence des notions de confiance et de reliance en didactique des langues, les étudier n'est pas nécessairement chose facile. En effet, si leur présence est nécessaire au bon déroulement des apprentissages, elles sont néanmoins difficilement observables par l'enseignant ou par le chercheur (Capron Puozzo, 2018, para. 29). Elles restent cependant très intéressantes à manipuler, pour l'éclairage qu'elles apportent sur la relation éducative et les rapports interpersonnels ayant lieu en classe. La relation éducative se caractérise par l'attention que portent les apprenants à l'enseignant, à leurs attitudes, à leur engagement et à l'ambiance au sein du groupe-classe (Cicurel, 2011, p. 143). À travers les interactions ayant lieu en classe, une relation humaine et interpersonnelle se construit peu à peu entre les apprenants et l'enseignant (Muller, 2014, p. 63).

5.2. Un contrat de confiance ?

La relation enseignant/apprenants est régie par un *contrat didactique* (De Pietro, Matthey & Py, 1989, p. 106), à savoir un *projet commun* qui implique que l'enseignant a pour rôle de guider les apprenants pour leur permettre de s'approprier la langue cible (Cuq,

2017, p. 111). L'expression « contrat de confiance » employée par Defays (2020, p. 75) pour s'y référer n'est d'ailleurs pas anodine, dans la mesure où elle met en exergue la confiance nécessaire à une relation éducative fonctionnelle. Toutefois, contrairement à ce que l'on pourrait croire, ce contrat s'avère tacite dans la majorité des situations didactiques, c'est-à-dire qu'il n'est pas défini explicitement. Les apprenants, en accordant leur confiance à l'enseignant, savent implicitement qu'ils vont apprendre la langue, mais pas nécessairement *comment* (par quel(s) moyen(s), par le biais de quelles activités, etc.). Ainsi, il est probable que certains élèves s'attendent à une façon d'enseigner plutôt classique ou traditionnelle, qui ne leur demande pas spécialement de sortir de leur zone de confort. Or, en tant qu'enseignante, j'ai à cœur de mettre en place des activités engageantes, comme ce fut le cas pendant l'atelier d'improvisation théâtrale, car l'engagement des élèves a un rôle important à jouer dans la réussite des apprentissages (Galand, 2022, p. 116). Toutefois, ce choix didactique peut gêner ou mettre mal à l'aise certains apprenants, comme je l'évoquais à la fin du chapitre précédent.

5.3. L'engagement scolaire

Défini comme « ce que l'apprenant fait, ressent et pense pendant l'activité » (Galand, 2022, p. 116), l'*engagement scolaire* comporte trois dimensions : comportementale, émotionnelle et cognitive (*ibid.*). La *dimension comportementale*, tout d'abord, se réfère à ce que l'élève fait en classe : sa participation est-elle active ou passive ? Se met-il plutôt en avant ou en retrait ? Fait-il obstacle au bon déroulement de l'activité ? Certains apprenants sont-ils désengagés au point qu'ils ne sont même pas présents en cours ? etc. La *dimension émotionnelle*, quant à elle, s'intéresse à ce que les apprenants ressentent pendant une activité. Ils peuvent manifester différentes émotions à travers le non-verbal, telles que la joie, l'anxiété, la colère ou encore l'ennui. Enfin, la *dimension cognitive* concerne l'attention et l'investissement cognitif que les élèves portent à l'activité qu'ils sont en train de faire.

5.4. Des activités pouvant mettre la confiance en danger

Au-delà de leur propension à engager les apprenants, les activités choisies par l'enseignant doivent également et surtout leur permettre de se dépasser afin de progresser : « les objectifs doivent être ambitieux, mais également adaptés au niveau du novice, et se situer ainsi dans la zone proximale de développement (Vygotsky, [1933] 1997) » (Muller, 2014, p. 68). Or, le choix des activités doit être réalisé par l'enseignant lui-même, dans la mesure où lorsqu'on laisse les apprenants sélectionner eux-mêmes leurs activités, on observe

qu'ils se dirigent vers celles qui vont le moins leur permettre de progresser, car elles ne représentent pas de « challenge » assez grand pour eux (Galand, 2022, p. 121).

Par ailleurs, une approche plus engageante et moins ennuyeuse peut paradoxalement être plus anxiogène pour les apprenants (Riquois, 2018). Ainsi, l'enseignant recherche le juste équilibre (Muller, 2014, p. 68), entre des activités représentant un défi suffisamment important qui sauront engager les apprenants, et d'autres activités plus classiques et moins intéressantes, mais qui auront le bénéfice de préserver davantage les faces des élèves. De cette manière, un enseignant qui met en place des activités incitant les apprenants à oser et à sortir de leur zone de confort risque de mettre en péril la relation de confiance qu'il a tissé avec eux. En effet, certains élèves pourraient voir ces activités plus engageantes comme une menace trop élevée pour leur face, ou comme un effort trop important à fournir qui, selon eux, ne figure pas dans le contrat didactique. Comme je viens de le montrer, le choix des activités, et au travers de celui-ci, « la négociation du rapport enseignant/apprenants », est source de *dilemmes* pour l'enseignant (Muller, 2014, p. 63). Ce dilemme et cette recherche d'équilibre sont au cœur de la conception, de la mise en place et de l'animation de mon atelier d'improvisation théâtrale, et donc de ce mémoire, comme nous le verrons dans la partie suivante lors de l'analyse des données.

Cette deuxième partie m'a permis de présenter, de définir et de mettre en relation les différentes notions se trouvant au cœur de mon projet de stage et de ce mémoire : l'interaction orale en classe de langue, les pratiques théâtrales en didactique du FLE et enfin, la confiance, la reliance et les affects dans un contexte d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Dans la troisième et dernière partie, j'articulerai ces aspects théoriques aux données recueillies sur le terrain afin de les analyser. J'aborderai d'abord les enjeux et les objectifs de l'atelier d'improvisation théâtrale. Ensuite, j'analyserai la conception et la mise en place des trois principaux types d'activités de l'atelier : les improvisations, les jeux de théâtre et les activités dites « plus classiques ». Grâce aux résultats de l'analyse, j'établirai un bilan général de l'atelier et je suggérerai des pistes d'amélioration.

Partie 3
-
**Conception et analyse
de l'atelier d'improvisation théâtrale**

Chapitre 8. Enjeux et objectifs de l'atelier d'improvisation théâtrale

Dans ce chapitre, je vais tout d'abord dégager les trois principaux enjeux de l'atelier. Le premier est de s'adapter aux spécificités et à la diversité de mon public. Étant donné que développer la compétence d'interaction orale est au cœur de ce projet, y parvenir par le biais de l'atelier théâtre constitue le deuxième enjeu. Enfin, le troisième enjeu réside dans le maintien de la confiance et de la reliance au sein du groupe. Dans un deuxième temps, j'exposerai les objectifs visés, et pour finir, je présenterai de façon succincte le déroulement des séances de l'atelier.

1. Les enjeux de l'atelier

1.1. S'adapter au public

Le premier enjeu qui s'est imposé à moi au moment de concevoir les séances de l'atelier théâtre a été de m'adapter à mon public d'apprenants ainsi qu'à leurs besoins. Comme je le mentionnais dans la première partie (chapitre 3, section 3), j'ai identifié ces besoins lors de la phase d'observation de mon stage. Pour rappel, il s'agissait de réserver une place plus importante à l'interaction orale pendant le cours et de donner l'opportunité aux apprenants de s'exprimer en français en classe, notamment grâce à des situations de communication ayant l'air suffisamment authentiques ou comportant un enjeu suffisamment important pour que les élèves osent interagir en français entre eux. Il était également question de rendre les apprenants plus actifs et de sortir de la routine du manuel, à travers des canevas d'activités inédits comportant un aspect créatif et faisant appel à des compétences transversales moins scolaires.

Par ailleurs, bien que les élèves de la classe de français de 9^{ème} aient suivi le même cours de FLE pendant quatre ans, tous n'ont pas progressé exactement au même rythme. Cette progression disparate a causé des différences de niveau dans le groupe. En effet, si certains ont déjà un niveau A2.2, d'autres, en revanche, se situent en fin de niveau A1, et le niveau moyen de la classe est environ A2.1. Cette légère hétérogénéité des niveaux a représenté un enjeu supplémentaire lors de la conception de l'atelier, dans la mesure où il a fallu que je prévois des activités qui se situent dans la zone proximale de développement de chacun (autrement dit, qui représentent un défi suffisamment important pour que tous puissent progresser). Toutefois, cette zone proximale n'est pas exactement la même pour tous les élèves, d'où la nécessité d'alterner entre des activités plus faciles et d'autres légèrement plus exigeantes.

En outre, chaque apprenant dispose d'une personnalité et d'un profil intellectuel uniques. Cette diversité au sein du groupe a également été prise en compte lors de la conception de l'atelier, afin de mettre en valeur les multiples intelligences et traits de caractère en présence. Par exemple, certains apprenants sont plutôt créatifs, d'autres, plus scolaires ; certains apprécient collaborer avec leurs pairs, tandis que d'autres préfèrent travailler individuellement ; certains sont sociables et d'autres plus réservés. Un enjeu de l'atelier théâtre est donc de prendre en compte cette variété de profils et de s'y adapter, afin que chacun puisse y trouver son compte d'une manière ou d'une autre. Ainsi, j'ai veillé à ce que les activités proposées fassent appel à des compétences diverses.

Le tableau en annexe 12 (p. 75) présente les 19 apprenants âgés de 15 à 16 ans ayant participé à l'atelier d'improvisation théâtrale. Dans le tableau, on retrouve le niveau de français des apprenants, leur expérience théâtrale préalable à l'atelier et des informations complémentaires issues de mes observations, concernant leur attitude en classe et éventuellement des traits de personnalité que j'ai pu remarquer pendant les cours de français. Ce tableau offre un aperçu de la diversité des profils des participants, et permet ainsi de mieux comprendre en quoi parvenir à un juste équilibre dans les activités proposées est un enjeu important pouvant mener à des dilemmes.

1.2. Développer la compétence d'interaction orale en sortant de la routine

En plus de s'adapter au public, un enjeu essentiel de l'atelier d'improvisation théâtrale a été de favoriser le développement de la compétence d'interaction orale chez les apprenants. Le défi était de leur proposer une façon d'aborder l'enseignement/apprentissage de l'oral en FLE qu'ils n'aient jamais expérimentée auparavant et qui permette de casser la routine habituelle de travail avec le manuel. Développer la compétence d'interaction orale en particulier représente un enjeu particulièrement crucial, dans la mesure où les élèves rencontrent des difficultés importantes dans cette activité langagière. En effet, dans les données recueillies par le biais du questionnaire, les deux activités langagières les plus difficiles selon les élèves sont l'interaction orale et la production orale. Ainsi, trois apprenants ont déclaré que l'interaction orale était « très difficile » et quatre « assez difficile », soit un total de sept répondants sur 12 la trouvant ardue. Pour la production orale, deux personnes la jugent « très difficile » et quatre « assez difficile », soit six personnes indiquant leurs difficultés avec cette activité langagière.

Afin de mieux appréhender cet enjeu, j'ai demandé à Sabrina ce qui lui avait donné envie de se lancer dans le projet d'atelier théâtre, ce à quoi elle a répondu :

S1 : c'était pour euh justement + **aider les élèves à développer** euh ++ **parler dans la langue cible** + parce que c'est souvent une des choses les plus euh peut-être **les plus difficiles** ou la plus difficile pour certains élèves + **qui osent pas s'exprimer** ou **peut-être qu'on fait souvent des activités plutôt répétitives** + et là **cet atelier théâtre ça a permis** euh + **d'aborder l'oral d'une autre façon** + sous un avec un nouvel angle euh **de leur faire découvrir un peu autre chose euh au lieu de juste discuter des questions d'un manuel**

D'après son point de vue d'enseignante expérimentée, Sabrina confirme que l'oral est l'un des aspects les plus difficiles pour les apprenants qui n'osent pas toujours prendre la parole en classe. Elle souligne également l'aspect répétitif des activités liées au manuel et insiste sur le fait que l'atelier d'improvisation théâtrale a permis de travailler la compétence d'interaction orale d'une manière différente et ainsi de sortir de la routine habituelle du cours de FLE. De plus, cet enjeu semble particulièrement lié au contexte dans lequel les élèves apprennent le français, comme le montre cet extrait :

S9 : **trouver ses mots euh trouver la fluidité dans dans le français** parce que + c'est pas: **vu qu'on est en Suède c'est pas une langue qu'ils entendent très souvent** + c'est **surtout bah dans le milieu scolaire** et: y'a certains élèves qui bien sûr + ont comme finalité sûrement de le parler très bien un jour et qui étudient plus à la maison ou qui trouvent des moyens de pratiquer le français autrement que juste de façon scolaire + mais je pense que pour beaucoup d'élèves ça se limite quand même à à l'école **et du coup la fluidité tout ça + ça reste euh: assez dur pour certains à l'obtenir** et là **avec ce cet atelier ils ont dû quand même s'entraîner** y'a eu de la répétition de de plein de choses qui s'est fait de façon euh naturelle euh entre guillemets

Dans ce passage, Sabrina mentionne le milieu à la fois hétéroglotte et scolaire du cours de FLE de Tegelhagens skola et indique que la « fluidité dans le français » est difficile à développer dans un tel contexte. Le mot *fluidité* revient d'ailleurs à deux reprises dans cet exemple, ce qui souligne l'importance du développement de la compétence d'interaction dans le projet théâtre. L'utilisation de l'auxiliaire modal *devoir* en fin d'extrait montre que l'atelier a en quelque sorte « obligé » les élèves à pratiquer l'interaction orale en français, en opposition aux cours habituels où ils ne sont pas confrontés à des activités qui les « forcent » à le faire et au cours desquelles ils s'expriment presque uniquement en suédois.

Ainsi, interagir en français de façon plus fluide est l'un des enjeux de l'atelier d'improvisation théâtrale. Néanmoins, la langue française est peu présente dans l'environnement des apprenants et les cours habituels avec le manuel ne stimulent pas réellement leur créativité langagière, ne mobilisent que très peu d'actes conversationnels et manquent d'authenticité. L'atelier a donc été conçu dans le but de sortir de la routine et de cette manière, réengager les élèves dans le développement de leur compétence d'interaction.

1.3. Conserver et favoriser la confiance et la reliance collectives

Si casser la routine en proposant des activités créatives a ses avantages, un changement de parcours si important comporte également des risques. Tout d'abord, les

activités théâtrales demandent un engagement plus important que des activités plus classiques. Les prises de parole et interactions en français qui en découlent peuvent notamment être ressenties comme des menaces pour la face. En effet, une fois debout et en mouvement, les élèves n'ont plus leur table pour les « protéger » et se retrouvent comme « mis à nu » devant un « public » composé de leurs camarades, ce qui peut être déstabilisant et stressant pour eux. Les réticences liées à l'adhésion ou non des apprenants au projet sont renforcées par le fait que l'atelier théâtre soit obligatoire pour tous (et non pas sur la base du volontariat). Étant donné que chaque élève possède une personnalité unique, cela laissait présager le risque que certains se sentent trop sollicités par les improvisations et rejettent le projet. Sabrina a d'ailleurs exprimé ses inquiétudes initiales à ce propos :

S2 : j'avais des appréhensions + parce que c'est pas quelque chose qu'on qu'on a fait avant + euh: pas à cette échelle euh et donc j'ai puis aussi j'avais l'appréhension par rapport à certains élèves qui je sais sont plus prudents + plus timides [...] et aussi le fait que ce soit de l'improvisation + c'est c'est pas facile c'est assez euh: *challenging* (en anglais)

Dans cet extrait, on remarque que la nouveauté de l'atelier théâtre n'est pas uniquement positive mais également source de craintes pour l'enseignante. Sa bonne connaissance des élèves et de la diversité de leurs profils la pousse à s'interroger quant à leur adhésion au projet. La prudence et la timidité de certains auraient pu mettre en péril le bon déroulement de l'atelier. De plus, Sabrina a pleinement conscience du fait que l'improvisation en langue étrangère soit une activité difficile qui représente un véritable défi pour ses élèves.

Ainsi, les réticences et les risques liés à la mise en place de l'atelier théâtre déterminent un autre enjeu du projet : conserver la confiance que les apprenants me portent. À la confiance apprenants-enseignante s'ajoute également l'enjeu de développer une confiance et une reliance collectives au sein du groupe-classe. En effet, à travers l'expérimentation d'activités théâtrales nouvelles, engageantes et exigeantes, les apprenants ont l'occasion de collaborer et d'interagir entre pairs. L'enjeu est alors de permettre aux élèves de davantage se relier et de développer une confiance mutuelle à travers l'atelier d'improvisation théâtrale.

2. Objectifs visés

Afin de concevoir les séances de l'atelier théâtre, j'ai tout d'abord eu besoin de définir des objectifs. Cela permet d'établir le résultat escompté de l'atelier en termes de compétences pouvant être acquises par les apprenants. En premier lieu, l'objectif global de l'atelier est de développer la compétence d'interaction orale des élèves en utilisant des

pratiques théâtrales comme moyen d'y parvenir. En m'appuyant sur les référentiels que je mentionnais dans le cadrage théorique, j'ai ensuite pu définir des sous-objectifs. Je classe ces derniers dans trois catégories différentes : les objectifs en lien avec la compétence d'interaction, avec le développement de stratégies et avec les compétences théâtrales. Ils sont présentés dans le tableau ci-dessous.

Tableau 3. Les objectifs visés au cours de l'atelier d'improvisation théâtrale

<p>Objectifs liés à la compétence d'interaction orale</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interagir à l'oral dans le cadre d'échanges entre pairs courts, simples et courants ne demandant qu'un échange d'information simple et direct sur des sujets familiers relatifs au travail et aux loisirs. • Comprendre un pair lorsqu'il s'exprime lentement et clairement dans une conversation quotidienne simple. • Utiliser des formules de politesse simples et courantes pour s'adresser à quelqu'un et le saluer. • Poser des questions sur des sujets très habituels et comprendre les réponses. • Faire et accepter une offre, une invitation et des excuses. • Demander des renseignements simples sur un voyage et utiliser les transports (par ex. prendre le taxi). • Indiquer la nature de son problème au personnel médical.
<p>Objectifs liés au développement de stratégies</p> <ul style="list-style-type: none"> • Coopérer au bon déroulement de l'interaction en utilisant des stratégies de réalisation des buts de communication et en faisant des propositions simples de façon à faire avancer la discussion. • Utiliser le langage corporel et/ou les gestes pour mener à bien un but de communication. • Utiliser des <i>gap fillers</i> ou des reprises pour gagner du temps ou s'assurer de la compréhension. • Collaborer avec ses pairs lors de la réalisation de tâches communes simples, demander aux participants ce qu'ils pensent et comprendre les réponses.
<p>Objectifs liés aux compétences théâtrales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prendre sa place et se déplacer dans l'espace. • Exprimer physiquement les six émotions de base (joie, tristesse, colère, peur, dégoût, surprise). • Inventer un personnage et l'interpréter physiquement. • Improviser au cours d'interactions entre pairs en utilisant le corps et la parole.

Même s'ils semblent ambitieux de par leur nombre, ces objectifs sont adaptés au niveau des apprenants de 9^{ème} étant donné qu'ils sont fondés sur des descripteurs de niveau A2. Malgré le court temps dont j'ai disposé pour mettre en place l'atelier, ces objectifs constituent néanmoins une ligne directrice qui a guidé la conception du projet et le choix des activités proposées.

3. Présentation des séances de l'atelier

L'atelier d'improvisation théâtrale s'est déroulé pendant neuf séances d'une heure 20 chacune, soit 12 heures au total. Comme je l'expliquais dans la première partie de ce mémoire, l'atelier a été mis en place pendant les cours de français habituels et en classe entière. Il a eu lieu pendant deux périodes distinctes : une première phase du six au 22 mars, et une seconde du 22 au 29 mai. Cette interruption n'était pas un choix de ma part, mais

plutôt de ma tutrice, qui a souhaité réserver trois semaines de cours à la préparation des examens nationaux. Cette période de révision a aussi été interrompue par une semaine de vacances de Pâques. Puis, trois semaines supplémentaires ont été nécessaires pour faire passer l'intégralité des examens aux élèves. Le tableau suivant présente de façon synthétique les séances de l'atelier (voir annexe 1, p. 4 pour un tableau synoptique détaillé).

Tableau 4. Récapitulatif des séances de l'atelier d'improvisation théâtrale

06/03	Séance 1 : Dynamisation ; Jeux « Accumulation de gestes », « Déambulations dans l'espace et démarches » et « Première rencontre » ; Impro « Qui es-tu ? » 1/2
08/03	Séance 2 : Dynamisation ; Jeux « Zip zap bang » et « 5 zones, 5 émotions » ; Impro « Qui es-tu ? » 2/2 ; Cercle de parole
13/03	Séance 3 : Jeu « Zip zap bang » ; Vocabulaire de l'impro « Qui es-tu ? », du caractère et de la personnalité
15/03	Séance 4 : CE « Le portrait d'Henriette » ; Atelier d'écriture (PE portrait d'un personnage) 1/2
20/03	Séance 5 : Atelier d'écriture (PE portrait d'un personnage) 2/2 + CO « Tu vs. vous »
22/03	Séance 6 : Correction CO « Tu vs. vous » ; Dynamisation ; Jeu « Zip zap bang » ; Impro « Taxi »
Période d'interruption : Révisions en vue des examens nationaux + Vacances de Pâques + Passation des examens	
22/05	Séance 7 : Jeu « Les parties du corps » ; Impro « Dans la salle d'attente » ; Cercle de parole ; Zip zap bang
24/05	Séance 8 : Jeu « Les poissons et les formes » ; Cercle de parole ; Impro « Le lieu mystère »
29/05	Séance 9 : Réflexion individuelle (fiche de réflexivité)
31/05	Séance 10 : Questionnaire + Goûter de fin d'année et jeux → Séance annulée à cause de l'alarme incendie

Comme le montre le tableau, j'ai mis en place deux types de séances distincts pendant l'atelier. Le premier (en violet dans le tableau) correspond à ce que l'on imagine lorsque l'on pense à un atelier théâtre, en intégrant une variété d'activités théâtrales. Selon moi, ces séances représentent le cœur de l'atelier, où les apprenants entrent dans une sorte de laboratoire pour expérimenter de nouvelles façons d'apprendre et d'interagir en langue cible. Cependant, j'ai également mis en place un second type de séances (en jaune dans le tableau). Bien plus proches d'un enseignement classique, ces séances permettent de travailler d'autres activités langagières que l'interaction orale, telles que la compréhension écrite (CE), la production écrite (PE) et la compréhension orale (CO). J'expliquerai pourquoi j'ai proposé deux types de séances différents pendant l'atelier dans la section 3 du chapitre 9.

Ce chapitre a permis d'établir les enjeux et les objectifs de l'atelier d'improvisation théâtrale. Dans le chapitre suivant, je vais m'intéresser plus précisément à la conception de l'atelier et en particulier à l'analyse des différents types d'activités réalisées au cours de celui-ci.

Chapitre 9. Conception et analyse des activités mises en place

Comme je l'ai montré dans le cadrage théorique, les pratiques théâtrales se caractérisent par leur pluralité. Au moment de concevoir l'atelier, j'ai donc eu un éventail très large d'activités théâtrales qui s'est offert à moi et dont j'ai pu m'inspirer. Dans ce chapitre, je vais présenter et analyser les trois principaux types d'activités conçus et réalisés pendant l'atelier, à savoir l'improvisation théâtrale, la dynamisation et les jeux de théâtre et enfin, les activités dites « plus classiques ». En croisant les différentes données recueillies, j'argumenterai mes choix méthodologiques et je mettrai en lumière leurs aspects les plus pertinents, aussi bien en termes d'obstacles que de réussites.

1. L'improvisation théâtrale

1.1. Présentation des improvisations réalisées

La première improvisation mise en place dans l'atelier s'intitule « Qui êtes-vous ? » et met en scène une première rencontre entre deux personnages. Ensuite, l'improvisation « Taxi » a été réalisée par les élèves, qui ont interprété une scénette entre un chauffeur de taxi et un voyageur tout juste arrivé à l'aéroport de Paris. « Dans la salle d'attente » constitue la troisième improvisation de l'atelier, dans laquelle plusieurs apprenants ont joué le rôle de patients souhaitant voir un médecin, et d'un infirmier qui leur demande d'attendre toujours plus longtemps. Enfin, la quatrième et dernière improvisation mise en place est celle du « Lieu mystère », qui incite les élèves à deviner où se déroule la scénette jouée par leurs camarades et à les y rejoindre. Ces quatre improvisations sont présentées sous la forme de fiches pédagogiques offrant un aperçu des objectifs spécifiques, des modalités et des particularités de chacune d'entre elles en annexe 13 (p. 77).

1.2. Progression adoptée

Intéressons-nous maintenant à la progression adoptée concernant ces quatre canevas d'improvisation. En premier lieu, j'ai fait le choix de commencer l'atelier théâtre par l'improvisation « Qui êtes-vous ? ». Pour y prendre part, il n'est pas nécessaire de maîtriser d'outils linguistiques complexes, puisqu'il s'agit simplement de se présenter et de poser des questions à son interlocuteur pour qu'il se présente à son tour. Concernant le lexique, il concerne la présentation, l'âge, le métier, la nationalité et les goûts. D'un point de vue grammatical, il faut principalement utiliser les verbes *s'appeler*, *être*, *avoir* et *aimer* au présent de l'indicatif pour mener à bien l'interaction. Ainsi, l'improvisation « Qui êtes-vous ? » est, linguistiquement parlant, déjà accessible à des apprenants de niveau A1, ce qui

permet d'inclure tous les élèves du groupe, y compris ceux ayant un niveau de français plus faible que les autres. J'ai volontairement choisi de commencer l'atelier par cette improvisation en particulier afin de ne pas trop stresser les élèves par rapport à la langue. De cette manière, j'ai suivi les principes que j'évoquais dans le cadrage théorique, en commençant l'atelier par une situation de communication peu complexe et connue des apprenants. En m'appuyant sur des savoirs déjà là, j'ai cherché à mettre les élèves en confiance.

En outre, les deux premières improvisations mises en place (« Qui êtes-vous ? » et « Taxi ») ont pour particularité de se jouer en binôme. Ce choix méthodologique n'est pas anodin et s'inscrit dans un souci de gradation de la difficulté, dans la mesure où il est plus facile d'improviser à deux qu'à trois ou plus de participants. En effet, les apprenants prennent leur tour et gèrent la dynamique interactive avec davantage d'aisance en binôme que dans une interaction impliquant plus d'interlocuteurs. C'est pourquoi je n'ai introduit d'improvisation en petit groupe (« Dans la salle d'attente ») que dans la deuxième période de l'atelier, au mois de mai. Pour finir en beauté, j'ai même mis en place une improvisation qui commence en petit comité et qui se termine avec l'intégralité du groupe-classe (« Le lieu mystère »). À travers cette modalité particulière, la nécessité d'écouter et de se relier aux autres a atteint son paroxysme, car il est très complexe de prendre son tour et de se répartir la parole en étant aussi nombreux sur scène. De cette manière, j'ai voulu faire vivre aux élèves un véritable travail de chœur, où la confiance et la reliance collectives s'intensifient.

Les attentes ont également varié au fur et à mesure. Par exemple, je n'ai pas introduit la notion d'obstacle et de chute dès le départ, mais à l'occasion de la deuxième improvisation (« Taxi »). Pour la troisième improvisation (« Dans la salle d'attente »), j'ai demandé aux apprenants d'exprimer la douleur avec justesse, à la fois physiquement et verbalement, et ce, en augmentant crescendo. On remarque que cette consigne demande un effort, un engagement personnel et des compétences théâtrales plus importants de la part des élèves, qu'ils n'auraient probablement pas été en mesure de démontrer au mois de mars, lorsque nous avons débuté l'atelier.

Comme nous venons de le voir, j'ai cherché à mettre en place des improvisations théâtrales s'inscrivant dans une progression graduelle et mesurée, pour ne pas trop choquer les habitudes des apprenants et ainsi instaurer un climat de confiance au sein du groupe.

1.3. Supports créés

Afin de guider les apprenants dans la compréhension des consignes, j'ai conçu deux types de supports : des cartes, d'une part, qui donnent une indication sur le personnage que l'élève devra interpréter, et des diapositives, d'autre part, qui servent de support pour expliquer la situation et clarifier les consignes de l'improvisation.

Penchons-nous tout d'abord sur les cartes que j'ai confectionnées (voir annexe 14, p. 79). Il s'agit de petites cartes plastifiées, avec au recto, une image représentant un personnage, accompagnée du nom du personnage à la fois au masculin et au féminin, et au verso, un motif commun à l'ensemble des cartes afin qu'on ne puisse pas en deviner le contenu (comme c'est le cas d'un jeu de cartes classique). L'utilisation de cartes, à savoir un support très fréquent dans les jeux, inscrit l'activité d'improvisation dans un univers ludique. J'ai souhaité suivre les principes méthodologiques que j'énonçais dans le cadrage théorique, à savoir fournir des supports agréables, clairs, accessibles et adaptés au niveau des apprenants afin de favoriser la mise en place d'un climat de confiance en classe. Les images, sélectionnées à la fois pour leur lisibilité et pour leur aspect ludique, rendent les cartes visuelles et plaisantes à regarder. Ainsi, même en ne connaissant pas au préalable tous les noms des personnages en français, les élèves peuvent facilement accéder au sens en un coup d'œil. Quand j'ai demandé à Sabrina si quelque chose en particulier avait retenu son attention pendant l'atelier, elle a d'ailleurs mentionné les supports :

S21 : **j'ai trouvé que c'était bien** à chaque fois que t'aies les **supports prêts + c'était vraiment organisé** avec par exemple **quand ils ont découvert des personnages qu'ils devaient incarner avec des cartes euh les différents rôles euh +** et ils avaient ça comme support euh: **nan je trouve que c'est bien**

Avec le verbe d'opinion *trouver* accompagné de l'adjectif *bien* répétés à deux reprises dans ce passage, Sabrina adopte un point de vue très positif quant aux cartes distribuées aux apprenants pour leur annoncer le personnage qu'ils devront jouer. Elle insiste sur le fait que j'ai su planifier la création de ce support convenablement (« prêts ») et que les cartes étaient bien préparées et « organisé[es] ». Face à l'incertitude et aux éventuels doutes des apprenants qui s'appêtent à improviser, ce support apporte une certaine structure et une cohérence à laquelle ils peuvent se raccrocher. En guidant les élèves dans la préparation de leur scénette, les cartes personnages facilitent la création d'un climat de confiance au cours de l'atelier d'improvisation théâtrale.

Par ailleurs, les diapositives conçues pour présenter les situations et les consignes aux apprenants suivent les mêmes principes. Prenons par exemple le support utilisé pour

l'improvisation « Dans la salle d'attente » (voir annexe 15, p. 80). Il se compose de sept diapositives que j'ai projetées aux élèves afin qu'ils comprennent le contexte de l'improvisation à suivre. À la manière d'une bande dessinée, la situation est illustrée par le biais de personnages et de bulles. L'emplacement de la scène, à savoir une salle d'attente, est également rendu explicite à l'aide d'images et d'icônes très visuelles. En termes de vocabulaire, j'ai eu recours à des phrases simples ainsi qu'à des synonymes (le médecin et le docteur ; le cabinet médical et l'hôpital) dans le but d'augmenter la probabilité que les apprenants connaissent déjà l'un des deux mots et se sentent ainsi plus rassurés du fait que le support s'appuie sur leurs connaissances préalables. De cette manière, les diapositives créées visent à mettre les apprenants en confiance avant de se lancer dans les improvisations.

1.4. « Pour moi, improviser en français, c'est difficile » : analyse et mise en perspective des difficultés rencontrées

La citation faisant office de titre pour cette sous-section peut sembler quelque peu réductrice, dans la mesure où l'improvisation implique une variété d'éléments et que la difficulté de l'activité n'en est qu'un parmi d'autres. Toutefois, cette opinion est loin d'être individuelle, dans la mesure où la citation est issue de 16 fiches de réflexion individuelle différentes sur 19 au total. En d'autres termes, les élèves sont presque unanimes : l'aspect le plus saillant à leurs yeux concernant l'improvisation théâtrale, c'est sa difficulté. Mais alors, qu'est-ce qui rend cette activité si ardue à leurs yeux ? Dans un premier temps, je m'intéresserai aux difficultés causées par les spécificités de l'interaction orale. Par la suite, je me pencherai sur les difficultés liées au manque de vocabulaire. Pour finir, les difficultés provoquées par les émotions négatives ressenties par les apprenants seront abordées.

1.4.1. Difficultés liées aux caractéristiques de l'interaction orale et développement de stratégies

Si j'ai choisi de travailler la compétence d'interaction à travers l'improvisation théâtrale, c'est parce que cette dernière partage les spécificités d'une interaction orale naturelle et authentique, telles que la spontanéité, le principe de coopération, les règles conversationnelles à respecter ou encore la réception et l'émission simultanées. Comme mentionné dans le cadrage théorique, Kerbrat-Orecchioni (1999, p. 42) va même jusqu'à caractériser les interactions orales d'*improvisations collectives*, ce qui rend le choix de l'improvisation théâtrale comme moyen de développer la compétence d'interaction d'autant plus évident. Puisque les improvisations proposées pendant l'atelier étaient accompagnées d'une situation et d'un contexte particuliers, les interactions orales qui en ont découlé étaient

alors ancrées dans le réel, ce qui a permis aux élèves de se préparer davantage à des interactions authentiques. Pendant notre entretien, Sabrina a d'ailleurs souligné cet aspect :

S10 : cet atelier théâtre + ça a quand même rendu euh + **donné des situations quand même assez naturelles pour s'exprimer en français + même si ça reste théâtral bien sûr + c'est quand même des situations euh: pas anormales + c'est des situations auxquelles on peut être confronté dans la vie réelle**

Le choix des mots employés pour caractériser les situations de communication créées par le biais des improvisations (« naturelles », « pas anormales », « dans la vie réelle ») montre en quoi le recours aux improvisations s'avère pertinent pour travailler la compétence d'interaction. Le commentaire suivant vient compléter cet exemple : « *J'ai aimé que on a exercés à parle francais parce que on n'a pas beaucoup sans script avant.* » Dans cet extrait de fiche de réflexion individuelle, Berta souligne l'intérêt de l'improvisation théâtrale pour pratiquer l'interaction orale en français, notamment grâce à l'absence de « script ».

Si la pertinence des improvisations pour développer la compétence d'interaction n'est donc pas à mettre en doute, ses points communs avec une interaction orale authentique représentent néanmoins l'une des causes des difficultés rencontrées par les apprenants en la matière. En effet, dans la fiche de réflexivité, plusieurs apprenants ont mis en avant des difficultés liées à la temporalité des interactions : les échanges sont spontanés, les tours de parole s'enchaînent rapidement, il faut réagir « du tac au tac » aux propos de l'interlocuteur, et ce, sans avoir la possibilité de suspendre l'interaction pour réfléchir à ce que l'on va dire.

- « Pour moi, c'était difficile de improvisation parce que **je dois réfléchir avant de parler** » (Tora)
- « **je besoin penser avant je dire quelque chose.** Sinon ce sera faux. » (Berta)
- « Je n'ai pas osé parler beaucoup **sans le temps pour de me préparer.** » (Berta)
- « Dans les jeux, **il faut parler et penser plus vite** » (Elliot)
- « je suis plus bien **quand j'ai des temps quand je parle et j'aime parler et penser lentement.** » (Elliot)

Dans ces exemples, on remarque que les apprenants ont conscience des spécificités de l'interaction orale, telles que la rapidité des échanges. Par conséquent, ils expriment le besoin de plus de temps de réflexion et de préparation afin de parvenir à interagir en français. Le fait qu'une interaction soit une improvisation constante où tout s'enchaîne très vite est source de difficultés chez les élèves, qui souhaiteraient pouvoir la « mettre en pause » ou du moins en ralentir la cadence pour se sentir plus à l'aise.

Pour faire face aux difficultés liées à la temporalité des interactions, certains apprenants ont employé des stratégies, notamment des *gap fillers* et des reprises des informations communiquées. Ces expressions peuvent remplir différentes fonctions, telles

que gagner du temps, s'assurer de la compréhension, clarifier son propos ou encore exprimer sa sympathie à son interlocuteur, comme nous allons le voir à travers plusieurs exemples. Le *gap filler* le plus utilisé par les apprenants est la marque d'hésitation *euh*. Pendant chaque improvisation réalisée, les élèves ont utilisé cette interjection en début de tour de parole, afin de gagner quelques précieuses secondes pour chercher leurs mots. Certains apprenants ont également eu recours à des reprises, en répétant une information que leur interlocuteur venait de leur donner. Par exemple, lors de l'improvisation « Taxi », Anton (qui incarnait le rôle du chauffeur de taxi) a demandé à Felix (qui jouait le rôle du voyageur) s'il avait un travail. Felix lui a répondu qu'il était médecin, ce à quoi Anton a réagi en répétant l'information « Ah ! Médecin, médecin ! », l'air intéressé. De même, pendant une autre scénette, Henrik (le chauffeur de taxi) a demandé à son passager, interprété par Andreas, comment il se prénommait. Il lui a répondu qu'il s'appelait Stephan, suivi de la réaction de Henrik qui a répété le prénom de son interlocuteur, « Stephan », afin de gagner du temps.

D'autres stratégies ont été utilisées par les apprenants, notamment l'énonciation de remarques simples pour montrer qu'ils suivent et qu'ils coopèrent pour construire du sens. Par exemple, pendant l'improvisation « Dans la salle d'attente », Luke, qui incarnait le rôle de l'infirmier, a répété la phrase « J'ai compris ! » à plusieurs reprises lorsque ses partenaires de jeu lui faisaient part de leurs symptômes, de leurs douleurs ou du fait qu'ils en avaient assez d'attendre. Certains *gap fillers* permettent aussi d'exprimer une certaine sympathie et de montrer un intérêt pour les propos de l'interlocuteur. Au cours de l'improvisation « Taxi », par exemple, Daniel (le voyageur) a réagi à plusieurs reprises avec l'exclamation « Oh, très intéressant ! » aux informations fournies par le chauffeur de taxi, interprété par Luke. De même, lorsque Felix (le voyageur) a dit qu'il adorait être à Paris, Anton (le chauffeur de taxi) a abondé dans son sens avec entrain en répondant « Oui, c'est amusant ! ».

Ces différents exemples ont montré que les apprenants ont cherché à surmonter leurs difficultés en ayant recours à des stratégies interactives variées. En utilisant ces stratégies, les élèves ont fait preuve d'inventivité pour réaliser leurs buts de communication. Ainsi, les improvisations théâtrales ont favorisé le développement de leur compétence d'interaction, en leur donnant davantage d'outils pour gérer la dynamique interactive des échanges.

1.4.2. Difficultés liées au manque de vocabulaire

Les caractéristiques communes de l'improvisation et de l'interaction orale ne constituent cependant pas l'unique source de difficultés chez les élèves. En effet, de

nombreux apprenants considèrent qu'ils manquent de lexique pour pouvoir interagir et improviser aussi bien qu'ils le souhaiteraient. Ces difficultés ont d'ailleurs été exprimées dès le premier cercle de parole de l'atelier, à la suite de l'improvisation « Qui êtes-vous ? ». Plusieurs élèves ont expliqué avoir eu des difficultés à la fois à comprendre certains mots employés par leurs camarades et à produire les mots adéquats lorsque c'était leur tour d'improviser. Ces difficultés semblent s'être maintenues tout au long de l'atelier, comme le montrent ces exemples issus des fiches de réflexion individuelle :

- « Pour moi, c'était **difficile de parler bon français** parce que [...] **mon vocabulaire en français est très petite** » (Dominik)
- « Pour moi, improviser en français, c'est difficile parce que **c'est difficile de trouver des mots.** » (Daniel)
- « Pour moi, improviser en français, c'est difficile parce que **il est difficile de trouver les mots justes** » (Adam)
- « Pour moi, improviser en français, c'est **difficile** parce que **tu ne sais pas quoi dire** » (Andreas)
- « Pour moi, c'était **difficile de savoir qu'est ce que je vais dire** » (Berta)
- « Pour moi, c'était **difficile de parler** parce que **tu ne savais pas quoi dire.** » (Felix)
- « il est **difficile de penser à quoi dire** et de **former des phrases complètes** » (Adam)
- « Pour moi, improviser en français, c'est difficile parce que c'est [...] **difficile pour trouver de phrases** » (Tora)

Ces différents extraits soulignent à quel point « trouver les mots justes » est difficile pendant les improvisations. L'apparition du verbe *trouver* à plusieurs reprises indique que les apprenants entrent dans une recherche active de ce qu'ils vont dire (leur but de communication) et de comment ils vont le dire (les mots qu'ils vont employer pour réaliser leur but de communication). Les problèmes de communication du locuteur non-natif transparaissent clairement dans ces extraits. En effet, on y retrouve des problèmes d'exécution ou de recouvrement des schémas pertinents, qui se caractérisent par le manque d'aisance pour accéder aux outils linguistiques pertinents dans l'interlangue pour mener à bien un but de communication. Accéder au vocabulaire adéquat dans son interlangue n'est pas une tâche aisée, qui peut parfois être vécue comme un échec par l'apprenant s'il ne parvient pas à ses fins. Par exemple, à la question « Qu'est-ce que tu as bien réussi ? », Oskar répond qu'il a tout réussi pendant l'atelier théâtre, à l'exception d'une improvisation pendant laquelle il « *ne [s]e souvenai[t] pas de [s]es mots* ». Il considère donc que faire face à des problèmes d'exécution empêche la réussite ou le bon déroulement d'une improvisation. De la même manière, Filip et Jesper estiment qu'improviser en français est difficile « *parce que il y a beaucoup de choses à retenir* ». Cette sensation que les mots leur échappent s'apparente à des problèmes d'exécution.

Ainsi, on remarque que la fiche de réflexivité a permis aux apprenants de mettre en mots leurs difficultés, et ce faisant, les différents problèmes de communication auxquels ils se sont confrontés au cours des improvisations théâtrales. En prenant du recul sur les obstacles rencontrés, les élèves ont recours à des stratégies métacognitives, dans la mesure où ils s’observent en train d’apprendre et commentent leur processus d’apprentissage.

1.4.3. Difficultés liées aux affects et développement de la confiance-reliance

Je vais maintenant m’intéresser aux difficultés causées par les affects des élèves, et en particulier par les émotions inhibitrices telles que le stress, la peur et l’anxiété. En effet, se mettre en scène devant toute la classe pour improviser en langue étrangère est une activité à haut potentiel anxiogène. De cette manière, improviser devant les autres représente un risque de perdre la face pour les élèves, ce qui les met dans une posture plus vulnérable qu’un cours traditionnel où chacun reste assis à sa place et suit le manuel. De plus, les adolescents sont plus susceptibles de ressentir de l’anxiété et des peurs individuelles que d’autres publics, notamment parce qu’ils sont en pleine construction identitaire et assez dépendants du regard des autres. Cette anxiété transparaît d’ailleurs dans les fiches de réflexivité remplies par les apprenants, comme le montre cette première série d’exemples :

- « Pour moi, improviser en français, c’est **difficile** parce que **c’est effrayant** » (Neviah)
- « Pour moi, c’était **difficile** de d’avoir décidé parce que **j’étais stressé**. » (Jesper)
- « Dans les jeux, il faut parler et penser plus vite et il a été **un peu stressé et donc aussi un peu difficile**. » (Elliot)
- « **Je n’ai pas aimé** les activités parce que **c’était effrayant** » (Tora)

Dans ces extraits, plusieurs élèves associent le stress ou la peur qu’ils ont ressentis à leurs difficultés. Les craintes de Tora lui ont même empêché d’apprécier les activités d’improvisation (« je n’ai pas aimé »). La conjonction *donc* utilisée par Elliot souligne également le lien de causalité entre stress et difficulté. En outre, l’anxiété de certains est directement mise en relation avec le regard du « public » :

- « Je n’ai pas aimé improviser en français parce que **je pense que c’est très difficile de parler devant la classe. Je suis très anxieuse** et j’oublie quoi dire. » (Vilma)
- « Pour moi, improviser en français, **ce n’est pas pour moi** parce que **je panique quand je parle devant beaucoup de gens**. » (Vilma)
- « Je n’ai pas aimé **les presentation devant la classe** parce que **c’est effrayant**. » (Neviah)

Ces exemples mettent en exergue les émotions négatives provoquées par la peur du ridicule et la peur d’être jugé par ses pairs. Improviser devant le reste de la classe est ainsi vécu comme une menace de la face par Vilma et Neviah, qui se seraient certainement senties plus

rassurées en l'absence du public. J'ai d'ailleurs observé tout au long de l'atelier les réticences de Vilma quant aux activités d'improvisation : dû à sa timidité, elle avait souvent l'air gênée.

Le potentiel anxiogène de l'improvisation théâtrale transparaît également dans les questionnaires. En effet, lorsque j'ai demandé aux apprenants d'évaluer s'ils s'étaient sentis plutôt à l'aise ou plutôt mal à l'aise à différents moments de l'atelier, « improviser devant le reste de la classe » s'est avéré l'activité la plus gênante, en récoltant le plus grand nombre de « très mal à l'aise » (quatre sur 12). En y ajoutant le nombre de « assez mal à l'aise » (deux sur 12), on obtient un total de six sur 12, soit la moitié des répondants qui ne se sont pas sentis à l'aise pendant les improvisations.

Ce résultat est toutefois à nuancer, dans la mesure où les apprenants mal à l'aise ne l'étaient pas pendant toute la durée de l'activité. En effet, neuf élèves sur 12 se sont sentis bien (cinq « très à l'aise » et quatre « assez à l'aise ») lorsqu'ils faisaient partie du public pendant que les autres improvisaient. Si improviser face au public s'avère particulièrement stressant, cela ne dure néanmoins que quelques minutes. Le reste du temps, les apprenants regardent et écoutent les autres, ce qui, comme je viens de le montrer, est une activité qui met à l'aise l'écrasante majorité des élèves.

Afin de diminuer les émotions inhibitrices ressenties par les apprenants, la cohésion du groupe et en particulier la confiance, la reliance et la bienveillance collectives représentent un levier pertinent. En effet, selon Payet (2010, p. 20), « une réelle confiance entre les membres du groupe est nécessaire pour diminuer les peurs individuelles ». D'après Sabrina, les improvisations se sont bien passées de ce point de vue-là : « *on a vu quand même y'a un bon respect entre les apprenants + y'a pas eu de moqueries + ils sont à l'aise* » (S13). Ainsi, les élèves ont fait preuve de bienveillance entre pairs, dans la mesure où ils n'ont pas jugé les autres et qu'ils ne se sont pas moqués de leurs camarades.

De la même manière, j'ai observé que le groupe avait tendance à encourager les binômes qui s'apprêtaient à improviser. Par exemple, pendant l'improvisation « Taxi », le public a applaudi chaleureusement Andreas et Henrik pour les soutenir et les inciter à jouer leur scénette. Afin de contextualiser cet exemple, je précise qu'Andreas est un apprenant très stressé qui refuse la plupart du temps de participer à des activités d'oral. Il avait d'ailleurs demandé à Sabrina s'il pouvait être « dispensé » et ainsi ne pas improviser devant les autres. Concernant Henrik, ses amis l'ont encouragé à passer tout au long de la séance. Finalement, les applaudissements et l'enthousiasme du public leur ont donné suffisamment de courage

pour improviser devant leurs camarades, y compris Andreas qui avait pourtant verbalisé explicitement sa volonté de ne pas le faire. Cet exemple est, selon moi, le plus marquant, mais j'aurais pu en mentionner bien d'autres, tant les apprenants ont fait preuve de bienveillance les uns envers les autres. À chaque fois qu'un groupe avait terminé son improvisation, le public applaudissait pour féliciter leurs pairs. De plus, en osant jouer devant le reste de la classe, les élèves se sont en quelque sorte mis dans une position vulnérable. Le fait qu'ils aient temporairement accepté cette vulnérabilité indique la présence d'une confiance entre pairs, qui a certainement été renforcée par le climat bienveillant au sein du groupe.

1.5. Développement de la compétence d'interaction grâce à l'aspect créatif des improvisations

Malgré les difficultés rencontrées, les apprenants ont relevé le défi que je leur ai lancé et ont réalisé de belles improvisations théâtrales. En se mettant en scène et en interprétant des personnages, les élèves ont fait preuve d'une grande créativité et se sont davantage engagés dans leur apprentissage. Dans cette sous-section, je vais montrer en quoi leur implication leur a permis de développer à la fois leurs compétences théâtrales et d'interaction orale.

1.5.1. Incarner un personnage : une expérience enrichissante et désinhibante

Comme je l'évoquais dans le cadrage théorique, l'une des particularités de l'improvisation est l'interprétation de personnages par les apprenants. En se mettant dans la peau d'un personnage potentiellement francophone, les élèves expérimentent les interactions d'une façon plus authentique. En effet, si eux-mêmes ont rarement l'occasion de converser en français, leurs personnages, en revanche, utilisent la langue cible pour communiquer. Grâce à leur aspect ludique et artistique, les improvisations stimulent la créativité langagière des apprenants et donnent lieu à une variété d'actes conversationnels qui ne sont pas présents d'habitude en classe. Ainsi, incarner des personnages permet d'explorer des champs linguistiques et communicatifs inédits pour les élèves :

S26 : *(Sur l'interprétation de personnages)* je pense que c'est bien + **ça désinhibe** et **ça force** aussi **à utiliser du vocabulaire différent** + parce que **si tu es tout le temps toi tu emmènes ton bagage ta personnalité tu vas peut-être utiliser toujours le même type de vocabulaire** + que là peut-être on te force à être je sais pas une personne âgée euh timide et de mauvaise humeur + donc du coup forcément tu vas devoir utiliser d'autres termes que euh la jeune fille qui aime jouer aux jeux vidéo et regarder des vidéos TikTok + je sais pas je dis n'importe quoi mais du coup forcément **va falloir utiliser d'autres mots de vocabulaire** et **c'est plus enrichissant pour eux**

Dans ce passage, Sabrina indique en quoi jouer un personnage donne accès à des situations de communication différentes et par conséquent à du vocabulaire plus varié que ce à quoi les élèves sont habitués. Ils sont mis dans des rôles et des contextes inédits qui les incitent à faire preuve de davantage d'audace et de créativité, ce qui génère des scénarios interactifs plus intéressants et même « plus enrichissant[s] pour eux ».

Dans l'improvisation « Taxi », par exemple, alors que Jesper et Adam mettaient en scène un accident de voiture, Jesper s'est exclamé : « Aïe, merde ! Nous sommes entrés en collision ! ». De la même manière, lors de l'improvisation « Dans la salle d'attente », Filip, qui jouait le rôle d'un homme pessimiste qui a mal aux yeux, s'est levé de son siège en disant « J'en ai marre d'attendre. Putain de pauvres cons ! ». Le voyant partir, Luke, qui incarnait le rôle de l'infirmier, lui a demandé de s'arrêter. Or, Filip a continué à se diriger vers la sortie en lui disant au revoir. Pour l'en empêcher, Luke s'est exclamé avec une voix très autoritaire : « Ferme-la ! Ferme-la ! ». Dans ces deux exemples, on remarque que les élèves ont profité du temps de préparation pour chercher du vocabulaire qu'ils n'ont pas l'occasion d'employer d'ordinaire et qui ne leur est pas enseigné en classe, en l'occurrence, des injures. À travers cette recherche, les apprenants anticipent les problèmes de planification auxquels ils pourraient être confrontés pendant l'interaction en enrichissant leur interlangue. Concernant les grossièretés utilisées, un élève ne serait normalement pas autorisé à insulter un pair ou à employer des interjections vulgaires comme *putain* ou *merde* en classe. Pourtant, ces expressions font partie de la vie quotidienne de la plupart des francophones, tant elles sont fréquentes et ancrées dans l'usage. Une fois sur scène et dans la peau d'un personnage fictif, tout est permis pour mener à bien les buts de communication, et les apprenants peuvent alors explorer des expressions idiomatiques et un registre vulgaire qui n'ont pas leur place en classe d'habitude. Ainsi, ces exemples constituent une illustration parfaite de l'intérêt des personnages pour développer la compétence d'interaction en classe de FLE.

Par ailleurs, d'après Sabrina, l'interprétation de personnages désinhibe les élèves et favorise la prise de risque, comme elle l'explique dans ce passage :

S26 : et puis aussi **le fait d'être un personnage tu vas peut-être oser plus** dire des choses différentes **puisque oui c'est pas toi finalement c'est quelqu'un de fictif** + on pourra pas dire oh bah elle + t'as vu ↑ ah tu te rends compte ↑ elle aime ça + **bah non c'était pas elle c'était son personnage**

Dans cet extrait, la peur du ridicule et du jugement des autres pouvant être ressentie par certains apprenants transparaît à travers l'imitation d'une médisance (« oh bah elle + t'as vu ↑ ah tu te rends compte ↑ elle aime ça »), qui est directement contrecarrée par « bah non

c'était pas elle c'était son personnage ». En caricaturant des comportements malveillants qui auraient pu avoir lieu, Sabrina signale la présence d'une menace pour la face des élèves qui improvisent. Néanmoins, ce risque est annihilé par l'incarnation de personnages : comment pourrait-on se moquer de quelqu'un pour ses actes et ses paroles s'il ne faisait qu'emprunter ceux-ci à un être de fiction ? De cette manière, demander aux élèves d'interpréter des personnages et non pas leur propre rôle relève d'une importance cruciale dans la mise en place et le maintien d'une atmosphère de confiance pendant l'atelier.

1.5.2. Des apprenants plus engagés et actifs

Parce que l'improvisation théâtrale est une activité exigeante, elle demande une écoute active des autres et un engagement personnel important. Comme dans une interaction authentique à laquelle les apprenants pourraient prendre part en dehors de la classe, ce qu'il va se passer et ce qui va être dit pendant chaque scénette est tout à fait inédit et exige donc un effort d'attention conséquent. Pendant les improvisations, les apprenants deviennent à la fois émetteurs et récepteurs de propositions, ce qui les pousse à être non seulement attentifs à leurs propres productions, mais aussi et surtout concentrés sur les prises de paroles et les actions de leurs pairs. Le commentaire suivant met en exergue le lien entre improvisation, écoute et engagement des apprenants :

S13 : ça leur a permis aussi de **s'entraîner sur l'écoute de l'autre** parce que ça c'est **c'est une écoute plus active** quand euh **ils doivent essayer de comprendre une situation** + parce **qu'ils connaissaient pas les scénarios que les autres devaient décrire** + **il fallait vraiment s'engager pour** comprendre + **c'est pas comme quand on répond à une question dans un manuel** où là bah ouais **on a tous lu on sait tous** + oh + **on écoute d'une demi-oreille**

Dans cet extrait, Sabrina insiste sur le contraste entre les improvisations et des activités plus traditionnelles issues d'un manuel. À travers les auxiliaires modaux *devoir* et *falloir*, elle indique que les situations didactiques provoquées par les improvisations obligent en quelque sorte les élèves à être plus attentifs et engagés que d'habitude. Les apprenants se retrouvent alors confrontés à des situations d'apprentissage inédites qui représentent un enjeu suffisamment important pour qu'ils y participent pleinement et activement. De cette manière, l'improvisation propose une approche qui incite les élèves à sortir de la passivité, ce qui promet des progrès plus significatifs en termes de développement de la compétence d'interaction.

Par ailleurs, en réponse à la question « Qu'est-ce que tu as bien réussi ? » de la fiche de réflexivité, plusieurs apprenants ont mentionné leur engagement dans leurs réponses : « *j'étais impliqué dans la classe* » (Filip et Jesper) et « *je me suis concentrée sur toutes les*

leçons » (Neviah). J'ai d'ailleurs pu observer l'engagement des apprenants pendant les improvisations, aussi bien « sur scène » que « dans le public ». En effet, lorsqu'ils improvisaient, les élèves ont fait preuve d'une participation particulièrement active, en se mettant en scène devant les autres, ce qui indique un fort engagement comportemental. D'un point de vue émotionnel, j'ai remarqué que les apprenants dans le public riaient de bon cœur en assistant aux interprétations parfois comiques de leurs pairs, ce qui témoigne d'une certaine joie. Pendant les cercles de parole, les élèves ont également fait part d'un sentiment ambivalent : improviser, c'est difficile, mais c'est aussi très « cool » et amusant, et donc source d'émotions positives. Enfin, l'attention et l'investissement cognitif conséquents que les participants fournissent pour à la fois improviser et écouter les autres dénotent un engagement cognitif important. Ainsi, en rendant les apprenants actifs et engagés, les improvisations théâtrales leur ont permis de se préparer à des situations de communication authentiques qu'ils pourraient avoir avec des francophones à l'avenir, ce qui contribue au développement de leur compétence d'interaction.

1.5.3. Des apprenants qui s'impliquent artistiquement

L'engagement des apprenants tel que je viens de le décrire n'est cependant qu'une facette de ce que j'ai observé pendant les improvisations. Afin de fournir une image plus globale, je vais maintenant m'intéresser à l'implication artistique et créative des élèves.

Prenons par exemple la mise en scène proposée par Oskar et Dominik dans leur scénette « Qui êtes-vous ? » lors de la première séance de l'atelier. Dominik, qui jouait le rôle d'un cosmonaute, s'est couché sur le ventre sur des tabourets hauts (nous étions dans le laboratoire de sciences) et a fait des gestes avec ses bras comme s'il flottait dans l'espace. Quant à Oskar, son personnage était un chasseur. Il s'est alors accroupi, il a posé un genou à terre et il a mimé un fusil entre ses mains, pointé vers le cosmonaute. La mise en scène proposée par ce duo était d'une clarté et d'une précision impressionnantes, qui ont permis au public de visualiser la situation et de deviner quels étaient leurs personnages respectifs en un instant. Le binôme a également bien géré la dynamique de l'interaction, en proposant de bons éléments de dialogue. Leur improvisation s'est terminée par un tir du chasseur, qui a fait tomber le cosmonaute au sol en annonçant sa mort d'une voix tremblante. Cette superbe interprétation m'a encore plus impressionnée dans la mesure où Dominik est un apprenant souvent stressé, qui a pourtant osé se mettre en scène devant tous ses camarades.

L'improvisation « Le lieu mystère » de Magnus, Elliot et Oskar constitue un autre exemple de mise en scène inventive et réussie. Pour permettre au public de deviner qu'ils se trouvaient sur un bateau, Oskar était assis par terre et faisait des gestes répétitifs, comme s'il était en train de ramer. Pendant ce temps, Magnus mimait une canne à pêche en direction d'Elliot, qui était couché à plat ventre au sol, et qui frétillait comme un poisson. En tournant la manivelle du moulinet, Magnus est parvenu à « attraper » Elliot le poisson, qui s'est alors déplacé vers lui, toujours sur le ventre. Le pêcheur a ensuite mimé la découpe et la dégustation du poisson. Grâce à la finesse de leur interprétation et à la précision de leurs gestes, le public a très vite deviné le lieu mystère et les a rejoints sur scène.

Par ailleurs, certains apprenants ont exploré le potentiel de leur voix pour donner vie à leur personnage. Au cours de l'improvisation « Dans la salle d'attente », Andreas incarnait une personne âgée qui a mal aux jambes. Pendant toute la durée de la scénette, il a pris soin de modifier sa voix pour qu'il ait l'air d'un vieil homme. De même, Dominik a modulé son timbre de voix dans l'improvisation « Taxi » alors qu'il interprétait le personnage de Bruce, l'alias de Batman. Il s'est exprimé avec une voix très grave et sérieuse, totalement différente de d'habitude. Un dernier exemple a eu lieu pendant l'improvisation d'Alicia et de Neviah. Alicia jouait le rôle de Rickard, un chauffeur de taxi d'une quarantaine d'années, et Neviah, une jeune fille prénommée Julia. Lorsque Rickard découvre le prénom de sa passagère, il exprime son étonnement, étant donné que sa fille s'appelle également Julia. De même, quand Julia apprend que le chauffeur s'appelle Rickard, elle s'étonne qu'il partage le prénom de son père. Les deux personnages découvrent alors leur lien de parenté. Lors de cette révélation, Alicia et Neviah ont modulé leur voix afin d'exprimer la forte émotion provoquée par ces retrouvailles inattendues. Grâce à une bonne intonation, elles ont transmis leur surprise et leur joie au public. Le choix de la chute est d'ailleurs très original en lui-même, sans même parler de la justesse de leur interprétation.

Ces différents exemples indiquent en quoi les improvisations ont stimulé la créativité des apprenants et leur ont offert un espace d'expression artistique tout à fait nouveau en classe, ce qui leur a permis de dévoiler une facette de leur personnalité et de leur profil intellectuel uniques, comme le souligne Sabrina :

S4 : c'était aussi euh **très intéressant pour moi de voir leur côté créatif à certains élèves** + ce que souvent en classe quand on reste dans **l'enseignement classique** on va dire + c'est-à-dire avec le livre euh **le manuel** euh la prise de notes puis bon bien sûr la participation orale **c'est souvent les mêmes élèves qu'on entend et qu'on remarque** et là on a quand même pu voir **des élèves** euh **briller** un peu **d'une façon** qu'on + **qu'on voit pas d'habitude** + donc ça ça m'a **agréablement surprise**

Dans ce passage, Sabrina met en exergue la différence entre « l'enseignement classique » avec le manuel, qui ne stimule pas la créativité des apprenants, et les improvisations, qui ont permis à certains de « briller » et d'impressionner leur enseignante qui les suit pourtant depuis quatre ans. Je pourrais notamment mentionner Anton, qui malgré son faible niveau de français, a révélé un grand talent d'interprétation pendant l'improvisation « Taxi ».

À travers ces exemples, j'ai cherché à montrer en quoi les activités d'improvisation théâtrale se sont avérées pertinentes pour développer la compétence d'interaction orale des apprenants. Toutefois, pour que les apprenants soient à même d'improviser, il a fallu mettre en place des activités qui leur permettent de s'échauffer, de se concentrer et de travailler des compétences théâtrales en particulier. Ce sont ces activités de dynamisation et autres jeux de théâtre auxquels je vais m'intéresser dans la section suivante.

2. La dynamisation et les jeux de théâtre

2.1. Présentation des activités mises en place

Dans cette section, je vais m'intéresser à la fois aux activités de dynamisation et à tout jeu de théâtre réalisé en grand groupe, qui ne soit pas une improvisation. Pendant l'atelier, j'ai mis en place une dizaine d'activités théâtrales différentes (voir annexe 16, p. 81 pour une présentation détaillée). Certaines n'ont duré que quelques minutes voire secondes, tandis que d'autres ont été plus longues afin de travailler une compétence théâtrale en particulier. Réalisées en début de séance, les activités les plus courtes ont constitué un échauffement pour les élèves et ont favorisé leur disposition à accueillir les activités plus exigeantes qui vont suivre (l'improvisation en particulier). En mobilisant le corps des apprenants, ces exercices leur ont permis de se défouler, de se désinhiber, de se détendre ou encore d'apprendre à gérer leur souffle. D'autres visent la concentration du groupe, la mémorisation, l'écoute mutuelle, la prise des tours de parole et la précision des gestes. D'autres encore, se focalisent sur l'investissement de l'espace, sur les démarches d'un personnage, sur l'expression physique des émotions et sur la cohésion, la confiance et la reliance au sein du groupe.

2.2. Progression adoptée

Lors de la première séance de l'atelier, j'ai tout d'abord sollicité les élèves pour qu'ils poussent les tables et les chaises sur les côtés, afin de libérer un grand espace au centre de la salle. Je leur ai ensuite demandé de se mettre debout, en cercle. Je ne leur en ai volontairement pas dit plus : par peur de brusquer les apprenants, je ne leur ai pas annoncé

que nous commençons un atelier d'improvisation théâtrale. Lorsque j'ai demandé à Sabrina ce qui, selon elle, a permis à l'atelier de bien fonctionner, elle a directement indiqué l'importance de la progression adoptée :

S3 : ça s'est fait **de façon progressive** euh au début juste le fait d'**utiliser plus l'espace dans la classe** [...] et ensuite **progressivement** on a inclus des petites activités [...] + **y'a vraiment eu une progression dans le travail et je pense que ça leur a permis de dédramatiser euh la chose** + on les a pas **tu les a pas plongés directement** hop on va faire ça + **ça s'est fait de façon progressive** peut-être que **tu as même pas utilisé vraiment le terme euh « théâtre »** quand on leur a + on leur a pas parlé de ça + **mais finalement ils ont quand même fait des improvisations tout ça** + donc euh des fois c'est bien de présenter aux élèves 'fin de leur faire faire des choses **sans forcément leur dire euh on va faire du théâtre** + parce que **on peut je pense avec certains mots faire peur à certains élèves** + peut-être aux élèves les plus [ÊTROVERT] [ÊTROVER] **introvertis**

Dans cet exemple, Sabrina signale que le simple fait d'avoir pleinement investi l'espace dans la classe (en poussant le mobilier contre les murs) a fait office d'introduction progressive aux nouvelles modalités de travail. Avoir démarré l'atelier par des activités de dynamisation qui mobilisent l'espace et qui incitent les élèves à faire preuve d'une bonne écoute mutuelle a, selon Sabrina, permis de « dédramatiser la chose ». Avoir commencé par des activités de dynamisation (qui sont moins exigeantes à la fois linguistiquement et théâtralement parlant pour les élèves que des improvisations) s'est donc avéré pertinent. D'après ma tutrice, le fait d'avoir omis le mot *théâtre* et ainsi de ne pas réellement nommer ce que nous faisons a contribué à rassurer les apprenants introvertis, ou du moins à ne pas les effrayer outre mesure. J'ai donc adopté une progression graduelle et mesurée en tant que levier pour maintenir ma relation de confiance avec les apprenants.

2.3. Réussites et obstacles en lien avec les jeux de théâtre

Afin d'analyser les activités théâtrales réalisées, je propose de mettre en lumière à la fois les réussites et les obstacles rencontrés pendant l'atelier. Comme nous allons le voir, les jeux ont été source d'amusement pour les élèves, ce qui constitue une réussite majeure. En revanche, la longueur de certaines activités a pu représenter un obstacle, dans la mesure où une partie des apprenants indique s'être parfois ennuyée.

2.3.1. Apprendre en s'amusant tous ensemble

Les jeux de théâtre que j'ai mis en place peuvent être considérés, de façon générale, comme une réussite. En effet, ces jeux ont permis aux apprenants de ressentir des émotions positives telles que la joie. Par leur aspect ludique, les activités théâtrales ont instauré une ambiance de classe joviale favorable aux apprentissages. Les extraits de fiches de réflexion individuelle suivants montrent que certains élèves ont apprécié l'intégralité des activités réalisées, car elles leur ont permis d'apprendre tout en s'amusant :

- « J'ai aimé **les jeux de théâtre** parce que **c'est drôle** et on a **parlé français** et **appris** un peu français. » (Magnus)
- « toutes le activités ont été **drôle** » (Dominik)
- « Je ne sais pas si il y a des choses que je spécialement n'ai aimé pas. Je pense que je trouve que **tous ont été au moins un peu drôles je pense**. Je n'ai pas de critique. » (Elliot)

Le mot *drôle* employé par les apprenants est à comprendre comme quelque chose source d'amusement et de plaisir, plutôt que comme quelque chose qui fait rire à proprement parler. D'autres élèves de la classe mettent en avant leur préférence pour certaines activités en particulier, toujours pour la joie qu'elles leur ont procurée :

- « J'ai aimé quand nous avons **exprimé des émotions** parce que **c'était très rigolo**. » (Luke)
- « J'ai aimé **c'était beaucoup de mouvement** parce qu'il est **très drôle** » (Dominik)
- « J'ai aimé c'était beaucoup de mouvement parce que **le mouvement est drôle**. Mouvement donne énergie et **on garde l'énergie dans le jour**. » (Oskar)

Dans cet extrait, Luke exprime sa préférence pour l'activité « 5 zones, 5 émotions », tandis que Dominik et Oskar indiquent leur enthousiasme pour les activités qui mobilisent le corps et le mettent en mouvement. Tous les trois apprécient ces jeux pour leur aspect ludique et amusant, voire pour l'énergie qu'ils leur procurent pour le reste de la journée.

Les émotions positives ressenties par les apprenants pendant les activités théâtrales les ont non seulement rendus davantage disponibles à l'apprentissage de la langue cible, mais ont aussi favorisé la reliance entre pairs, comme l'explique Sabrina dans ce passage : « *mais je pense que ça a aussi permis de de s'amuser ensemble tout en apprenant euh et ça ça permet aussi une cohésion euh au niveau du groupe* » (S13). Si, comme nous l'avons vu, certains élèves ont apprécié diverses activités, l'une d'entre elles est rapidement devenue l'activité phare de l'atelier. Il s'agit du jeu « zip zap bang », que je vais maintenant analyser.

2.3.2. « Zip zap bang », une activité amusante et facile qui relie les apprenants et met tout le monde à l'aise

Avant de procéder à l'analyse de cette activité, voici un encadré permettant d'en comprendre les objectifs et le déroulement :

« **Zip zap bang** » (d'après l'atelier théâtre de G. Karcher ; Monvaillier, 2015, p. 8)

- **Objectifs** : Se concentrer, regarder, écouter et être attentif aux autres, prendre son tour.
- **Déroulement** : En cercle, on fait circuler un « zip », un « zap » ou un « bang » en pointant ses mains jointes en direction de celui à qui on s'adresse en même temps qu'on prononce la syllabe. Zip ne peut être envoyé qu'à son voisin de gauche ou de droite. Zap peut être envoyé à n'importe qui dans le cercle, sauf à ses voisins. Bang est un refus : on renvoie à l'expéditeur le zip ou le zap reçu, en faisant un geste énergique avec ses bras et les poings serrés. Il faut essayer de réagir vite et sans réfléchir. Ceux qui se trompent quittent le cercle.

J'ai introduit l'activité « zip zap bang » pendant la phase de dynamisation de la deuxième séance de l'atelier théâtre. Les apprenants ont très facilement compris les consignes et se sont tout de suite prêtés au jeu. Preuve de son succès auprès des élèves, ces derniers ont déclaré avoir aimé jouer à « zip zap bang » pendant le premier cercle de parole et l'ont souvent réclamé au cours des séances suivantes de l'atelier. Il s'agit d'ailleurs de l'activité la plus appréciée des apprenants selon la fiche de réflexivité, avec six élèves différents qui la trouvent « amusante », « drôle » et « rigolote » :

- « j'ai aimé **zip zap c'était amusant et tout le monde pensait la même chose.** » (Andreas)
- « j'ai aimé **zip, zap bang** parce que **c'est très drôle et un très bon activité** » (Daniel)
- « J'ai aimé **zip zap bang** parce que **c'est très rigolo.** » (Felix)
- « J'ai aimé **zip zap bong** parce que **c'est tres drole.** » (Neviah)
- « J'ai aimé faire des **jeux de théâtre. Particulièrement zip zap bang** parce que **c'était une très drôle activité.** » (Vilma)
- « J'ai aimé **zip zap bong** parce que **c'était un rigolo activité avec les copains et le class.** » (Henrik)

Ces différents exemples illustrent à quel point « zip zap bang » a remporté l'adhésion du groupe. Par ailleurs, les propos de Henrik soulignent la place importante du collectif dans l'activité, en insistant sur le fait que c'était amusant d'y jouer avec ses camarades. D'après Sabrina, cette activité a contribué à dynamiser le groupe et à impliquer les apprenants dans une écoute plus active de leurs pairs :

S18 : je pense **zip zap ou bang c'était bien ça les a activés** [...] c'est vraiment pour le **warm up commencer à entrer dans le mood** + leur faire comprendre oui **il faut écouter les autres faut se regarder** + un peu *catch their attention* (*en anglais*) mais ouais voilà

On remarque à travers cet exemple l'impact positif de « zip zap bang » sur la dynamisation et la cohésion du groupe. En jouant, en s'amusant et en riant ensemble, les élèves ont évolué dans une atmosphère ludique et de confiance, et ont ainsi expérimenté davantage de confiance-reliance collective.

En plus de se distinguer de par l'amusement qu'il procure, le jeu du « zip zap bang » se caractérise aussi par sa simplicité. « *Pour moi, c'était facile de jouer zip zap bang parce que [...] c'est un jeu d'enfant* », déclare Adam dans sa fiche de réflexivité. Plusieurs de ses camarades abondent d'ailleurs dans son sens :

- « Pour moi, **c'était facile de zip zap bang.** » (Alicia)
- « Pour moi, **c'était facile de zip zap bong** parce que **pas tant de mots** » (Anton)
- « Pour moi, **c'était facile de zip, zap, bang** parce que **tu avais juste à dire zip, zap, bang.** » (Felix)
- « Pour moi, **c'était facile de jouer zip, zap, bang** parce que **c'était facile à comprendre et facile à jouer** » (Luke)

Ces exemples signalent que la simplicité du jeu réside principalement dans le peu d'outils linguistiques qu'il requiert : il suffit de dire les syllabes *zip*, *zap* ou *bang* pour pouvoir y jouer. De plus, le commentaire de Luke indique qu'il est facile de s'approprier les règles du jeu et de les appliquer. Notons par ailleurs qu'Alicia, Anton et Felix ont un niveau de français inférieur au reste de la classe (afin de donner un ordre d'idée, il s'en est fallu de peu pour qu'Alicia et Anton ne valident pas le cours de français à la fin du semestre). Ainsi, mettre en place ce jeu a permis de d'inclure les apprenants de la classe les plus en difficulté, ce qui constitue une belle réussite de l'atelier.

En outre, « zip zap bang » est une activité qui met (presque) tout le monde à l'aise. Dans le questionnaire, six répondants sur 12 ont déclaré s'être sentis « très à l'aise » en jouant à « zip zap bang », ce qui en fait l'activité de l'atelier ayant recueilli le nombre de « très à l'aise » le plus élevé. Deux autres apprenants indiquent s'être sentis « assez à l'aise » pendant l'activité, ce qui nous donne un total de huit élèves sur 12 qui se sont sentis bien en jouant à « zip zap bang ». Deux autres répondants ont trouvé cette activité plutôt neutre (« ni à l'aise, ni mal à l'aise »), tandis que seulement deux personnes signalent s'être sentis « très mal à l'aise ». En observant et en comparant les réponses au questionnaire, « zip zap bang » apparaît très clairement comme l'activité ayant mis le plus d'apprenants à l'aise pendant l'atelier théâtre. De plus, la participation active des élèves pendant ce jeu et leur feedback dans les fiches de réflexivité montrent en quoi « zip zap bang » est devenu leur activité préférée (à l'unanimité ou presque) pendant l'atelier d'improvisation théâtrale. Toutefois, les jeux de théâtre mis en place n'ont pas tous remporté l'adhésion la plus totale de la part des apprenants. La gestion du temps consacré à chaque activité a notamment constitué un obstacle au bon déroulement de l'atelier.

2.3.3. La gestion du temps : un juste équilibre à trouver

Étant donné que c'était la première fois que j'animais un atelier théâtre, j'ai parfois rencontré des difficultés et des dilemmes dans la gestion du temps dédié à chaque activité. Prise dans l'engouement du jeu, il m'est arrivé d'attendre un peu trop longtemps (au goût de certains tout du moins) pour mettre fin à une activité et passer à la suivante. J'avais parfois peur d'interrompre trop tôt un jeu qui fonctionnait bien. Avec du recul, je pense qu'il aurait été judicieux de passer d'une activité à l'autre plus rapidement, afin de donner davantage de rythme à la séance et de conserver l'attention de l'ensemble du groupe. Si la majorité des élèves n'ont pas émis de commentaire à ce sujet, quelques-uns ont, en revanche, fait part de leur lassitude quant à la durée de certaines activités théâtrales réalisées :

- « Je n'ai pas aimé gestes marche dans la classe parce que **c'est assez ennuyeux** » (Anton)
- « Je n'ai pas aimé zip zap bong parce que **environ dix minutes c'était ennuyeux. Faire un si simple jeu que zip zap bong si beaucoup est très ennuyeux.** » (Oskar)
- « Je n'ai pas aimé on a exprimé des émotions parce que **c'est devenu ennuyeux.** » (Felix)
- « Je n'ai pas aimé on a exprimé des émotions parce que **ça devenait ennuyeux au bout d'un moment** » (Daniel)

Bien que les apprenants aient apprécié la plupart des jeux de théâtre proposés, ces extraits de fiches de réflexivité montrent que la durée de certaines activités aurait pu être gérée de façon plus habile. En effet, l'activité « 5 zones, 5 émotions » a été un peu trop longue selon deux élèves. L'activité « zip zap bang » a été réalisée un nombre trop important de fois et s'est un peu éternisée selon Oskar. Ainsi, l'amusement et la joie peuvent se transformer en ennui chez les apprenants si un juste équilibre en termes de gestion du temps n'est pas trouvé.

Dans cette section, nous avons vu en quoi les jeux de théâtre favorisent la cohésion du groupe ainsi que le processus de confiance-reliance entre pairs. Les nombreuses activités théâtrales mises en place ont à la fois permis de dynamiser les apprenants et de travailler des compétences théâtrales variées. En créant une atmosphère ludique en classe, ces jeux ont contribué à mettre les élèves à l'aise et les ont incités à oser faire preuve de créativité pendant l'atelier. Néanmoins, le seul recours aux activités théâtrales n'aurait pas permis la conception d'un atelier équilibré et répondant à tous les enjeux. C'est pourquoi j'ai également conçu d'autres activités, plus classiques, que je vais présenter et analyser dans la section suivante.

3. Les activités « plus classiques »

3.1. Présentation des activités

Dans un souci de maintenir la confiance des apprenants à mon égard, j'ai tâché de concevoir un atelier équilibré, qui s'adapte à la variété des profils des participants. Pour ce faire, j'ai proposé des séances dépourvues de pratiques théâtrales, consacrées à l'approfondissement de différents aspects liés à l'atelier théâtre, mais en adoptant une autre approche. Je vais maintenant présenter comment j'ai inclus des activités de vocabulaire, de compréhension écrite, de production écrite et de compréhension orale au reste de l'atelier.

Tout d'abord, j'ai choisi de travailler le vocabulaire pendant la séance 3 (voir annexe 17, p. 84). Le premier exercice consistait à associer des images à des mots issus des improvisations réalisées la semaine précédente par les apprenants, puis de rédiger une phrase contenant le mot en question afin d'en garantir une meilleure appropriation. En effet, il m'a semblé pertinent de travailler de façon plus approfondie le lexique utilisé par les élèves pendant leurs interactions orales. Quant au deuxième exercice, il visait l'acquisition de

vocabulaire nouveau se référant au caractère et à la personnalité, où les apprenants devaient relier des adjectifs à l'image et à la définition correspondantes. J'ai conçu cet exercice en vue d'une activité future dans laquelle les apprenants auraient à inventer (et donc à décrire) un personnage. Comme mentionné précédemment, le manque de vocabulaire constitue l'une des principales difficultés des apprenants, ce qui m'a incitée à y dédier une séance d'atelier.

Lors de la quatrième séance, j'ai proposé une activité de compréhension écrite. J'ai utilisé en tant que support un texte intitulé « Le portrait d'Henriette » accompagné de six questions de compréhension le concernant (voir annexe 18, p. 87). Adapté au niveau des apprenants, ce texte a servi de document déclencheur pour un atelier d'écriture créative dans lequel les apprenants ont été invités à écrire le portrait de leur propre personnage. L'atelier d'écriture s'est déroulé en deux étapes : dans la première, les élèves ont complété la fiche d'identité de leur personnage, tandis que dans la deuxième, ils en ont rédigé le portrait (voir annexe 19, p. 89). Ces deux activités de compréhension et de production écrites ont permis aux apprenants d'aborder la création de personnage sous un autre angle. Puisqu'il s'agit d'une notion centrale dans l'atelier théâtre, il m'a semblé judicieux de l'expérimenter de différentes façons, afin d'atteindre le plus grand panel d'apprenants possible.

Enfin, la dernière activité non théâtrale que j'ai mise en place est une compréhension orale qui présente la différence entre le tutoiement et le vouvoiement (voir annexe 20, p. 92). Le document utilisé est une vidéo au cours de laquelle des passants sont interrogés dans la rue au sujet de leur emploi des pronoms *tu* et *vous*. Des questions de compréhension accompagnent la vidéo et permettent aux élèves de découvrir les différents contextes adaptés à l'un ou à l'autre pronom. J'ai fait le choix de travailler la compétence sociolinguistique car j'ai remarqué lors de l'improvisation « Qui êtes-vous ? » que les apprenants n'utilisaient jamais le vouvoiement. J'ai donc voulu les y familiariser, dans l'optique d'un réemploi pendant l'improvisation « Taxi », dans laquelle il est attendu que le chauffeur vouvoie son passager et vice versa.

3.2. Variation et contrat de confiance : diversifier les approches pour inclure tous les apprenants

Malgré une bonne adhésion générale à l'atelier d'improvisation, l'analyse des données présentée dans les sections précédentes a permis de mettre en lumière des accros concernant la réception de certaines activités par quelques élèves. Pendant la mise en place de l'atelier, j'avais conscience du défi que représentait l'improvisation théâtrale pour le groupe et je craignais d'abîmer notre relation de confiance si toutefois je leur en demandais

« trop ». Alors en quête du « savant dosage », j'ai décidé d'inclure des activités plus « classiques » ou « traditionnelles » aux séances de l'atelier afin de limiter les risques à ce niveau-là. Pendant mon entretien avec ma tutrice, je lui ai demandé son avis concernant ce choix méthodologique, et voici sa réponse :

S15 : nan mais ça c'est **c'est très important de varier** + parce que c'est aussi euh **ce qui est inscrit dans le programme ++ il faut jamais travailler une seule compétence trop trop longtemps + il faut toujours allier toutes les différentes compétences**¹⁴

En employant l'adverbe d'intensité *très* suivi de l'adjectif *important*, Sabrina indique à quel point la variation constitue un enjeu capital dans l'enseignement du FLE. Elle précise que cela apparaît dans le programme, et qu'il ne s'agit donc pas réellement d'un choix mais plutôt d'un principe à suivre. L'expression *il faut* employée à deux reprises ainsi que les termes *jamais* et *toujours* montrent bien l'aspect prescriptif de son commentaire : il est impératif de varier les activités langagières travaillées, « c'est comme ça et pas autrement ». De cette manière, la diversité des activités proposées fait partie du contrat didactique, et les élèves sont par conséquent habitués à apprendre la langue de la sorte. Cette injonction à la variation n'a d'ailleurs rien d'arbitraire et sert au contraire l'intérêt des apprenants :

S16 : et pis euh varier aussi peut-être **pour les élèves qui ont plus de mal avec une certaine compétence + qu'ils puissent montrer oui moi aussi je sais faire mais j'y arrive mieux avec ça** euh: c'est **pédagogiquement** c'est plus euh c'est **c'est très bien pour les élèves + ça les aide vraiment** + de s'entraîner sur plusieurs compétences et varier un peu ++ **si ça devient trop répétitif c'est là justement où on risque de perdre certains élèves** qui peut-être **trouvent que c'est ça demande trop de leur part ou ils ont trop de difficultés** donc euh bah **ils veulent pas le montrer donc peut-être ils vont choisir de fuir** entre guillemets en étant pas là ou autre donc euh non + **c'est important et très bien de varier** justement

Dans ce passage, Sabrina met l'accent sur la diversité des profils d'élèves présents dans la classe, en indiquant que certains ont plus de facilités pour une activité langagière plutôt qu'une autre. Elle souligne à quel point la variation permet de valoriser et de soutenir les apprenants dans leur apprentissage. De plus, elle signale le « risque de perdre certains élèves » si les activités mises en place sont trop exigeantes ou trop difficiles. Face à une difficulté trop importante, certains pourraient alors se désengager du projet en cessant par exemple de venir en cours. Ainsi, ne proposer des activités ne ciblant que les compétences d'interaction orale et théâtrales briserait en quelque sorte le contrat didactique, ce qui mettrait à mal le contrat de confiance enseignante-apprenants par la même occasion.

¹⁴ Dans les extraits S15 et S16, le mot *compétence* est à comprendre dans le sens d'*activité langagière*, tel que défini dans le CECR (Conseil de l'Europe, 2001, p. 18).

Par ailleurs, les données recueillies par le biais du questionnaire confirment la nécessité de varier si l'on souhaite s'adapter à tous les apprenants, dans la mesure où les préférences et les facilités varient d'une personne à une autre. En effet, chaque activité langagière est à la fois considérée assez facile par certains élèves et assez difficile par d'autres. Plusieurs apprenants déclarent également que diverses activités langagières ne sont ni faciles, ni difficiles, ce qui semble indiquer que tous n'ont pas d'opinion tranchée sur la question. Il en va de même concernant leurs préférences, où on remarque que de nombreux élèves ont répondu « sans opinion », signalant que certaines activités langagières ne sont ni spécialement appréciées ni dépréciées par une partie importante du groupe. Si une tendance peut être dégagée (les élèves tendent notamment à déprécier la compréhension orale), on remarque que les données récoltées ne permettent d'établir aucun consensus clair ni en termes de facilité, ni de préférence. Par conséquent, ce résultat nous donne une raison supplémentaire de mettre en place des activités variées, afin d'inclure l'intégralité des profils d'apprenants dans l'atelier d'improvisation théâtrale.

En outre, j'ai demandé aux élèves d'indiquer comment ils s'étaient sentis pendant les différentes activités réalisées. Si, comme nous l'avons vu, plusieurs d'entre eux se sont sentis mal à l'aise pendant qu'ils improvisaient, qu'en est-il des activités plus classiques ? Pendant la séance dédiée au vocabulaire, seulement deux apprenantes (Alicia et Tora) déclarent s'être senties mal à l'aise. Les dix autres répondants se sont sentis soit très à l'aise, soit assez à l'aise, soit ni l'un ni l'autre. Lors des activités de compréhension écrite, de production écrite et de compréhension orale, seule Alicia indique s'être sentie « très mal à l'aise », tandis que le reste des élèves affirme avoir été très à l'aise, assez à l'aise ou ni l'un ni l'autre. Ces résultats semblent indiquer que les activités non théâtrales ou « classiques » sont plutôt rassurantes dans la mesure où elles présentent un potentiel anxiogène très faible. De cette manière, mettre en place ce type d'activité a favorisé le maintien de la confiance au sein du groupe, et du contrat de confiance entre les apprenants et moi-même en particulier.

Ce chapitre a permis de mettre en exergue les résultats les plus pertinents concernant les trois principaux types d'activités réalisés pendant l'atelier : les improvisations, les jeux de théâtre et les activités dites « plus classiques ». Source de dilemmes pour moi en tant que conceptrice pédagogique et enseignante, c'est finalement grâce à l'assemblage de ces différentes approches que j'ai pu concilier tous les enjeux, et ainsi favoriser le développement de la compétence d'interaction des élèves, tout en m'adaptant à leurs profils variés pour davantage conserver leur confiance.

Chapitre 10. Bilan et pistes d'amélioration

Dans ce chapitre, je vais dresser le bilan général de l'atelier d'improvisation théâtrale. Nous verrons qu'en proposant des activités représentant un défi pour les apprenants, ces derniers ont pour la plupart osé expérimenter de nouvelles choses et sortir de leur zone de confort. Situées dans leur zone proximale de développement, les activités réalisées leur ont notamment permis de développer leur compétence d'interaction orale. Enfin, je m'intéresserai à l'un des obstacles rencontrés pendant l'atelier, auquel je suggérerai des pistes d'amélioration.

1. Bilan général de l'atelier

1.1. Un défi qui pousse à oser et à sortir de sa zone de confort

Nous l'avons vu à travers les résultats de l'analyse : l'atelier d'improvisation théâtrale n'a pas été facile pour les apprenants et s'y engager a constitué un véritable défi à relever. Ainsi, dans le questionnaire, neuf répondants sur 12 ont déclaré être « d'accord » avec l'affirmation « je suis sorti.e de ma zone de confort pendant l'atelier », Vilma, qui est très timide, a signifié être « tout à fait d'accord », Adam « ni d'accord, ni pas d'accord » et enfin Daniel, « pas d'accord », ce qui nous donne un total de 10 apprenants sur 12 qui sont sortis de leur zone de confort.

Ce résultat concorde avec les réponses obtenues à la question « Qu'est-ce que tu as osé faire ? Ou qu'est-ce que tu n'as pas osé faire ? » posée dans la fiche de réflexivité, où plusieurs apprenants indiquent avoir osé de nouvelles choses :

- « J'ai osé **parler avant toute la classe.** » (Dominik)
- « J'ai osé **présenter à la classe** » (Felix)
- « J'ai osé **parler devant la classe.** » (Neviah)
- « J'ai osé **jeux de théâtre** avec mes copains. » (Henrik)
- « J'ai osé **parler des mots compliqués parfois** » (Elliot)
- « J'ai osé **tout faire.** » (Luke)
- « J'ai osé **tout.** » (Magnus)
- « J'ai osé **toutes les choses.** » (Oskar)

Plusieurs aspects apparaissent dans ces exemples. Tout d'abord, Dominik, Felix et Neviah sont parvenus à surmonter la crainte du regard des autres. Henrik signale quant à lui avoir osé prendre part aux jeux de théâtre, encouragé par la présence de ses pairs (« avec mes copains »). Elliot met en avant l'emploi de vocabulaire plus complexe que d'habitude. Enfin, Luke, Magnus et Oskar expriment avoir pris des risques pendant toutes les activités de

l'atelier. Ces réponses correspondent également à mes observations et à l'avis de Sabrina, qui déclare que « *ça s'est vraiment bien passé et vraiment je suis contente que les élèves ils aient osé* » (S2).

1.2. Zone proximale de développement et progrès effectués

Avoir osé prendre des risques et sortir de sa zone de confort n'a pas été un effort vain pour les apprenants. En effet, à travers leur engagement créatif et artistique, les élèves sont parvenus à développer à la fois leurs compétences théâtrales et d'interaction orale :

S25 : **je pense qu'il y a eu un développement quand même** + au début euh **ils parlaient un peu moins longtemps ils osaient peut-être moins puis d'un seul coup ils ont quand même osé** sortir un peu **des scénarios un peu farfelus** + euh **plus utiliser le langage corporel** et essayer même de faire **des petites blagues** sur le sujet + ça on l'avait pas forcément ou si on l'avait avec quelques élèves mais **ça s'est quand même développé davantage** + après **bien sûr y'a toujours des élèves qui osent moins que d'autres** mais + si on regarde quand même **de façon générale euh oui je pense absolument qu'il y a eu une évolution** euh comparé le début du début du projet à la fin du projet

L'augmentation progressive de la durée des improvisations, les marques d'humour, l'originalité des scénarios et la mobilisation du corps constituent une poignée d'exemples allant dans le sens d'un développement de compétences. La locution adverbiale *quand même* indique que, malgré les difficultés (qui, comme nous l'avons vu, ont été nombreuses), les élèves ont osé improviser et se sont montrés de plus en plus à l'aise et inventifs au fur et à mesure de l'avancée de l'atelier.

Dans le questionnaire, j'ai demandé aux apprenants si, d'après eux, l'atelier d'improvisation avait eu un impact sur leur compétence d'interaction orale en français. Huit élèves ont répondu que l'atelier avait eu un « impact positif », quatre personnes ont déclaré que l'atelier n'avait pas eu d'impact et enfin, aucun élève n'a déploré d'impact négatif. En seulement neuf séances d'atelier, il m'a semblé prévisible que les apprenants ne ressentent pas nécessairement de progression nette. Toutefois, cette donnée indique qu'au moins huit élèves du groupe ont eu le sentiment d'avoir développé leur compétence d'interaction. Ces progrès ont également été remarqués par Sabrina : « *je pense qu'ils ont bien évolué ça les a vraiment aidés dans la pratique euh de l'oral de parler français* » (S2).

Afin d'évaluer l'impact concret de l'atelier d'improvisation théâtrale sur les compétences des élèves, je leur ai demandé ce que l'atelier leur avait apporté de façon générale. Voici quelques extraits des fiches de réflexion individuelle recueillies :

- « J'ai développé ma capacité à **parler en français** » (Adam)
- « J'ai appris à **mieux parler français** » (Tora)
- « Je suis **devenu plus bien de parlé et écouté** » (Magnus)

- « J'ai eu le temps pour **exersés de parler français** et **exersés de écouter et comprendre quand quelqu'un d'autre parler français.** » (Berta)
- « **Je me suis amélioré en français** et **je suis devenu plus confiant pour parler.** » (Luke)
- « Je me suis amélioré pour **faire les choses devant un public** » (Daniel)
- « Peut être **je m'améliore sur l'improvisation quand on parle français.** » (Elliot)
- « je me suis **amélioré improvisera.** » (Felix)
- « J'ai un **meilleur vocabulaire.** » (Jesper)

Adam, Tora, Magnus et Berta déclarent s'être améliorés en production orale. Magnus et Berta soulignent également leurs progrès en compréhension orale, ce qui n'est autre que le second versant de l'interaction (pour interagir, il faut parler et écouter de façon presque simultanée). Ainsi, l'atelier théâtre a permis à plusieurs élèves de gagner en aisance à l'oral en français. Quant à Luke, il dit s'être amélioré en français de façon générale, sans mettre en avant d'activité langagière spécifique. Un résultat particulièrement intéressant est le gain de confiance en soi que l'on retrouve chez Luke et Daniel (« je suis devenu plus confiant pour parler » et « je me suis amélioré pour faire les choses devant un public »). Deux élèves, Elliot et Felix, mentionnent leurs progrès en improvisation et pour finir, Jesper témoigne de ses progrès en vocabulaire.

Bien que l'atelier d'improvisation théâtrale ait été source de difficultés pour les élèves, ces résultats nous montrent qu'en osant sortir de leur zone de confort et prendre des risques, les apprenants ont, pour la plupart, développé leur compétence d'interaction orale en français. Ce résultat nous indique que les activités de l'atelier étaient situées dans la zone proximale de développement des élèves de 9^{ème}. En relevant le défi de l'improvisation théâtrale, les apprenants ont su dépasser leurs limites et progresser en langue cible.

2. Pistes d'amélioration

Malgré ce bilan général très positif, certains apprenants ont moins adhéré au projet que d'autres. Quelques élèves sont en effet restés plus en retrait et ont moins osé prendre des risques qui auraient pu menacer leur face, comme dans ces exemples :

- « Je n'ai pas osé **jouer devant la classe.** » (Alicia)
- « Je n'ai pas osé **parle devant le classe** » (Anton)
- « Je n'ai pas osé **parler devant la classe.** » (Vilma)

Ces extraits de fiche de réflexivité mettent en lumière des réticences de la part de certains apprenants qui ne sont pas parvenus à s'engager autant que le reste de la classe, en dépit de l'effort fourni pour instaurer une atmosphère de confiance et de reliance au sein du groupe. Les appréhensions d'Alicia et d'Anton peuvent s'expliquer par leur faible niveau de français,

qui rend l'expression orale plus compliquée pour eux que pour les autres. Quant à Vilma, c'est une élève particulièrement timide et gênée par les activités d'oral de façon générale. Je tiens tout de même à préciser que ces trois apprenants ont tous improvisé au moins une fois devant les autres. Cependant, le fait qu'ils déclarent ne pas avoir osé le faire dans leur fiche de réflexion individuelle met en évidence leur état d'esprit à l'issue de l'atelier.

Le point commun entre ces différents extraits est l'expression « devant la classe », qui laisse entrevoir que la présence d'un public nombreux composé par tous leurs camarades a constitué un frein à leur participation active. Une piste d'amélioration face à cet obstacle pourrait être de réaliser les improvisations en groupe réduit, à l'abri des regards du reste de la classe. C'est tout du moins ce qu'a mis en place Manoïlov (2019), en demandant à ses apprenants d'interagir en binôme face à un public constitué d'uniquement deux autres élèves de la classe. Les échanges se font alors exclusivement entre pairs, dans des groupes composés de seulement quatre participants, ce qui favorise la préservation des faces et la diminution d'émotions inhibitrices. Lorsqu'un duo a fini d'interagir, c'est alors au tour du binôme d'observateurs de donner un feedback à leurs pairs, l'enseignant s'étant placé totalement en retrait. Ainsi, pratiquer l'interaction orale en petit comité permet de rassurer les apprenants et d'augmenter la confiance-reliance entre pairs.

Il aurait été très intéressant d'ajouter cette modalité à la progression de l'atelier, en commençant par une improvisation à réaliser face à un public composé d'uniquement deux camarades. Puis, au fur et à mesure qu'une confiance collective se serait installée, j'aurais pu proposer aux élèves d'improviser face à toute la classe. Cela aurait probablement permis de véritablement inclure la totalité des profils d'apprenants au projet, y compris les plus timides ou embarrassés à l'idée de s'exprimer face à un public.

Ce dernier chapitre a permis d'établir le bilan de l'atelier d'improvisation théâtrale. À travers ses activités nouvelles et engageantes, l'atelier a poussé les apprenants à oser s'exprimer en langue cible et à sortir de leur zone de confort, ce qui a favorisé le développement de leur compétence d'interaction. Cette réussite n'est toutefois pas représentative de l'ensemble du groupe, dans la mesure où quelques élèves se sont moins impliqués dans l'atelier, notamment freinés par la peur du regard des autres. Une piste d'amélioration à cet obstacle serait alors de permettre aux apprenants d'improviser face à un public de pairs réduit au minimum, afin de les mettre davantage en confiance et de favoriser la préservation des faces.

Conclusion

Ce mémoire a permis de mettre en lumière les liens entre improvisation théâtrale et relation de confiance dans l'enseignement/apprentissage du FLE auprès d'adolescents suédois de niveau A2. Si en commençant mon projet de stage, j'avais uniquement perçu l'enjeu du développement de la compétence d'interaction orale, j'ai ensuite fait face à des dilemmes qui m'ont montré la place centrale de la confiance collective dans la conception et dans la mise en place d'un tel projet. J'ai alors cherché comment développer la compétence d'interaction de mon public d'apprenants à travers un atelier d'improvisation théâtrale, sans pour autant compromettre la confiance au sein du groupe. Dans la première partie, j'ai présenté mon terrain de stage ainsi que la méthodologie adoptée, afin de contextualiser et de problématiser ce travail. J'ai ensuite articulé dans la deuxième partie différentes notions théoriques pertinentes, ayant trait à l'interaction orale, aux pratiques théâtrales et à la confiance, le tout en classe de FLE. Pour finir, la dernière partie a été l'occasion d'analyser les données recueillies et d'établir le bilan de l'atelier.

Les résultats obtenus indiquent tout d'abord l'importance d'une progression graduelle, mesurée et basée sur les connaissances préalables des élèves, ainsi que de supports ludiques, visuels, rassurants et accessibles pour mettre les apprenants en confiance et ne pas trop choquer les habitudes. Si l'improvisation théâtrale a été source de difficultés, notamment liées à la rapidité des échanges oraux, aux lacunes d'ordre lexical et aux émotions inhibitrices, cette activité a également permis aux apprenants de développer des stratégies interactives, d'enrichir leur vocabulaire et d'apprendre à se faire mutuellement confiance. En plus d'avoir contribué au développement de leur compétence d'interaction orale, les improvisations ont rendu les élèves plus engagés, plus actifs et leur ont donné l'occasion de révéler les aspects créatif et artistique de leur personnalité. Un résultat particulièrement intéressant concerne l'interprétation de personnages, qui a non seulement contribué à désinhiber les élèves, mais aussi à élargir leur vocabulaire.

Par ailleurs, le recours à d'autres pratiques théâtrales que l'improvisation, telles que les activités de dynamisation et les jeux de théâtre, ont favorisé l'inclusion de l'ensemble des profils d'apprenants, en rendant l'apprentissage ludique et amusant et en renforçant la cohésion du groupe. L'activité « zip zap bang » est d'ailleurs devenue le symbole de l'atelier, de par son potentiel fédérateur et sa faculté à mettre tout le monde à l'aise. Cependant, une gestion du temps maladroite a parfois représenté un obstacle et causé de l'ennui aux élèves.

De plus, un résultat particulièrement intéressant souligne que la variation des approches, et en particulier la mise en place d'activités dites « plus classiques », constitue un levier pertinent pour inclure l'intégralité des apprenants au projet et favoriser le maintien du contrat de confiance. Bien que l'improvisation théâtrale ne soit pas une activité facile, l'écrasante majorité des élèves ont relevé le défi en sortant de leur zone de confort et en osant interagir en langue cible. En outre, l'analyse des données révèle un sentiment d'avoir progressé en français, et en interaction orale en particulier, chez de nombreux apprenants, ainsi qu'un gain de confiance et d'aisance chez quelques autres. Toutefois, plusieurs élèves n'ont pas réellement adhéré à l'atelier, notamment freinés par la peur du regard des autres. Cet obstacle pourrait être surmonté en proposant des improvisations face à un nombre très réduit de pairs.

Les résultats de l'analyse sont néanmoins à mettre en perspective, dû au faible nombre de séances d'atelier ayant pu être mis en place. Comme je le mentionnais dans le cadrage théorique, la confiance est un objet d'étude difficile à observer et à quantifier, ce qui m'a incitée à recourir à des indicateurs tels que l'engagement scolaire ou le degré d'aisance des élèves pendant les activités pour la mesurer. Cependant, n'ayant pas interrogé la réflexivité des apprenants avant le début du projet, il semble délicat d'affirmer que l'atelier d'improvisation théâtrale ait eu un impact sur les relations de confiance et de reliance entre les différents membres du groupe-classe. Il serait intéressant de reproduire une expérience similaire avec une grille d'analyse et des indicateurs de la confiance collective plus clairs, ainsi que de mettre en place l'atelier sur une période plus importante, pour nuancer les résultats. Il pourrait également être pertinent de reproduire l'expérience d'un atelier similaire auprès d'un public de niveau plus élevé, afin de découvrir si le niveau de français des apprenants a un impact sur le processus de confiance-reliance collectives.

Par ailleurs, une faiblesse de l'atelier tel que je l'ai conçu est l'absence de référent duquel les élèves auraient pu s'inspirer pour improviser. En effet, une étape préliminaire aux improvisations aurait pu proposer une découverte et une analyse guidées d'interactions authentiques en français. J'aurais notamment pu m'appuyer sur une ou plusieurs vidéo(s) de la plateforme CLAPI-FLE¹⁵, ce qui aurait permis un travail sur la dynamique interactive et les règles conversationnelles en français (Ravazzolo et al., 2021). Une étude d'Étienne et David (2020) révèle d'ailleurs la pertinence d'une exploitation guidée de ce support dans le développement de la compétence d'interaction des apprenants, et ce, dès le niveau A1. Le

¹⁵ Voir le site Internet de la ressource : http://clapi.ish-lyon.cnrs.fr/FLE/liste_extraits.php

repérage des caractéristiques d'une conversation authentique en langue cible aurait également pu donner lieu à un travail plus approfondi sur les stratégies interactives. En les observant chez d'autres locuteurs, les élèves auraient pu prendre conscience des principales stratégies et les réemployer lors de leurs improvisations, comme le propose Manoïlov (2019). Cela aurait contribué à l'acquisition d'outils concrets pour développer leur compétence d'interaction orale en français.

À travers ce mémoire, j'espère être parvenue à montrer l'intérêt du théâtre orienté-processus en classe de FLE, dans la mesure où ce projet a su engager les apprenants et stimuler leur créativité, et ce, malgré l'absence de texte à apprendre par cœur et de spectacle à la fin de l'année. En mettant en exergue les tensions et les dilemmes entre développement de la compétence d'interaction et relation de confiance, j'ai moi-même pris conscience du rôle essentiel des émotions ressenties par les élèves et de la confiance-reliance dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Ainsi, j'achève ce projet considérablement enrichie d'un point de vue professionnel et avec la volonté de mettre en place un nouvel atelier d'improvisation théâtrale, étoffé des résultats de cette première expérience et des leçons qui en découlent.

Bibliographie

Aden, J. (2013). De la langue en mouvement à la parole vivante : théâtre et didactique des langues. *Langages*, 4(192), 101-110. Consulté sur : <https://www.cairn.info/revue-langages-2013-4-page-101.htm>

Aden, J. (2015). Théâtre et didactique des langues. Dans P. Blanchet & P. Chardenet (éds.). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. Paris : Édition des archives contemporaines.

Arnold, J. (2006). Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ? *Éla. Études de linguistique appliquée*, (144), 407-425. <https://doi.org/10.3917/ela.144.0407>

Azaoui, B. (2021). Les mains ont la parole. Quand les gestes ont leur mot à dire dans l'apprentissage des langues. Dans P. Leclercq, A. Edmonds & E. Sneed German (dir.) *Introduction à l'acquisition des langues étrangères*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

Badrinathan, V. (2017). Autonomie de l'apprenant en français : quel rôle pour les techniques théâtrales ? *Synergies Espagne*, (10), 139-152. Consulté sur : <http://gerflint.fr/Base/Espagne10/badrinathan.pdf>

Bahillo, E. (2017). L'atelier théâtral en classe de français dans l'enseignement secondaire espagnol. *Synergies Espagne*, (10), 119-128. Consulté sur : <http://gerflint.fr/Base/Espagne10/bahillo.pdf>

Bailly, S., Chateau, A., Paris, J. & Martin, C. (2018). Reliance et confiance dans un environnement d'apprentissage autodirigé en langues. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues*, 37(1). <https://doi-org.sid2nomade-2.grenet.fr/10.4000/apliut.5882>

Bange, P. (1992). À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles). *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère (Aile)*, (1), 53-85. <https://doi.org/10.4000/aile.4875>

Bardel, C., Erickson, G. & Österberg, R. (2019). Learning, teaching and assessment of second foreign languages in Swedish lower secondary school – dilemmas and prospects. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 13(1), 7-26. [doi:10.17011/apples/urn.201903011687](https://doi.org/10.17011/apples/urn.201903011687)

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*, (52), 153-174. <https://doi.org/10.4000/lidil.3872>

Bigot, V. (1996). Converser en classe de langue : mythe ou réalité ? *Les Carnets du Cediscor*, (4), 1-9. <https://doi.org/10.4000/cediscor.362>

Blanchet, P. (2003). Contacts, continuum, hétérogénéité, polynomie, organisation « chaotique », pratiques sociales, interventions ... quels modèles ? : pour une (socio)linguistique de la « complexité ». *Cahiers de sociolinguistique*, 1(3), 279-308. Consulté sur : <https://www.cairn.info/revue-cahiers-de-sociolinguistique-2003-1-page-279.htm>

Bolle De Bal, M. (2003). Reliance, déliance, liance : émergence de trois notions sociologiques. *Sociétés*, 2(80), 99-131. <https://doi.org/10.3917/soc.080.0099>

Bournel-Bosson, C.-Y. & Kostov, J. (2018). Créer un climat de confiance dans un cours de français sur objectifs universitaires sur Moodle. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues*, 37(1). <https://doi-org.sid2nomade-2.grenet.fr/10.4000/apliut.5908>

Brouté, A. (2009). La modernisation de l'enseignement-apprentissage des compétences de production orale en FLE ne peut plus attendre. *Synergies Espagne*, (2), 213-221. Consulté sur : <http://www.gerflint.fr/Base/Espagne2/broute.pdf>

Burgos, J. J. (2017). Percepciones sobre la cultura de la evaluación y la generación de confianza en el aula en tres universidades colombianas. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada* 8(12), 12-24. Consulté sur : <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6570341>

Cambra Giné, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris : Didier.

Cervantes Cerra, D. (2019). Reflexiones del uso del teatro como herramienta didáctica para la enseñanza de lenguas extranjeras. *Boletín Redipe*, 8(12), 143-149. Consulté sur : <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7528355>

Cervantes Cerra, D. (2022). El teatro como estrategia didáctica para disminuir el pánico escénico en clases de francés como L2. *Boletín Redipe*, 11(3), 174-181. <https://doi.org/10.36260/rbr.v11i3.1714>

Chnane-Davin, F. (2020). Chapitre 4. De quoi faut-il tenir compte lorsqu'on enseigne le français langue étrangère et seconde ? Dans Defays, J.-M. (dir.), *Le FLE en questions : enseigner le français langue étrangère et seconde* (pp. 117-156). Mardaga. Consulté sur : <https://unr-ra-scholarvox-com.sid2nomade-1.grenet.fr/book/88902541>

Cicurel, F. (1996). L'instabilité énonciative en classe de langue. *Les Carnets du Cediscor*, (4), 77-92. <https://doi.org/10.4000/cediscor.393>

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

Cocton, M.-N. (2013). L'expression théâtrale en FLE : en route vers une cocreativité ! *Voix plurielle*, 10(2), 71-81. <https://doi.org/10.26522/vp.v10i2.842>

Colla, P. (2021). Trajectoires d'un « modèle » : la Suède, icône du débat médiatique sur l'école (1964-2018). *Histoire de l'éducation*, 156, pp. 179-212. <https://doi.org/10.4000/histoire-education.6831>

Commission européenne. (2012a). *Première enquête européenne sur les compétences en langues – Rapport final, Bureau des publications [First European survey on language competences – Final report, Publications Office]*. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/34160>

Commission européenne. (2012b). *Les Européens et leurs langues [Europeans and their languages]*. <https://europa.eu/eurobarometer/surveys/detail/1049>

Commune de Sollentuna. (2022). *Tegelhagens skola – À propos de nous [Tegelhagens skola – Om oss]*. <https://www.sollentuna.se/uweb/tegelhagens-skola/om-oss/>

Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.

Conseil de l'Europe. (2018). *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer – Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Paris : Didier.

Cormanski, A. (2017). *Jouer du corps : Réflexions sur le statut et la place du corps-énonciateur de l'apprenant dans le processus d'apprentissage des langues*. *Synergies Espagne*, (10), 153-169. Consulté sur : <http://gerflint.fr/Base/Espagne10/cormanski.pdf>

Corral Fullà, A. (2013). El teatro en la enseñanza de lenguas extranjeras : la dramatización como modelo y acción. *Didáctica (lengua y literatura)*, 25, 117-134. Consulté sur : <http://hdl.handle.net/11162/178547>

Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE international.

Cuq, J.-P. (2017). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. 4e édition, Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

Dabène, L. (1984). Pour une taxinomie des opérations métacommunicatives en classe de langue étrangère. Dans D. Coste (dir) *Interactions et enseignement/apprentissage des langues étrangères, Études de Linguistique Appliquée*, (55), 39-46.

Defays, J.-M. (2020). Chapitre 2. Comment (faire) apprendre une langue et une culture étrangères, par exemple la langue française et les cultures francophones ? Dans Defays, J.-M. (dir.), *Le FLE en questions : enseigner le français langue étrangère et seconde* (46-82). Mardaga. Consulté sur : <https://unr-ra-scholarvox-com.sid2nomade-1.grenet.fr/book/88902541>

Del Olmo, C. (2015). Improviser en classe de Français Langue Étrangère : spontanéité et réflexion à travers le théâtre-forum. *Nouvelle Revue Synergies Canada*, (8), 1-8. Consulté sur : <https://journal.lib.uoguelph.ca/index.php/nrsc/article/view/3173/3455>

De Pietro, J.-F., Matthey, M. & Py, B. (1989). Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles de la conversation exolingue. Dans D. Weil & H. Fugier (éds) *Actes du 3ème colloque régional de linguistique* (99-124). Strasbourg : Université des sciences humaines et université Louis Pasteur.

Dubois, J. & Tremblay, O. (2015). L'enseignement par le théâtre en classe de français au Québec : état des lieux et pistes didactiques. *Lidil*, (52), 129-152. <https://doi.org/10.4000/lidil.3863>

Dumontet, F. (2015). Évaluer la pratique théâtrale en FLE avec le CECRL : questions sur les niveaux et l'activité langagière de médiation. *Lidil*, (52), 40-61. <https://doi.org/10.4000/lidil.3809>

Economist Intelligence Unit. (2022). *Indice de Démocratie 2022. Démocratie du front et lutte pour l'Ukraine [Democracy Index 2022. Frontline democracy and the battle for Ukraine]*. https://pages.eiu.com/rs/753-RIQ-438/images/DI-final-version-report.pdf?mkt_tok=NzUzLVJJUS00MzgAAAGJxskqzxPSEP7rl0as04tit8D2UCkRHP6f-uQPLIW0rXWfGBwlnPi-2jTrWD FfqiqULZpIUi mQ5DtnM7xMPPYe TdPeu3vEdI65wUps-8xCOA

Étienne, C. & David, C. (2020). L'enseignement du français avec les interactions : approche méthodologique et mise en œuvre en classe depuis le niveau débutant. *7e Congrès Mondial de Linguistique Française. SHS Web Conf.*, 78. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20207807004>

Faure, P. (2000). Pour une pédagogie de l'humour en didactique des langues. *Cahiers de l'APLIUT, Arts et langue de spécialité*, 19(4), 48-61. <https://doi.org/10.3406/apliu.2000.3009>

Finndahl, I. (2023). *Young students' Language Choice in Swedish compulsory school – expectations, learning and assessment*. (Thèse de doctorat, Université de Göteborg). GUPEA. <https://hdl.handle.net/2077/74850>

Galand, B. (2022). Comment soutenir l'engagement des élèves dans leurs apprentissages ? *Administration & Éducation*, 175, 115-122. <https://doi-org.sidnomade-2.grenet.fr/10.3917/admed.175.0115>

Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences: New Horizons* (édition révisée et mise à jour). New York : Basic Books.

Goffman, E. ([1967] 1974). *Les rites d'interaction* (traduit de l'anglais par A. Kihm). Paris : Les Éditions de Minuit.

Granfeldt, J., Sayehli, S., & Ågren, M. (2019). The context of second foreign languages in Swedish secondary schools: Results of a questionnaire to school leaders. *Apples – Journal of Applied Language Studies, special issue 13(1)*, 27–48. <https://doi.org/10.17011/apples/urn.201903011688>

Granfeldt, J., Sayehli, S. & Ågren, M. (2020). Trends in the study of Modern languages in Swedish lower secondary school (2000 – 2018) and the impact of grade point average enhancement credits. *Education Inquiry, 12(2)*, 127-146. [doi:10.1080/20004508.2020.1790099](https://doi.org/10.1080/20004508.2020.1790099)

Hall, J. K. (2010). Interaction as method and result of language learning. *Language Teaching, 43(2)*, 202-215. <https://doi.org/10.1017/S0261444809005722>

Institut français de Suède. (2023). *Présentation de l'Institut*. <https://ifsuede.com/linstitut/qui-sommes-nous/presentation-de-linstitut/>

Institut suédois. (2023). *Sweden and migration*. Sweden.se. <https://sweden.se/culture/history/sweden-and-migration>

Institut suédois des langues et du folklore [Institutet för språk och folkminnen]. (2021a). *Loi sur les langues [Språklagen]*. <https://www.isof.se/lar-dig-mer/kunskapsbanker/lar-dig-mer-om-sprakpolitik-och-spraklagar/spraklagen>

Institut suédois des langues et du folklore [Institutet för språk och folkminnen]. (2021b). *Loi sur les langues minoritaires [Minoritetslagen]*. <https://www.isof.se/lar-dig-mer/kunskapsbanker/lar-dig-mer-om-sprakpolitik-och-spraklagar/minoritetslagen>

Institut suédois des langues et du folklore [Institutet för språk och folkminnen]. (2021c). *L'anglais en Suède [Engelskan i Sverige]*. <https://www.isof.se/lar-dig-mer/kunskapsbanker/lar-dig-mer-om-flersprakighet/engelskan-i-sverige>

Institut suédois des langues et du folklore [Institutet för språk och folkminnen]. (2023). *Les langues en Suède [Språken i Sverige]*. <https://www.isof.se/lar-dig-mer/kunskapsbanker/lar-dig-mer-om-flersprakighet/spraken-i-sverige>

Kerbrat-Orecchioni, C. (1999). L'oral dans l'interaction : une liberté surveillée. *Revue française de linguistique appliquée, IV (2)*, 41-55. <https://doi.org/10.3917/rfla.042.0041>

Larsson Ringqvist, E. & Sundberg, A.-K. (2013). Activités communicatives orales en classe de FLE : caractéristiques interactionnelles et potentiel d'acquisition. *Synergies pays scandinaves, (8)*, 35-54. Consulté sur : https://www.gerflint.fr/Base/Paysscandinaves8/Ringqvist_Sundberg.pdf

Lundahl, L. (2019) La réforme suédoise de l'éducation : de grandes ambitions, des résultats préoccupants (traduit par H. Bréant). *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, publication hors numéro. <https://doi.org/10.4000/ries.7806>

Manoïlov, P. (2019). Interaction orale et coopération : un apprentissage interdépendant. *Linx*, (79). <https://doi.org/10.4000/linx.3784>

Marzano, M. (2010). Qu'est-ce que la confiance ? *Études*, (412), 53-63. <https://doi.org/sidnomade-1.grenet.fr/10.3917/etu.4121.0053>

Mateos, N., Chorny, F., Coll, P. & Reynoso, L. (2021). Enseñanza de la matemática en la universidad: una experiencia sobre la construcción de relaciones de confianza en el aula. *Itinerarios Educativos*, (15). <https://doi.org/10.14409/ie.2021.15.e0018>

Mondada, L. (2017). Le défi de la multimodalité en interaction. *Revue française de linguistique appliquée*, XXII, 71-87. DOI : <https://doi.org/10.3917/rfla.222.0071>

Monvaillier, F. (2015). *Banque d'exercices de théâtre à destination des professeurs*. Service Éducatif du théâtre d'Auxerre. Consulté sur : <https://docplayer.fr/24737770-Banque-d-exercices-de-theatre-a-destination-des-professeurs.html>

Moore, D. & Simon, D.-L. (2002). Déritualisation et identité d'apprenants. *Acquisition et interaction en langue étrangère (Aile)*, 16. <https://doi.org/10.4000/aile.1374>

Muller, C. (2012). La photographie, un outil pour communiquer en classe de langue. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues*, XXXI(1). DOI : <https://doi.org/10.4000/apliut.2224>

Muller, C. (2014). La relation didactique : une source de dilemmes pour les enseignants de langue. *Études en didactique des langues, Affect(s)*, 23-24, 63-75. HAL : hal-04045461

Office suédois de la statistique [Statistiska centralbyrån]. (2021). *Revenu disponible pour les ménages par région, type de ménage et âge. Année 2011 – 2021 [Disposable income for households by region, type of households and age. Year 2011 – 2021]*. https://www.statistikdatabasen.scb.se/pxweb/en/ssd/START_HE_HE0110_HE0110G/TabVX4bDispInkN/

Office suédois de la statistique [Statistiska centralbyrån]. (2022a). *Population dans le pays, dans les comtés et dans les communes, au 31 décembre 2022, et changement de population en 2022 [Population in the country, counties and municipalities on 31 December 2022 and Population Change in 2022]*. <https://www.scb.se/en/finding-statistics/statistics-by-subject-area/population/population-composition/population-statistics/pong/tables-and-graphs/population-statistics---year/population-in-the-country-counties-and-municipalities-on-31-december-2022-and-population-change-in-2022/>

Office suédois de la statistique [Statistiska centralbyrån]. (2022b). *Nombre de personnes d'origine étrangère ou suédoise (cloisonnement approximatif) par région, âge et sexe. Année 2002 – 2022*. [Number of persons with foreign or Swedish background (rough division) by region, age and sex. Year 2002 – 2022].

https://www.statistikdatabasen.scb.se/pxweb/en/ssd/START_BE_BE0101_BE0101Q/UtlSvBakgGroV/

Office suédois de la statistique [Statistiska centralbyrån]. (2022c). *Citoyens étrangers par nationalité, âge et sexe. Année 1973 – 2022* [Foreign citizens by country of citizenship, age and sex. Year 1973 – 2022].

https://www.statistikdatabasen.scb.se/pxweb/en/ssd/START_BE_BE0101_BE0101F/UtlmedbR/

Office suédois de la statistique [Statistiska centralbyrån]. (2023). *Statistiques sur la population* [Population statistics]. <https://www.scb.se/en/finding-statistics/statistics-by-subject-area/population/population-composition/population-statistics/>

Ollivier, C. (2015). Vers une articulation entre didactique de la littérature, pratique théâtrale et approche interactionnelle. *Lidil*, (52). <https://doi.org/10.4000/lidil.3802>

Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (2014). *Principaux résultats de l'Enquête PISA 2012 : Ce que les élèves de 15 ans savent et ce qu'ils peuvent faire avec ce qu'ils savent*. <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview-FR.pdf>

Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (2016). *Suède – Note pays – Résultats PISA 2015* [Sweden – Country Note – Results from PISA 2015]. <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Sweden.pdf>

Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (2019). *Suède – Note pays – Résultats PISA 2018* [Sweden – Country Note – Results from PISA 2018]. https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_SWE.pdf

Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (2020). *Indicateur du vivre mieux* [Better Life Index]. <https://www.oecdbetterlifeindex.org/countries/sweden/>

Payet, A. (2010). *Activités théâtrales en classe de langue*. Paris : CLE International.

Pekarek Doehler, S. (2021). De la compétence de communication à la compétence d'interaction. Dans P. Leclercq, A. Edmonds & E. Sneed German (dir.) *Introduction à l'acquisition des langues étrangères*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

Petiot, I. (2015). L'oral en Français Langue Étrangère : réflexions et interrogations. *Synergies pays scandinaves*, (10), 99-109. Consulté sur : <https://www.gerflint.fr/Base/Paysscandinaves10/petiot.pdf>

Pierré, M. & Treffandier, F. (2012). *Jeux de théâtre*. Grenoble : PUG.

Quintin, J.-J. & Masperi, M. (2010). Reliance, liance et alliance : opérationnalité des concepts dans l'analyse du climat socio-relationnel de groupes restreints d'apprentissage en ligne. *Alsic*, (13). <https://doi-org.sid2nomade-2.grenet.fr/10.4000/alsic.1702>

Ravazzolo, E., Étienne, C. & Ursi, B. (2021). Apprendre les interactions en classe de français : enjeux et pratiques. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 18(3). <https://doi.org/10.4000/rdlc.8989>

Rémon, J. & Privas-Bréauté, V. (2018). Introduction – Confiance, reliance et apprentissage des langues dans l'enseignement supérieur. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues*, 37(1). <https://doi-org.sid2nomade-2.grenet.fr/10.4000/apliut.5818>

Riquois, E. (2018). Faciliter la prise de parole en classe : supports, activités et gestion de l'espace. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues*, 37(1). <https://doi.org/10.4000/apliut.5829>

Rousseau, D., Sitkin, S., Burt, R. & Camerer, C. (1998). Not So Different After All: A Cross-discipline View of Trust. *Academy of Management Review*. 23. DOI:10.5465/AMR.1998.926617

Sandvik, G., Enander, H., Norman, L. T., Weibull, J., Larson, S. R. & Helmfrid, S. (2023). Sweden. Dans *Encyclopedia Britannica*. <https://www.britannica.com/place/Sweden>

Simon, É. (2007). La confiance dans tous ses états. *Revue française de gestion*, 175, 83-94. <https://doi.org/10.3166/rfg.175.83-94>

Skolverket. (2022). *Programme (Lgr22) pour l'école primaire et secondaire obligatoire ainsi que pour l'année d'école primaire obligatoire et pour le périscolaire [Läroplan (Lgr22) för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet]*. Consulté sur : <https://www.skolverket.se/getFile?file=9718>

Soulé, B. (2007). Observation participante ou participation observante ? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales. *Recherches qualitatives*, 27 (1), 127-140. Consulté sur : [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero27\(1\)/soule.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero27(1)/soule.pdf)

Sperandio et al. (2022). *Édito : méthode de français – A1 [2^{ème} édition]*. Paris : Éditions Didier Français langue étrangère.

Tellier, M. (2014). Introduction : Donner du corps à son cours. Dans M. Tellier et L. Cadet (dir.) *Le corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique* (101-114). Paris : Éditions Maison des langues.

Terrier, L. (2018). Éditorial – De la reliance. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues*, 37(1). <https://doi-org.sid2nomade-2.grenet.fr/10.4000/apliut.5817>

Thibault, L. (2020). Comment les techniques théâtrales aident les apprenants de FLS à interagir pour compléter des tâches de communication orale. *La Revue de l'AQEFLS*, 33(1), 45-49. <https://doi.org/10.7202/1081269ar>

Wennberg Trolleberg, L. (2019). *Un été très cool åk 6 Allt-i-ett-bok* [Tout en un]. Stockholm : Natur & Kultur.

Wennberg Trolleberg, L. (2019). *Un été très cool åk 7 Textbok* [Manuel]. Stockholm : Natur & Kultur.

Wennberg Trolleberg, L. (2019). *Un été très cool åk 7 Övningsbok* [Cahier d'exercices]. Stockholm : Natur & Kultur.

Wennberg Trolleberg, L. (2020). *Un été très cool åk 8 Textbok* [Manuel]. Stockholm : Natur & Kultur.

Wennberg Trolleberg, L. (2020). *Un été très cool åk 8 Övningsbok* [Cahier d'exercices]. Stockholm : Natur & Kultur.

Wennberg Trolleberg, L. (2021). *Un été très cool åk 9 Textbok* [Manuel]. Stockholm : Natur & Kultur.

Wennberg Trolleberg, L. (2021). *Un été très cool åk 9 Övningsbok* [Cahier d'exercices]. Stockholm : Natur & Kultur.

Sigles et abréviations utilisés

CE	Compréhension écrite
CE1	Cours élémentaire niveau 1
CE2	Cours élémentaire niveau 2
CECR	Cadre européen commun de référence pour les langues
CM1	Cours moyen niveau 1
CM2	Cours moyen niveau 2
CO	Compréhension orale
CP	Cours préparatoire
CUEF	Centre universitaire d'études françaises
DELFL	Diplôme d'études en langue française
EPS	Éducation physique et sportive
FLE	Français langue étrangère
GS	Grande section de maternelle
IO	Interaction orale
L1	Langue première
L2	Langue seconde
LE	Langue étrangère
MS	Moyenne section de maternelle
NO	Naturorienterade (matières d'orientation naturelle)
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
PE	Production écrite
PISA	Programme international pour le suivi des acquis des élèves
PO	Production orale
PS	Petite section de maternelle
SO	Samhällsorienterade (matières d'orientation sociétales)
SVT	Sciences de la vie et de la terre
Term.	Terminale (dernière classe de lycée en France)
ÅK	Årskurs (niveau dans le système scolaire suédois)
ÅKF	Förskoleklass (année d'école maternelle obligatoire en Suède)

Table des illustrations

Tableau 1. Comparaison des systèmes éducatifs français et suédois	12
Tableau 2. Informations concernant les quatre classes de français de Tegelhagens skola..	25
Tableau 3. Les objectifs visés au cours de l'atelier d'improvisation théâtrale	72
Tableau 4. Récapitulatif des séances de l'atelier d'improvisation théâtrale.....	73

Table des annexes

L'intégralité des annexes de ce mémoire sont à retrouver dans un deuxième volume qui leur est dédié. Les numéros de page indiqués dans le corps du mémoire renvoient donc au deuxième volume.

VOLUME D'ANNEXES

Annexe 1 Tableau synoptique des séances de l'atelier d'improvisation théâtrale	4
Annexe 2 Fiche « Réflexion individuelle » (séance 9).....	25
Annexe 3 Réponses des apprenants à la fiche « Réflexion individuelle »	27
Annexe 4 Questionnaire original (en suédois)	43
Annexe 5 Questionnaire traduit en français	46
Annexe 6 Réponses des apprenants au questionnaire	49
Annexe 7 Transcription de l'entretien compréhensif avec Sabrina.....	59
Annexe 8 Les activités d'interaction au niveau A2.1, d'après le Conseil de l'Europe, 2018, pp. 86-88 et 91	71
Annexe 9 Les stratégies interactives au niveau A2.1, d'après le Conseil de l'Europe, 2018, pp. 103, 105 et 125	72
Annexe 10 Les trois axes des compétences théâtrales (corps, parole, être) selon les niveaux du CECR, d'après Berdal-Masuy & Renard, 2015, pp. 158-159	73
Annexe 11 Les critères d'évaluation des compétences théâtrales pour les niveaux A2 et B1, d'après Berdal-Masuy & Renard, 2015, pp. 162-164 et 171	74
Annexe 12 Présentation des apprenants de la classe de français de 9 ^{ème} ayant participé à l'atelier.....	75
Annexe 13 Présentation des improvisations mises en place pendant l'atelier	77
Annexe 14 Cartes personnages pour l'improvisation « Qui êtes-vous ? » (séances 1 et 2)	79
Annexe 15 Diapositives pour l'improvisation « Dans la salle d'attente » (séance 7)	80
Annexe 16 Présentation des activités de dynamisation et jeux de théâtre mis en place pendant l'atelier	81
Annexe 17 Supports des exercices de vocabulaire (séance 3).....	84
Annexe 18 Supports de l'activité de compréhension écrite « Le portrait d'Henriette » (séance 4).....	87
Annexe 19 Supports pour l'atelier d'écriture créative (séances 4 et 5).....	89
Annexe 20 Supports pour l'activité de compréhension orale « Tu vs. vous » (séance 5) ...	92
Annexe 21 Diapositive « Carte d'identité du personnage » projetée lors de l'improvisation « Qui êtes-vous ? » (séance 1)	95
Annexe 22 Support projeté pendant le jeu de théâtre « 5 zones, 5 émotions » (séance 2)..	96
Annexe 23 Diapositives projetées pour l'improvisation « Taxi » (séance 6).....	97
Annexe 24 Support pour réviser le vocabulaire des parties du corps (séance 7)	98
Annexe 25 Cartes symptômes pour l'improvisation « Dans la salle d'attente » (séance 7)	99
Annexe 26 Support pour faciliter la préparation de l'improvisation « Dans la salle d'attente » (séance 7).....	100
Annexe 27 Diapositives pour le jeu « Les poissons et les formes » (séance 8)	101
Annexe 28 Diapositives pour l'improvisation « Le lieu mystère » (séance 8).....	103

Table des matières

Introduction	7
PARTIE 1 - CONTEXTE ET METHODOLOGIE.....	9
Chapitre 1. Le contexte national du stage : la Suède	10
1. Contexte politique et administratif de la Suède.....	10
2. Le système éducatif suédois	11
2.1. Les niveaux	11
2.2. Évolution du système éducatif au cours de l'histoire.....	12
3. Les langues en Suède.....	14
3.1. Langues en présence et politiques linguistiques	15
3.2. Le statut particulier de l'anglais en Suède	16
3.3. La place du français en Suède.....	17
4. L'enseignement des langues étrangères et du français en Suède.....	17
4.1. Les « Langues modernes » du XIX ^{ème} siècle à nos jours.....	18
4.2. Le « Choix de langue »	18
4.3. Niveau attendu et lien avec le CECR.....	19
4.4. Motivation et attitudes dans la société suédoise	19
4.5. Situation « critique » des « Langues modernes » en Suède.....	20
Chapitre 2. Le terrain de stage : Tegelhagens skola	21
1. Présentation de l'école et de son fonctionnement.....	21
1.1. La commune de Sollentuna.....	21
1.2. Le personnel de l'école	21
1.3. Les matières scolaires	22
1.4. L'organisation du temps scolaire	22
1.5. Un autre rapport à l'autorité.....	22
2. Conditions matérielles	23
2.1. Les locaux	23
2.2. La place du numérique et le matériel scolaire.....	23
3. Les cours de français	24
3.1. Généralités.....	24
3.2. L'enseignante	25
3.3. Méthode utilisée	26
Chapitre 3. Missions et projet de stage	27
1. Missions et évolution du projet de stage.....	27
1.1. Période d'observation.....	27
1.2. Première version du projet et questionnements	27
1.3. Vers un atelier d'improvisation théâtrale.....	28
2. Constats de départ.....	29
3. Analyse des besoins.....	30
Chapitre 4. Méthodologie adoptée.....	31
1. Questionnements et formulation de la problématique	31
2. Démarche de recherche.....	32
3. Méthodologie de recueil et d'analyse des données.....	33
3.1. Mon journal de bord.....	33
3.2. Retour réflexif des apprenants	33
3.3. Le point de vue de ma tutrice.....	34
3.4. Justification de la méthodologie adoptée	35
PARTIE 2 - CADRAGE THEORIQUE.....	36

Chapitre 5. L'interaction orale en classe de FLE.....	37
1. La communication	37
2. L'interaction orale en langue étrangère	37
3. La compétence d'interaction.....	39
4. Comment l'apprenant peut-il développer sa compétence d'interaction ?.....	41
4.1. La communication en situation exolingue	42
4.2. Les interactions didactiques	43
4.3. Les interactions entre pairs.....	43
5. Les stratégies	44
6. Qu'est-ce qu'une « bonne activité d'oral » ?.....	45
Chapitre 6. Les pratiques théâtrales en classe de FLE.....	47
1. Définitions et distinctions conceptuelles	47
1.1. Le théâtre en didactique des langues.....	47
1.2. Les pratiques (ou activités) théâtrales en classe de FLE.....	48
2. Spécificités des pratiques théâtrales	51
2.1. Des activités qui mobilisent le corps.....	51
2.2. Une exploitation particulière de l'espace.....	52
2.3. Des fictions ancrées dans le réel	52
2.4. Une expérience collective où chacun a sa place	53
3. Les bienfaits du théâtre en classe de FLE.....	54
3.1. Un impact positif sur la confiance en soi, la prise de risque et l'aisance à l'oral	54
3.2. Un moyen ludique de sortir de la routine.....	55
4. Les risques pédagogiques liés au théâtre	55
4.1. Compétences théâtrales et niveau des apprenants.....	55
4.2. L'importance d'une progression graduelle	56
4.3. Les réticences des apprenants	57
Chapitre 7. La confiance et ses notions connexes.....	58
1. La confiance.....	58
1.1. Une notion pluridisciplinaire.....	58
1.2. La confiance collective	59
2. La reliance	60
2.1. Une notion sociologique	60
2.2. Reliance et jeu théâtral	60
3. Le rôle des affects en classe de langue	61
3.1. Une anxiété propre à l'apprentissage d'une langue étrangère	61
3.2. Pistes didactiques pour favoriser les émotions positives	62
4. Les enjeux liés à la face	63
5. Dilemmes de l'enseignant liés à la confiance.....	64
5.1. La relation éducative et le contrat didactique	64
5.2. Un contrat de confiance ?.....	64
5.3. L'engagement scolaire	65
5.4. Des activités pouvant mettre la confiance en danger	65
PARTIE 3 - CONCEPTION ET ANALYSE DE L'ATELIER D'IMPROVISATION THEATRALE	67
Chapitre 8. Enjeux et objectifs de l'atelier d'improvisation théâtrale.....	68
1. Les enjeux de l'atelier.....	68
1.1. S'adapter au public.....	68
1.2. Développer la compétence d'interaction orale en sortant de la routine	69
1.3. Conserver et favoriser la confiance et la reliance collectives	70
2. Objectifs visés.....	71
3. Présentation des séances de l'atelier.....	72

Chapitre 9. Conception et analyse des activités mises en place	74
1. L'improvisation théâtrale.....	74
1.1. Présentation des improvisations réalisées	74
1.2. Progression adoptée	74
1.3. Supports créés	76
1.4. « Pour moi, improviser en français, c'est difficile » : analyse et mise en perspective des difficultés rencontrées	77
1.5. Développement de la compétence d'interaction grâce à l'aspect créatif des improvisations	83
2. La dynamisation et les jeux de théâtre.....	88
2.1. Présentation des activités mises en place	88
2.2. Progression adoptée	88
2.3. Réussites et obstacles en lien avec les jeux de théâtre	89
3. Les activités « plus classiques »	93
3.1. Présentation des activités	93
3.2. Variation et contrat de confiance : diversifier les approches pour inclure tous les apprenants	94
Chapitre 10. Bilan et pistes d'amélioration	97
1. Bilan général de l'atelier.....	97
1.1. Un défi qui pousse à oser et à sortir de sa zone de confort	97
1.2. Zone proximale de développement et progrès effectués	98
2. Pistes d'amélioration	99
Conclusion.....	101
Bibliographie	104
Sigles et abréviations utilisés	113
Table des illustrations	114
Table des annexes.....	115
Table des matières.....	116

MOTS-CLÉS : didactique du FLE, interaction orale, atelier d'improvisation théâtrale, confiance, adolescents

RÉSUMÉ

Ce mémoire s'intéresse à la conception et à la mise en place d'un atelier d'improvisation théâtrale visant à développer la compétence d'interaction orale d'adolescents suédois de niveau A2. Malgré son aspect engageant et créatif, ce projet s'accompagne du risque que les apprenants n'y adhèrent pas. Ainsi, ce travail met en lumière les différents enjeux, dilemmes, obstacles et réussites liés à la mise en place de l'atelier et cherche à savoir comment maintenir une confiance au sein du groupe. Les résultats indiquent l'importance d'une progression et de supports rassurants et adaptés, d'activités ludiques et amusantes et d'activités « plus classiques » permettant de varier l'approche. Si les improvisations ont été source de difficultés pour les apprenants, ce défi leur a permis d'utiliser des stratégies interactives et de s'impliquer artistiquement à travers des interactions entre pairs. En osant sortir de leur zone de confort, la plupart des élèves ont le sentiment d'avoir progressé et ainsi développé leur compétence d'interaction orale.

KEYWORDS: French as a foreign language teaching, oral interaction, improvisational theatre workshop, trust, teenagers

ABSTRACT

This dissertation addresses the design and implementation of an improvisational theatre workshop aimed at developing the oral interaction competence of Swedish A2-level teenagers. Despite of the project being engaging and creative, it came with the risk that the learners would not adhere to it. This study highlights the challenges, dilemmas, obstacles and successes involved in setting up the workshop, and looks at ways to maintain trust within the group. The findings reveal the importance of a reassuring and suitable progression and course material, playful and fun activities as well as “more classic” activities in order to vary the approach. Although the improvisations caused difficulty to the learners, this challenge enabled them to use interactive strategies and get artistically involved by interacting with their peers. By daring to step out of their comfort zone, most of the students declared that they had improved their French and developed their oral interaction skills.